

RETOUR RÉFLEXIF ET QUALITÉ DE LA LANGUE

Katerine Deslauriers, M.A.

Michel Pronovost, M.Sc.

La présente recherche a été subventionnée par l'Association des collèges privés du Québec dans le cadre du programme PREP.



Brébeuf

Retour réflexif et qualité de la langue

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

Confidentialité

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

Consentement et droit de retrait

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

Chercheurs principaux

Katerine Deslauriers, M.A., professeure de philosophie

Michel Pronovost, M.Sc., professeur de biologie

Chercheurs participants

Jacques Boudrias, M.Sc., professeur de sociologie

Narcis Ghisovan, M.Sc., professeur de biologie

Céline Riverain, M.A., professeure de philosophie

Assistants de recherche

David Courtemanche

Alexandre Guay

Révision linguistique

Emmanuelle Assor

Traduction du résumé

Michel Pronovost

Conception graphique

Suzanne Roy et Michel Pronovost

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

Imprimé à Montréal

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 2013

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada – 2013

ISBN 978-2-923242-30-9

RETOUR RÉFLEXIF ET QUALITÉ DE LA LANGUE

Katerine Deslauriers, M.A.

Michel Pronovost, M.Sc.

La présente recherche a été subventionnée par l'Association des collèges privés du Québec dans le cadre du programme PREP.

Remerciements

Grands remerciements à l'Association des collèges privés du Québec qui a subventionné cette recherche dans le cadre du programme PREP.

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

Aux professeurs participants Jacques Boudrias, Narcis Ghisovan et Céline Riverin pour leur collaboration à l'expérimentation.

Nous tenons à remercier, de façon particulière, Nathalie Loye, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal pour sa contribution au projet.

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

Mots-clés

Stratégies de révision – Retour réflexif – Correction – Qualité de la langue - *Antidote* - *Word*

Résumé

Cette étude mesure les effets de la perception des étudiants de leur capacité à s'améliorer lors de la révision (autocorrection et réécriture) de textes écrits, et ce, au niveau de la langue et du vocabulaire spécifique dans les disciplines de formation générale (philosophie) et spécifiques (biologie et sociologie). Les résultats montrent que les étudiants accordent une importance certaine à la qualité du français, qu'ils procèdent régulièrement à une relecture et à une révision linguistique de leurs travaux avant la remise à leurs professeurs et que, dans l'ensemble, ils se sentent compétents à utiliser des logiciels de corrections (*Word* davantage qu'*Antidote*). Nous avons aussi constaté que les étudiants ont des méthodes de correction peu variées. Les stratégies de révision fréquemment utilisées sont la relecture et le morcellement de la révision, quelques fois avec des dictionnaires ou des logiciels de correction. Si, la majorité prend environ 30 minutes pour réviser un texte de 300 mots, d'autres étudiants affirment être plus stratégiques et choisissent les travaux qu'ils vont corriger selon la pondération et la longueur du travail. Au début de l'expérimentation les étudiants se relisaient avec un objectif spécifique (la correction de l'orthographe par exemple) mais, à la fin de la session, le retour réflexif sur leurs travaux et le fait d'avoir pu retravailler leurs textes leur a permis d'avoir une vision globale sur la qualité de leur français écrit. Ce qui les mène à affirmer qu'ils peuvent maintenant « apprendre de leurs erreurs ». Les étudiants constatent que la qualité de leur français s'est améliorée pendant la session et que ce projet de recherche leur a permis d'en prendre conscience. Le retour réflexif a permis d'identifier les forces et les lacunes, c'est-à-dire les erreurs spécifiques en français et la qualité générale du contenu du texte, la précision et la profondeur des idées. Nous pouvons conclure que, lorsqu'on leur donne le temps et l'opportunité de se recorriger, ils en retirent plaisir et satisfaction.

Abstract

This study measures the effects of the revision (autocorrection and rewriting) of texts written by students on the perception of their capacity to improve at the level of the language and of the specific vocabulary in the disciplines of general formation (philosophy) and specific formation (biology and sociology). The results show that the students grant a sure importance for the quality of French, that they proceed regularly to a proofreading and to a linguistic revision of their works before the delivery for their professors and that, altogether, they feel competent to use software of corrections (*Word* more than *Antidote*). We also noticed that the students use few methods of correction. The frequently used strategies of revision are the proofreading and the division of the revision, several times with dictionaries or software of corrections. If, the majority set approximately 30 minutes to revise a text of 300 words, the other students assert being more strategic and choose the works which they are going to correct according to the points associated and the length of the work. At the beginning of the experiment the students reviewed their texts with a specific objective (the correction of the spelling for example) but, at the end of the session, the reflexive return on their works and fact of having been able to work again their texts brought them a global vision on the quality of their written French. That allows them to assert that they can now "*learn from their errors*". The students assert that the quality of their French improved during the session and that this research project allowed them to become aware of it. The reflexive return allowed the students to identify the strengths and the gaps, that is the specific errors in French and the general quality of the contents of the text, the precision and the depth of the ideas. We can conclude that, when we give them the time and the opportunity to review their texts, they get satisfaction from it and some pleasure.

Table des matières

1.	INTRODUCTION	1
2.	CONTEXTE THÉORIQUE	3
2.1.	INTRODUCTION.....	3
2.2.	AMÉLIORATION DE LA LANGUE, SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS	3
2.3.	INVENTAIRE DES OUTILS PROPOSÉS POUR L'AMÉLIORATION DE LA LANGUE	6
2.4.	CORRECTION ET RÉTROACTION	7
2.5.	AUTOCORRECTION ET RETOUR RÉFLEXIF — AVEC OU SANS OUTILS TECHNOLOGIQUES	8
2.6.	DÉFINITION DE L'AUTOCORRECTION ET DU RETOUR RÉFLEXIF	9
2.7.	PERCEPTIONS DE LA CAPACITÉ DES ÉTUDIANTS À S'AMÉLIORER 11	
2.8.	OUTILS DE RÉFÉRENCES VIRTUELS COMME SOUTIEN À L'AUTOCORRECTION	11
2.9.	CONCLUSION	13
3.	MÉTHODOLOGIE	15
3.1.	INTRODUCTION.....	15
3.2.	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	15
3.3.	OBJECTIFS DU PROJET	15
3.4.	UNIVERS DE L'ÉTUDE	16
3.5.	VARIABLES	16
3.5.1.	<i>Variables indépendantes</i>	16
3.5.2.	<i>Variables intermédiaires</i>	16
3.5.3.	<i>Variables dépendantes</i>	16
3.6.	INSTRUMENTS POUR LA COLLECTE DES DONNÉES	17
3.6.1.	<i>Questionnaire sociolinguistique et technologique (profils au début)</i>	17
3.6.2.	<i>Journal de suivi du professeur</i>	17
3.6.3.	<i>Fiche des rédactions</i>	17
3.6.4.	<i>Questionnaire de fin d'expérimentation</i>	17
3.6.5.	<i>Entrevues auprès des étudiants et professeurs</i>	18
3.7.	SAISIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES.....	18
3.8.	DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	18
3.9.	DÉONTOLOGIE	20
3.10.	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	20
3.10.1.	<i>Limites pédagogiques</i>	20
3.10.2.	<i>Limites technologiques</i>	20
3.10.3.	<i>Limites temporelles</i>	21
3.10.4.	<i>Limites de l'échantillon</i>	21
3.10.5.	<i>Définition des concepts</i>	21
3.11.	CONCLUSION	21
4.	RÉSULTATS	23

Retour réflexif et qualité de la langue

4.1.	INTRODUCTION.....	23
4.2.	PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE	23
4.2.1.	<i>Répondants</i>	23
4.2.2.	<i>Profil familial</i>	26
4.2.3.	<i>Utilisation du temps</i>	29
4.2.4.	<i>Résultats scolaires</i>	32
4.3.	PROFIL D'USAGER DE LOGICIELS DE CORRECTION DE LA LANGUE 34	
4.3.1.	<i>Accès aux outils de correction de la langue</i>	34
4.3.2.	<i>Autoévaluation de la qualité du français</i>	40
4.3.3.	<i>Révision, correction et autocorrection</i>	41
4.3.4.	<i>Stratégies de révision</i>	53
4.4.	QUESTIONNAIRE POST-EXPÉRIMENTATION.....	56
4.5.	RÉÉCRITURE ET QUALITÉ DE LA LANGUE	62
4.5.1.	<i>Réécriture</i>	62
4.5.2.	<i>Recorrection</i>	62
4.5.3.	<i>Temps d'arrêt</i>	62
4.6.	RÉDACTIONS	63
4.7.	OUTILS UTILES POUR LA CORRECTION	70
4.7.1.	<i>Qualité de la langue</i>	70
4.7.2.	<i>Forme et contenu</i>	70
4.7.3.	<i>Mode de correction</i>	71
4.7.4.	<i>Commentaires généraux</i>	71
4.8.	QUALITÉ DE LA LANGUE DES RÉDACTIONS	72
5.	ENTREVUES	81
5.1.	INTRODUCTION.....	81
5.2.	ENTREVUES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS	81
5.2.1.	<i>Méthodes</i>	81
5.2.2.	<i>Logiciels</i>	83
5.2.3.	<i>Recorrection</i>	84
5.2.4.	<i>Bilan</i>	85
5.2.5.	<i>Synthèse</i>	86
5.3.	ENTREVUES AUPRÈS DES PROFESSEURS.....	87
5.3.1.	<i>Processus de correction</i>	87
5.3.2.	<i>Méthodes de correction des étudiants</i>	89
5.3.3.	<i>Conclusions générales</i>	91
5.3.4.	<i>Synthèse</i>	93
6.	DISCUSSION	95
6.1.	INTRODUCTION.....	95
6.2.	GENRE	95
6.3.	LANGUE PARLÉE À LA MAISON	96
6.4.	PROGRAMME D'ÉTUDE.....	97
6.5.	NIVEAU ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS.....	98
6.6.	IMPACT DES OUTILS DE RÉVISION TECHNOLOGIQUES ET PAPIER 103	
6.7.	STRATÉGIES DE RÉVISION	103
6.8.	EXIGENCES DES PROFESSEURS.....	104

6.9.	PERCEPTION DE LEUR CAPACITÉ À S'AMÉLIORER SUR LE PLAN DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	104
7.	PISTES PÉDAGOGIQUES	105
7.1.	INTRODUCTION.....	105
7.2.	SUGGESTIONS AUX ÉTUDIANTS	105
7.3.	SUGGESTIONS AUX PROFESSEURS	106
7.3.1.	<i>Commentaires et rétroaction.....</i>	<i>106</i>
7.3.2.	<i>Cohérence et structure des textes</i>	<i>106</i>
7.3.3.	<i>Temps et points alloués à la recorection.....</i>	<i>106</i>
7.4.	SUGGESTIONS AUX COLLÈGES	107
7.5.	SYNTHÈSE	107
8.	CONCLUSION.....	109
9.	MÉDIAGRAPHIE	111
10.	ANNEXES	117
10.1.	FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ	118
10.2.	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	120
10.3.	QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTAL.....	121
10.4.	REGISTRE DE SUIVI DU PROFESSEUR	125
10.5.	FICHE DE RÉDACTION	126
10.6.	QUESTIONNAIRE POST-EXPÉRIMENTAL.....	127
10.7.	GUIDE D'ENTREVUES	129

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des sexes dans l'échantillon global.....	23
Tableau 2. Répartition des étudiants selon le programme d'étude	24
Tableau 3. Répartition des étudiants selon leur année d'étude	24
Tableau 4. Proportions d'étudiants selon l'année et le programme	25
Tableau 5. Cours des étudiants participants à la recherche	25
Tableau 6. Langue principalement parlée à la maison.....	26
Tableau 7. Langue parlée à la maison selon le programme d'étude	26
Tableau 8. Langue parlée à la maison selon l'année d'étude	27
Tableau 9. Langue de travail des parents.....	27
Tableau 10. Langue de travail du père selon la langue parlée à la maison	28
Tableau 11. Langue de travail de la mère selon la langue parlée à la maison.....	28
Tableau 12. Proportion des étudiants selon le temps consacré par semaine à diverses activités.....	29
Tableau 13. Temps consacré au travail rémunéré selon le programme.....	30
Tableau 14. Temps consacré aux études en dehors des cours selon le programme	30
Tableau 15. Proportion des étudiants selon le temps consacré à l'utilisation d'Internet	31
Tableau 16. Temps consacré à l'utilisation d'Internet pour les études et les travaux scolaire selon la langue parlée à la maison	31
Tableau 17. Moyennes des résultats scolaires.....	32
Tableau 18. Moyennes au secondaire selon le programme	32
Tableau 19. Moyenne au secondaire selon le sexe.....	33
Tableau 20. Moyenne des cotes de rendement au collégial selon le programme	33
Tableau 21. Notes moyennes en français au secondaire selon la langue parlée à la maison	33
Tableau 22. Scores au test de lecture au début de la session selon la langue parlée à la maison	34
Tableau 23. Accès à diverses ressources technologiques.....	34

Tableau 24. Proportion d'étudiants utilisant un ordinateur portable en classe selon le programme	35
Tableau 25. Utilisation des outils de correction de la langue selon le type de cours	35
Tableau 26. Utilisation d'un logiciel de correction principalement dans les cours de formation générale (anglais, éducation physique, français, philosophie) selon la langue parlée à la maison	36
Tableau 27. Utilisation d'un logiciel de correction dans les cours de formation spécifique selon le programme	36
Tableau 28. Utilisation d'un logiciel de correction dans les cours complémentaires selon le programme.....	37
Tableau 29. Accès à un logiciel de correction à la maison selon la langue parlée à la maison.....	37
Tableau 30. Début de l'utilisation des logiciels de correction pour les travaux scolaires	38
Tableau 31. Début de l'utilisation des logiciels de correction pour les travaux scolaire selon la langue parlée à la maison	38
Tableau 32. Autoévaluation du niveau de compétence à utiliser Word et Antidote	39
Tableau 33. Autoévaluation du niveau de compétence à utiliser Antidote selon le programme.....	39
Tableau 34. Niveau de compétence à utiliser Antidote selon le sexe	40
Tableau 35. Qualité du français écrit	40
Tableau 36. Révision linguistique lors de la rédaction d'un texte	41
Tableau 37. Révision linguistique lors de la rédaction d'un texte selon le sexe.....	41
Tableau 38. Autocorrection avant la remise d'un texte à un professeur	42
Tableau 39. Autocorrection avant la remise d'un texte à un professeur selon le sexe	42
Tableau 40. Temps moyen accordé à la correction d'un texte.....	43
Tableau 41. Temps consacré en moyenne à la correction d'un texte selon le programme.....	43
Tableau 42. Importance de la qualité du français écrit	44
Tableau 43. Évaluation de la qualité du français écrit selon la langue parlée à la maison.....	44
Tableau 44. Importance de la relecture d'un texte	45

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 45. Importance accordée à la relecture d'un texte selon le programme	45
Tableau 46. Étudiants ayant été honorés, ayant échoué ou ayant reçu de l'aide en français	46
Tableau 47. Proportion d'étudiants ayant reçu de l'aide en français (centre d'aide, tuteur, ami, etc.) selon le programme d'étude	46
Tableau 48. Proportion d'étudiants ayant échoué un cours de français selon le programme	47
Tableau 49. Fréquence d'utilisation de stratégies et d'outils de correction de la langue dans la correction de travaux scolaires.....	47
Tableau 50. Fréquence d'utilisation d'Antidote pour la correction de travaux scolaires selon le programme	48
Tableau 51. Fréquence d'utilisation du correcteur de Word pour la correction de travaux scolaires selon le sexe.....	48
Tableau 52. Fréquence de correction selon l'aspect du code linguistique	49
Tableau 53. Fréquence de l'attention au vocabulaire spécialisé selon la langue parlée à la maison	49
Tableau 54. Fréquence de correction selon le type de rédaction.....	50
Tableau 55. <i>Fréquence de correction des lettres selon le sexe</i>	50
Tableau 56. Accord envers divers énoncés relatifs aux commentaires et exigences des professeurs	51
Tableau 57. Accord envers divers énoncés relatifs à la correction des travaux	51
Tableau 58. Perception d'être bien outillé(e) pour corriger ses textes selon la langue parlée à la maison	52
Tableau 59. Compétence pour corriger ses travaux selon la langue parlée à la maison	52
Tableau 60. Stratégies de révision utilisées	53
Tableau 61. Stratégies de révision utilisées	54
Tableau 62. <i>Fréquence de lecture à haute voix selon le sexe</i>	54
Tableau 63. Stratégies de révision les plus utiles pour l'amélioration de la qualité de la langue selon les étudiants	55
Tableau 64. Comparaison des scores moyens des réponses des questionnaires pré-expérimentation et post-expérimentation concernant l'utilisation de divers outils	56
Tableau 65. Comparaison des scores moyens des réponses aux questionnaires pré-expérimentation et post-expérimentation	

concernant l'autoévaluation, la révision linguistique et l'autocorrection	57
Tableau 66. Fréquence de l'utilisation d'un téléphone intelligent en classe	58
Tableau 67. Scores moyens des réponses au questionnaire de post-expérimentation concernant la relation avec le professeur	58
Tableau 68. Scores moyens des réponses au questionnaire de post-expérimentation concernant la correction des textes et l'amélioration de la qualité de la langue.....	59
Tableau 69. Scores moyens des réponses au questionnaire de post-expérimentation concernant la recorection	60
Tableau 70. Perception de l'utilité de la recorection de ses textes par rapport à l'amélioration de la qualité du vocabulaire selon le programme	60
Tableau 71. Perception de la capacité à satisfaire les exigences de son professeur selon la langue parlée à la maison	61
Tableau 72. Importance des commentaires de son professeur sur les travaux selon la langue parlée à la maison.....	61
Tableau 73. Temps moyen consacré à la recorection des textes des trois rédactions (n=132).....	63
Tableau 74. Proportions d'étudiants ayant consacré au moins 5 minutes à la correction des divers aspects à corriger (n=132)	64
Tableau 75. Fréquence d'utilisation des divers outils lors des corrections des trois rédactions (n=132)	65
Tableau 76. Compréhension et utilité des commentaires des professeurs lors des trois rédactions (n=132)	66
Tableau 77. Correction complète, satisfaction et plaisir ressenti lors de la correction des trois rédactions (n=132)	67
Tableau 78. Aide reçue lors des trois rédactions (n=132)	67
Tableau 79. Outils papier utilisés lors de la correction des rédactions 1 et 2 (n=148).....	68
Tableau 80. Outils virtuels utilisés lors de la correction de la rédaction 2 (n=148)	68
Tableau 81. Outils virtuels utilisés lors de la correction de la rédaction 3 (n=148)	69
Tableau 82. Outils manquants lors de la correction des rédactions (n=148)	69
Tableau 83. Fréquence des fautes par 900 mots par catégorie et par rédaction.....	72

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 84. Pourcentage de correction des fautes par catégorie et par rédaction lors de la recorection.....	73
Tableau 85. <i>Fréquence des fautes d'orthographe après la recorection de la rédaction 1 selon le sexe</i>	74
Tableau 86. <i>Fréquence de fautes d'orthographe à la rédaction 3 selon le sexe</i>	75
Tableau 87. <i>Fréquence de fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon le programme pour la rédaction 1...</i>	75
Tableau 88. <i>Fréquence des fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon le programme pour la rédaction 2...</i>	76
Tableau 89. <i>Fréquence des fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon les catégories et le programme pour la rédaction 3</i>	77
Tableau 90. <i>Fréquence des fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon la langue parlée à la maison pour la rédaction 1</i>	78
Tableau 91. <i>Fréquence de fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon la langue parlée à la maison pour la rédaction 2</i>	79
Tableau 92. <i>Fréquence de fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon la langue parlée à la maison pour la rédaction 3</i>	79
Tableau 93. Compétence à utiliser Word, autoévaluation de la qualité du français écrit, fréquence de la révision et de l'autocorrection et de l'utilisation de Word et d'Antidote selon la force des étudiants	99
Tableau 94. Fréquence de correction selon la force des étudiants	100
Tableau 95. Importance des commentaires et capacité à satisfaire les exigences des professeurs selon la force des étudiants	101
Tableau 96. Perception de la compétence et apprentissage d'une méthode efficace de correction selon la force des étudiants.....	101
Tableau 97. Différences significatives entre les forts et les faibles pour le nombre de fautes et le nombre de mots des rédactions.....	102

1. Introduction

Il y a plus de dix ans, un groupe de chercheurs s'est constitué au Collège Jean-de-Brébeuf. Leur intérêt commun : la recherche au collégial et en savoir davantage sur l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ainsi ils fondent l'ARTIC : Atelier de recherche sur les technologies de l'information et des communications. Au cours des années, sept projets de recherche subventionnés ont été menés par les membres de cette équipe. Chacun de ces projets considère, sous un angle différent, l'intégration des TIC dans un contexte pédagogique et souligne le potentiel des environnements virtuels pour soutenir l'apprentissage des étudiants tout en offrant aux professeurs des suggestions d'activités pédagogiques.

La dernière recherche du groupe avait pour titre « Outils virtuels et qualité de la langue ». Financée pendant deux ans par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), elle sert de base à la présente étude. En 2008, le Collège Jean-de-Brébeuf a fait l'achat du logiciel *Antidote* et l'a intégré à tous les ordinateurs de son réseau. Désormais, tous les membres de la communauté (étudiants, professeurs, professionnels) ont directement accès à un outil de correction des plus sophistiqués.

Il était tout naturel que le groupe de l'ARTIC s'intéresse à cette nouvelle acquisition informatique et cherche à en mesurer l'impact sur la maîtrise de la langue des étudiants.

Cette étude a pour objectif global d'étudier l'effet de la perception de la capacité des étudiants à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique et du vocabulaire spécifique dans des disciplines de formation générale (philosophie) et spécifique (biologie et sociologie). Le premier objectif était d'étudier, d'une part, les exigences des professeurs et, d'autre part, les capacités des étudiants à les satisfaire. Le deuxième objectif était d'étudier l'impact d'applications pédagogiques à l'aide des technologies dans le contexte de pratiques pédagogiques associées au retour réflexif.

Le projet : au cours de la session d'automne 2011, cinq professeurs de trois disciplines différentes (biologie, philosophie et sociologie) ont participé à l'expérimentation qui consistait à faire rédiger des textes aux étudiants à trois reprises, avec et sans outils de correction. Le

Retour réflexif et qualité de la langue

professeur procédait ensuite à la correction puis demandait aux étudiants de revoir leurs textes. Ce rapport de recherche présente les résultats de cette expérimentation mesurés par l'entremise de questionnaires, d'entrevues individuelles et de collectes de données statistiques.

Nous présenterons successivement l'état présent de la recherche à ce sujet ainsi que la méthodologie utilisée dans le cadre de l'expérimentation. Nous décrirons ensuite les données recueillies, les analyserons, puis nous terminerons par des pistes pédagogiques.

2. Contexte théorique

2.1. Introduction

Plusieurs recherches ont pour sujet d'étude les compétences en lecture et en écriture des étudiants du collégial, d'autres ont analysé les effets des interventions pédagogiques des professeurs sur la maîtrise du français (Bousquet, 2004; Tardif, 2004; Lefrançois *et al.*, 2005; Barbeau, 2007; Barrette et Lapostolle, 2007 et Caron-Bouchard *et al.*, 2011) mais peu se sont concentrées sur la capacité métacognitive d'autoréflexion et d'autocorrection. Dans un contexte de plus en plus généralisé d'utilisation d'outils de correction virtuels par les étudiants du collégial, nous voulons étudier les perceptions des étudiants de leur capacité à s'améliorer sur le plan de la langue et à être plus autonomes dans la relecture et la réécriture de leurs travaux.

La recherche au niveau collégial a présenté les mesures de soutien pédagogiques et institutionnels (Barbeau, 2007; Barrette et Lapostolle, 2007). Toutefois, l'étude de l'impact des nouvelles technologies et de l'autonomie des étudiants quant à la relecture de leurs travaux et à la perception de la capacité à se corriger reste à apprécier.

2.2. Amélioration de la langue, soutien aux étudiants

Selon Flore Gervais (1993), du Rapport Parent à aujourd'hui, on est passé de la volonté d'un accès à l'éducation pour tous à un « nivelage vers le bas des exigences sur la plan de la langue et de la formation fondamentale » (Gervais, 1993 : 45). La perte de qualité de la langue « grandissante » inquiète de nombreuses personnes et a mené à la mise en place de tests d'admission dans les universités francophones, tout en mettant en lumière les difficultés en français.

« L'opération « tests d'admission » nous amène à deux nouveaux constats : d'abord, la piètre qualité de la maîtrise de la langue de nos étudiants-maîtres à l'arrivée à l'université ; ensuite, la mise en relief si évidente du problème qu'on ne peut plus faire semblant de l'ignorer : car bon an, mal an, plus de 40 % des étudiants admis à la formation des maîtres échouent au test de français de l'université. » (Gervais, 1993 : 46).

On instaure ensuite le « rattrapage » et les cours de mise à niveau, l'examen de français au collégial (l'épreuve uniforme de français : l'ÉUF) et les centres d'aide en français. Au niveau national et sociétal, tous s'entendent pour dire que la qualité de la langue écrite et parlée est l'affaire de tous et concerne toutes les disciplines. Au niveau

Retour réflexif et qualité de la langue

pédagogique, on s'est concentré à la fin des années 80, sur la lecture (CSÉ, 1987) puis la réflexion s'est poursuivie dans les années 1990-2000, avec la réforme Robillard (1993) et la nouvelle grammaire (1995). La lecture demeure aussi un enjeu important dans les années 1990-2000. Cette réforme était d'ailleurs fondée sur ce même constat : la nécessité d'améliorer la qualité de la langue des étudiants. Le résultat : une 4^e heure contact pour chacun des cours de français du collégial. En 2008, l'aboutissement de cette volonté fut atteinte par les mesures annoncées par la ministre Courchesne qui précise ce que les élèves doivent savoir et être en mesure de faire sur le plan de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe.

« Le plan présenté par la ministre Courchesne (février 2008) comprend vingt-deux nouvelles mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes. Ces mesures s'articulent autour de cinq grands axes: valoriser la place du français à l'école, revoir le contenu des programmes de français, accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français, accroître le niveau de préparation des enseignants et enseignantes et, finalement, renforcer les mesures de soutien. «Nous valoriserons la place du français à l'école en renforçant certaines pratiques déjà existantes. Les élèves devront écrire un texte au moins une fois par semaine dans le cadre de leur cours de français et faire régulièrement une dictée de manière à ce que l'acquisition des connaissances puisse être vérifiée. » (Lapointe, 2010)

Depuis, un processus de révision continue des programmes a été mis en place et deux examens ministériels d'écriture, un à la fin de la quatrième année du primaire et l'autre à la fin de la deuxième année du secondaire ont été ajoutés. « La langue française est au cœur de notre identité (...) Nous interpellons les parents et la société dans son ensemble (...) car il est question ici de l'âme même de la nation québécoise » *disait la ministre au moment de lancer le programme* (Lapointe, 2010).

Au Québec, la population tend à se diversifier sur le plan linguistique (Stefanescu, 2008; Office québécois de la langue française, 2007). Ces dernières années, les recherches en didactique du français ont exposé un certain nombre de phénomènes jusqu'alors peu expliqués, on pense aux recherches effectuées sur les processus de lecture et d'écriture (Hayes, 2010, 1995; Statets, 2008; Chartrand, 2008, 1992; Bousquet, 2004; Préfontaine, 1998; Reuter, 1996), ou encore à l'activité de correction des rédactions d'étudiants. Pour le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (Rapport Ouellon, MELS, 2008), de même que pour l'Office québécois de la langue française (2007), l'apprentissage du français dans les écoles demeure une priorité.

En effet, en région moins rurale, on note une augmentation des populations anglophones et allophones dans les collèges francophones. Selon la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le taux de nouvelles inscriptions aux cégeps français en fonction de la langue maternelle augmente entre 1998 et 2009 pour les anglophones (3,7% à 5,6%) et les allophones (de 43,8% à 64,2%) mais demeure stables pour

les francophones (à environ 95%). On note une augmentation des populations allophones et, en moindre part, anglophones dans les collèges francophones, ce dont nous avons tenu compte dans cette étude.

Nous avons regardé comment les étudiants corrigent la langue et utilisent des stratégies de révision pour l'améliorer. En 2001, la Commission des États généraux sur l'avenir de la langue française au Québec faisait part de sa vision du milieu collégial en considérant l'amélioration de la langue française mais aussi l'acquisition de plus d'une langue :

« Le collégial offre la possibilité exceptionnelle de créer un nouveau lieu d'appartenance linguistique et culturelle, ouvert sur le monde. En permettant à ceux et à celles qui le fréquentent d'acquérir des compétences linguistiques, non seulement le collégial les prépare à mieux répondre aux exigences du marché du travail, mais il les sensibilise et les ouvre à d'autres cultures. Le développement d'une culture québécoise serait d'autant plus riche que les élèves issus des réseaux scolaires de langue française et de langue anglaise partageraient un lieu commun de connaissances, de savoirs et de cultures leur ouvrant une fenêtre sur le monde. » (p. 58)

Travailler à la qualité de la langue française peut, selon Michel Pagé (2011), aider à la cohésion sociale. Il la définit comme suit :

« - le concept d'égalité d'accès aux ressources communes (EARC). Tous les citoyens, en particulier ceux des minorités immigrantes, peuvent compter sur les moyens qui leur assurent un accès égal aux ressources communes telles que l'éducation et le travail;

- le concept d'insertion dans les réseaux sociaux (IRS). Il s'agit plus précisément des interactions sociales comme les liens d'amitié, de camaraderie tels qu'ils se créent dans un environnement plus large que la famille comme le voisinage, le milieu de travail, les diverses associations;

- le concept d'appartenance au milieu (AM). On fait référence ici à l'attachement au milieu tel qu'il se manifeste par le partage de valeurs communes et la volonté de participer à l'action collective dans le but d'améliorer ce milieu. Il est également en lien avec la formation d'une identité partagée, comme celle d'un groupe social, d'un milieu de travail, d'une région, d'un pays. » (Pagé, 2011 :4)

Selon Pagé, la connaissance et l'usage d'une langue partagée contribuent à la construction de la cohésion sociale qui est une condition favorisant l'apprentissage et l'usage de la langue commune, le français en l'occurrence.

2.3. Inventaire des outils proposés pour l'amélioration de la langue

Selon nous, les outils pédagogiques actuels se concentrent sur la révision et la relecture (nouveaux devis ministériels en formation générale de 2010 et CCDMD) mais pas encore suffisamment sur la réécriture comme outil de maîtrise et d'amélioration de la langue. Suzanne Chartrand, dans *Québec-Français*, écrit :

« La vérification doit être faite avec des outils adéquats (procédure de révision, grille de révision, tableaux de règles, de manipulations, etc.). La valeur du raisonnement utilisé pour vérifier la justesse de la construction d'une phrase et de l'orthographe est fondamentale. La rigueur et l'esprit critique doivent être valorisés. C'est ainsi que l'activité de grammaire aura un impact sur le développement intellectuel des jeunes. » (Chartrand, 1996 : 31)

Elle est aussi une des premières personnes à suggérer l'écriture et la réécriture comme mode d'apprentissage de la langue, ce que suggèrent aussi les programmes du MELS.

« Écrire presque tous les jours et se corriger. Faire de l'écrit une priorité implique que les élèves écrivent. Et pas tous les mois! Plusieurs fois par semaine : toutes sortes de textes et toutes sortes d'écrits : textes documentaires, narratifs ou poétiques, notes de cours, comptes rendus de lecture, rapports d'observations grammaticales, fiches de lecture pour documenter la rédaction d'un texte plus long, etc.; courts le plus souvent mais pas uniquement. Écrire implique une intense activité de révision et de correction. Les élèves se corrigent avec les outils mis à leur disposition, et avec l'aide de leurs camarades. La correction, c'est leur responsabilité avant d'être celle de l'enseignante ou de l'enseignant. Ce dernier doit faire en sorte que les élèves écrivent souvent et qu'ils corrigent systématiquement tous leurs écrits selon des méthodes précises et à partir d'exigences explicites.» (Chartrand, 1996 : 21)

Aujourd'hui, cet aspect « écriture et révision » fait partie explicitement des devis ministériels. Au CCDMD, plusieurs outils pédagogiques ont été commandés par le MELS pour appuyer les étudiants et professeurs dans la révision et l'autocorrection. En effet, « Réviser et corriger le texte » est un nouvel énoncé de compétence présent dans tous les devis de la formation générale et correspond à deux critères de performance que sont l'utilisation de stratégies de révision et de correction appropriée du texte (Bossé et Cyr, 2011). Prenons l'exemple de l'équipe de Bergeron, Bossé et Cyr qui a conçu une méthode de relecture interactive, autonome et individualisée, en français littérature : la *MDR-Méthode de relecture*, qui travaille sur le texte, la phrase, le mot. Entre la formation à ces outils, leur bon usage et l'amélioration réelle de la qualité de la langue des étudiants québécois, des efforts ont été déployés, il ne reste qu'à en mesurer les résultats.

2.4. Correction et rétroaction

Selon Veslin et Veslin (1992), le temps et l'énergie consacrés par le professeur à la correction et à l'annotation des copies n'ont de sens que si les étudiants tiennent compte de ces remarques (Veslin et Veslin, 1992) et les corrections doivent être faites de façon « terminale » et circonstanciées (Chartrand, 1996). L'évaluation formative, la correction partielle, la correction par les pairs (Topping 2008 et Barbeau 2007) ou l'autocorrection sont des activités qui modifient les pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées à l'écriture. En effet, l'activité de correction des productions écrites d'étudiants est une activité intellectuelle complexe pour l'enseignant et a des répercussions importantes sur les apprentissages de ceux-ci (Veslin et Veslin, 1992), même s'il n'est pas toujours facile d'annoter la copie des étudiants pour les aider à progresser. La Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial recommande aussi que l'on se penche sur les différentes implications de l'acte de corriger dans toutes les disciplines de formation générale et de formation spécifique (CÉEC, 2001).

Aujourd'hui encore, la correction se fait de façon « traditionnelle » puisqu'elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits à l'étudiant. Ces corrections servent à noter les points faibles et parfois les points forts du travail remis ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'étudiant (Legendre, 2005). De plus, chez l'enseignant qui l'accomplit quelques fois un peu mécaniquement, la correction tend à se figer en automatismes, lesquels, il faut bien le dire, sont parfois nécessaires à sa « survie » en période intense de correction (Roberge, 2006). Toutefois, la correction laisse généralement l'enseignant et l'étudiant insatisfaits (Gagneux, 2002). Le professeur se plaint de la lourdeur de la tâche (Isabel, 2000) et de la place occupée par l'évaluation dans l'enseignement (Auger, 2000). Les étudiants se plaignent de la difficulté qu'ils ont à comprendre les commentaires sur les copies corrigées et du délai de la correction (Reuter, 1996 et Veslin et Veslin, 1992). Et malheureusement, outre la compréhension des commentaires et des justifications de la note par une rétroaction du professeur, peu d'étudiants prennent ensuite le temps de se recorriger ou de réécrire leur texte en fonction des corrections puisqu'ils n'en ont pas eu la consigne ni le temps.

Malgré l'importance de la correction dans le travail de l'enseignant et dans l'apprentissage des étudiants, seulement quelques recherches ont été menées au Québec (Barrette, 2007; Roberge, 2008, 2006, 2001; Bousquet, 2004; Goupil et Lusignan, 1993; Marcotte, 1993). Les recherches les plus connues datent de quelques années et sont américaines (par exemple Dobler et Amoriell, 1988) ou françaises (Reuter, 1996; Veslin et Veslin, 1992 et Garcia-Debanc, 1990). La tâche de correction des productions écrites a des répercussions importantes sur l'apprentissage des étudiants.

Une partie du problème est que la presque totalité des enseignants n'a jamais reçu de formation pour corriger (Troger, 2008 et Isabel, 2000)

puisque la correction est traditionnellement associée au métier de professeur. «*[L]’acte évaluatif est [...] un acte intuitif à bien des titres* » (De Ketele, 1993) et beaucoup d’enseignants corrigent encore «*instinctivement*». Cette absence de formation ne permet pas la compréhension de la nature même de l’acte de corriger (Roberge, 2006, 2001). Le Conseil supérieur de l’Éducation (1997) propose de chercher des moyens pour assurer une formation initiale pour la correction dans l’enseignement collégial et une formation continue pour les enseignants en exercice.

2.5. Autocorrection et retour réflexif — avec ou sans outils technologiques

Les recherches qui se penchent sur les processus d’autocorrection ou de retour réflexif des étudiants sur leurs textes sont peu nombreuses, de même que l’étude des rapports entre l’autocorrection et les outils technologiques dans les disciplines autres que Français-Littérature. Puisque corriger utilement des copies, c’est aider à apprendre, il faut, en plus de faire comprendre à l’étudiant l’utilité des corrections et des annotations faites par l’enseignant (Veslin et Veslin, 1992), donner à l’étudiant la possibilité d’apprendre à se corriger (Bruggemann, 2005). Le retour réflexif sur ses savoirs par l’autocorrection et une utilisation autonome des outils virtuels mis à sa disposition sont d’une importance capitale dans l’apprentissage de la langue. C’est à partir des commentaires formulés par l’enseignant et de sa relecture critique que l’étudiant pourra s’améliorer.

Dans le contexte des technologies de l’information et de la communication, on remarque que peu de recherches ont porté sur la correction et le retour réflexif sur le texte écrit en français avec l’utilisation de correcticiels ou d’outils informatiques (Caron-Bouchard *et al.*, 2011, Caron-Bouchard, Deslauriers, Pronovost, 2009 et Karsenti *et al.* 2006).

Certaines études montrent que les outils technologiques sont davantage utilisés par les garçons que par les filles pour la correction des travaux scolaires (Caron-Bouchard *et al.* 2011, 2009; CCA, 2009; MÉO, 2008; Guérette et Roberge, 2005; Lajoie, 2003; Blandin, 2003), bien que d’autres études expliquent par ailleurs que ce sont les filles qui s’autocorrigent davantage. Cette étude viendra vérifier si les stratégies de révision varient en fonction du sexe (Lemery, 2007; Sax, 2005, Stanton, 2005), du choix du programme (UNESCO, 2005) ou de l’utilisation de moyens de correction virtuels, ou bien si ces différences sont peu significatives. Alors seulement nous pourrions vérifier si l’aide apportée aux étudiants doit être ciblée (selon le sexe ou le programme par exemple (Falardeau et Simard, 2007) ou généralisée à tous les étudiants de niveau collégial ou seulement aux plus faibles (Minskoff et Allsopp, 2006) nonobstant la question de la langue parlée qui, elle, doit être envisagée à part.

2.6. Définition de l'autocorrection et du retour réflexif

Lorsque l'on tente de définir l'autocorrection, on reconnaît dans le concept l'idée d'interrogation sur l'énonciation, c'est-à-dire que le locuteur s'interroge lui-même. En pédagogie, l'autocorrection est une procédure d'auto contrôle de ses acquisitions par l'étudiant, par exemple au moyen de fiches, de grilles d'analyses ou de listes (CCDMD, 2011). La différence entre l'autocorrection et le retour réflexif, dans la correction de la langue, est principalement au plan de l'objet de la correction à effectuer, de l'objet de la réflexion (De Ketele, 2006). Si le retour réflexif peut être utilisé pour tout apprentissage, de façon pédagogique, il exige du professeur un bon encadrement.

« On parle souvent de retour réflexif comme étant l'acte par lequel la métacognition devient concrète et donc qu'elle est comprise par l'apprenant. La réflexion sur son propre travail, ses propres façons de procéder et ses propres idées permet à l'apprenant de prendre conscience de ses modèles et de ses schèmes de pensée. Cette prise de conscience est importante, car elle favorise le changement et la croissance nécessaires à l'apprentissage. » (Segreto, 2012).

Selon Lacroix (2008), la pratique réflexive est de plus en plus répandue dans l'éducation occidentale, mais elle est pour l'instant très peu connue et appliquée dans les cégeps québécois. Sa recherche PAREA présente d'abord le concept de pratique réflexive et le courant de pensée auquel il se rattache, puis Lacroix explique, dans sa problématique de recherche, que le phénomène de la complexité de la pratique de l'enseignement au collégial appelle à un usage régulier et méthodique de la réflexion (malgré le peu de place qu'on lui donne actuellement), tel que le recommande la pratique réflexive. L'intérêt de cette recherche québécoise est que son auteur y présente un lexique complet et précis des concepts, analyse aussi les démarches réflexives de six praticiens d'expérience de l'enseignement de la philosophie et du français.

Avant lui, Philippe Perrenoud, et surtout le pionnier Donald Schön de même que Chris Argyris, théoriciens de la pratique réflexive en éducation, ont bien analysé cette pratique (Lacroix, 2008). Voici une description de leur théorie modèle : « single-loop and double-loop learning ».

« For Argyris and Schön (1978: 2) learning involves the detection and correction of error. Where something goes wrong, they suggested, a starting point for many people is to look for another strategy that will address and work within the governing variables. In other words, given or chosen goals, values, plans and rules are operationalized rather than questioned. According to Argyris and Schön (1974), this is single-loop learning. An alternative response is to question to governing variables themselves, to subject them to critical scrutiny. This they describe as double-loop learning. Such learning may then

Retour réflexif et qualité de la langue

lead to an alteration in the governing variables and, thus, a shift in the way in which strategies and consequences are framed... » (Smith, 2001)

Contrairement aux cycles d'apprentissage attribués à Dewey, Lewin ou Kolb, il faut être conscient de ses erreurs pour y réfléchir et en apprendre quelque chose. Mais cette réflexion doit se faire de façon critique (Moore et Parker, 2008). C'est aussi ce que reprend Philippe Perrenoud dans sa réflexion sur l'exercice des métiers à partir des travaux de Donald Schön.

« Les savoirs rationnels, observait-il, ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action. » (Perrenoud, 2001).

Selon lui, dans le métier d'enseignant, la pratique réflexive a notamment pour fonction de solidariser et de faire dialoguer les divers savoirs nécessaires à cette profession (Perrenoud, 2001). Dans son livre *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, il tente de montrer que « *le " paradigme réflexif " peut précisément concilier, dans l'exercice du métier d'enseignant, raison scientifique et raison pratique, connaissance de processus universels et savoirs d'expérience, éthique, implication et efficacité.* » (Perrenoud, 2001 dans Demazière, Roquet et Wittorski, 2012, page 272).

En bref, la correction vise le plus souvent le code linguistique, la langue écrite et moins souvent la cohérence et la logique fine et globale de la structure du texte et du sens du texte. Grâce au retour réflexif, on peut aussi faire réfléchir les étudiants sur leur progrès global en français. Voici, selon Segreto (2012), ce que visent les caractéristiques principales d'un retour réflexif :

- C'est un processus continu, qui se déroule de façon naturelle suivant la réalisation des travaux.
- Il porte soit sur une thématique particulière, comme un travail particulier ou sur des compétences en développement.
- Il est global puisqu'on peut demander aux élèves de résumer leur travail ou d'en donner une vue d'ensemble.
- Il habitue graduellement les élèves à se poser des questions significatives.
- Il s'installe par le biais d'exemples donnés par l'enseignant et par les pairs, afin que tous utilisent un vocabulaire commun et construisent ensemble des stratégies (Segreto, 2012).

2.7. Perceptions de la capacité des étudiants à s'améliorer

L'approche socioconstructiviste en éducation et l'approche par compétences qui en découle présupposent que l'apprentissage de connaissances ou d'un contenu précis n'est plus une priorité. Dans ce contexte, la réflexion ou l'autoévaluation est une compétence qui nécessite que les élèves se penchent sur la démarche qu'ils ont utilisée pour atteindre leurs objectifs, ce qui leur permettrait d'apprendre de leurs erreurs et de se placer en apprentissage actif pour atteindre un résultat. Pour que les étudiants puissent donner les perceptions de leur capacité à s'améliorer, ils doivent exécuter un retour réflexif et se questionner. C'est ce que les chercheurs suivants ont remarqué (Caws, 2005; Bélanger et Paradis, 2000; MacIntyre et Gardner, 1991a et 1991b; Bédard et Monnier, 1981; etc.). On note aussi un aspect plus affectif à la capacité des étudiants d'évaluer leurs compétences langagières. Macintyre, Noels et Clément (1997) avancent que les étudiants anxieux sous-estiment leurs habiletés linguistiques alors que ceux qui sont plus détendus se surestiment.

2.8. Outils de références virtuels comme soutien à l'autocorrection

Les technologies de l'information et de la communication font désormais partie de la vie dans les institutions scolaires. Les institutions d'enseignement ont introduit des politiques d'intégration des TIC et les professeurs sont encouragés à s'en servir dans la classe et à l'extérieur de la classe. Plusieurs recherches ont traité de ce sujet mais nous ne nous attarderons ici qu'à celles qui marient TIC et apprentissage ou amélioration de la langue. Certaines études comparent les méthodes traditionnelles avec l'usage des technologies (Coverdale-Jones, 2000; Sullivan et Pratt, 1996; Koohang, 1989). D'autres portent sur les attitudes et la motivation des apprenants et des enseignants face à l'utilisation de la technologie dans la classe de langue seconde (Green et Youngs, 2001; Lafford et Lafford, 1997) et indiquent que l'utilisation des TIC augmente la motivation. Cependant, peu de recherches se sont attardées sur le lien entre la technologie et l'apprentissage de la langue (Heift, 2003; Refad, 1999). Weinberg *et al.* (2005) ont mené une recherche en langue seconde qui a montré que :

«...les activités de grammaire sont perçues comme étant les plus utiles par tous les étudiants, suivie de très près par l'activité dactylographie de devoirs. Par contre, pour les autres activités, nous remarquons des différences entre les perceptions des étudiants des divers niveaux linguistiques. Au niveau intermédiaire fort, ils croient que la lecture de documents est plus susceptible de les aider dans leur apprentissage. Quant aux étudiants intermédiaires faibles, ils sont partagés entre les activités de grammaire et de vocabulaire en

Retour réflexif et qualité de la langue

ligne ainsi que le courriel. En général, les étudiants faibles pensent que les activités technologiques sont moins utiles dans l'apprentissage contrairement aux étudiants avancés qui, eux, ont généralement des perceptions plus positives. Les activités écouter des bulletins de nouvelles et présenter avec PowerPoint sont perçues comme étant moins utiles par tous les étudiants mais plus spécifiquement par les étudiants débutants». (Weinberg et al. 2005 : 221)

En conclusion, cette équipe de chercheurs a pu faire ressortir que les activités étant perçues comme les plus utiles étaient celles que les étudiants faisaient le plus fréquemment. Si, en général, les étudiants ont des attitudes plutôt positives face aux technologies, ceux-ci ont encore de la difficulté à se prononcer sur l'utilité ou non d'activités d'apprentissages de la langue. C'est aussi ce que nous avons démontré (Caron-Bouchard et al. 2011).

L'étude de Tardieu et Pugibet (2005) montre que les enseignants n'utilisent pratiquement jamais l'intégralité des fonctions d'une configuration ou d'un dispositif informatique dans leur pratique de classe. Bien que peu d'enseignants utilisent aujourd'hui ces technologies régulièrement, les usages sont appelés à évoluer avec l'expertise grandissante de l'enseignant et l'évolution constante des technologies.

Certaines études se penchent aujourd'hui sur l'utilisation des TICE pour la correction et l'autocorrection par des logiciels. Par exemple, Durel (2006) examine les « opérations mentales » d'apprenants utilisant l'assistant grammatical *Antidote* en phase de révision de leurs productions écrites :

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

De plus, la Méthode de relecture (MDR) peut être utilisée en salle de classe comme un outil interactif.

« Comme elle comporte trois étapes distinctes correspondant à autant d'approches complémentaires, les enseignants peuvent choisir, selon les besoins, de présenter les éléments liés à l'une ou l'autre des trois relectures et inviter leurs élèves à approfondir la démarche, notamment au moyen des exercices de relecture rattachés à la méthode. » (Bossé et Cyr, 2011 :1).

Les élèves peuvent consulter le site du CCDMD et faire les exercices interactifs. « Ils prendront une part active à cet apprentissage en ligne et s'y découvriront souvent plus intéressés qu'à la relecture des notes de

cours. Ils pourront ensuite élaborer leur propre stratégie de relecture selon leurs forces et leurs faiblesses en consacrant, par exemple, plus de temps à vérifier la synthèse des idées ou la mise en valeur des exemples. ». Émilie Lavery (Profweb, 2012) souligne aussi les diverses utilisations d'*Antidote* et leurs effets sur la qualité de la langue et l'apprentissage de stratégies de révision.

2.9. Conclusion

Dans la poursuite de nos recherches PAREA portant sur les technologies de l'information et de la communication, la réussite scolaire et la qualité de la langue en 2009 et 2011, nous pensons qu'il est maintenant pertinent d'étudier les perceptions des étudiants des mécanismes d'évaluation et leur capacité à s'autocorriger dans des disciplines autres que Français-Littérature.

« Développer des stratégies efficaces de relecture, même les scripteurs d'expérience affirmeront que c'est l'affaire d'une vie, le résultat d'une appropriation patiente de saines habitudes de doute, le fruit d'une exploration minutieuse de ses forces et de ses faiblesses. »(Bossé et Cyr, 2011).

3. Méthodologie

3.1. Introduction

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

3.2. Approche méthodologique

Pour cette recherche, nous avons utilisé une approche méthodologique d'enquête. Divers dispositifs de recherche tant quantitatif que qualitatif ont été appliqués afin d'évaluer les pratiques et les perceptions appréciatives des étudiants.

3.3. Objectifs du projet

L'objectif global de ce projet était d'étudier l'effet de la perception de la capacité des étudiants à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique et du vocabulaire spécifique dans les disciplines de formation générale (philosophie) et spécifique (biologie et sociologie). Pour ce faire, nous avons réalisé diverses comparaisons :

- Comparaison des comportements des faibles et des forts;
- Comparaison selon les programmes;
- Comparaison entre allophones, anglophones et francophones;
- Comparaison selon le sexe.

Le premier objectif spécifique était d'étudier, d'une part, les exigences des professeurs et, d'autre part, les capacités des étudiants de les satisfaire. Nous avons donc étudié :

- Les exigences des enseignants;
- La compréhension de la correction par les étudiants;
- L'évolution en cours de session;
- L'effet des corrections des travaux (rétroaction);
- La capacité de retour réflexif.

Retour réflexif et qualité de la langue

Le deuxième objectif spécifique était d'étudier l'impact d'applications pédagogiques en lien avec les technologies dans le contexte de pratiques pédagogiques associées au retour réflexif.

- Comparaison de l'utilisation d'*Antidote*, de *Word* et autres outils papier.

3.4. Univers de l'étude

La population cible est composée des étudiants inscrits au Collège Jean-de-Brébeuf dans différents programmes préuniversitaires.

L'échantillon retenu pour sélectionner les étudiants participant à l'expérimentation est un échantillon en grappe de type raisonné, afin d'assurer la diversité des disciplines et des cours. L'échantillon était constitué de six groupes issus de trois disciplines (biologie, philosophie et sociologie) à la session d'automne 2011. Au total, 148 étudiants dans six classes constituent cet échantillon.

3.5. Variables

3.5.1. Variables indépendantes

- Le profil technologique
- Le profil de perception de la correction
- Le profil de la capacité à s'améliorer

3.5.2. Variables intermédiaires

- Le profil sociolinguistique (sexe, origine ethnique, langue maternelle, programme et discipline, session et rendement scolaire)

3.5.3. Variables dépendantes

- Matrice évolutive de la correction de la langue
- Degré de maîtrise des correcticiels (*Word* et *Antidote*)
- Stratégies de révision utilisées

3.6. Instruments pour la collecte des données

3.6.1. Questionnaire sociolinguistique et technologique (profils au début)

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

3.6.2. Journal de suivi du professeur

Pour chacune des rédactions, le professeur procédait à la correction du français et tenait un registre des fautes d'orthographe, de grammaire, de syntaxe, de grammaire du texte, de ponctuation, de vocabulaire et de vocabulaire spécifique ainsi que du nombre total de mots. Le professeur procédait à une seconde correction à la suite de la recorection par l'étudiant et compilait les fautes dans son registre (annexe 4).

3.6.3. Fiche des rédactions

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

3.6.4. Questionnaire de fin d'expérimentation

Certaines questions du questionnaire pré-expérimental ont été posées à nouveau aux étudiants. De nouvelles questions portant sur la perception de l'expérimentation ont été ajoutées. Les étudiants l'ont complété à la fin de la session (annexe 6).

3.6.5. Entrevues auprès des étudiants et professeurs

Un sous-échantillon de 12 étudiants a participé à une entrevue de groupe *post facto* de 60 minutes menée par un chercheur indépendant selon un guide d'entrevue préétabli (annexe 7). Les étudiants consultés ont été choisis par les professeurs dans un sous-échantillon extrait de chaque groupe-classe participant à l'étude. Cet entretien a permis de connaître leur perception des logiciels de correction de la langue et des outils de référence virtuels ainsi que leur réflexion sur leur pratique et sur l'impact de l'expérience sur la qualité de leur français.

Les professeurs participant à l'expérience ont été consultés lors d'une entrevue de groupe d'une heure afin de connaître leur perception de l'expérience. L'entrevue de groupe a permis d'explorer la perception des impacts de l'expérimentation et de recueillir des pistes pédagogiques d'intervention. Elle a également été menée par un chercheur indépendant.

3.7. Saisie et traitement des données

Les données d'ordre quantitatif issues des réponses aux questionnaires et de la perception de la fonctionnalité des outils utilisés ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS et analysées à l'aide de tests statistiques tels que le test de Pearson, test de Student, Anova et d'autres tests appropriés.

Les données qualitatives de l'expérimentation ont été traitées à l'aide d'indicateurs et de tableaux comparatifs. Les supports d'ordre qualitatif ont été utilisés en fin d'expérimentation afin de saisir et d'analyser la perception de l'autocorrection des étudiants.

3.8. Déroulement de l'expérimentation

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

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

« Ce cours fait partie d'une recherche subventionnée par PREP qui vise à étudier les perceptions des étudiants de leur capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique, de l'utilisation du vocabulaire spécialisé et de la compétence à s'autocorriger. Les chercheurs participants, selon l'éthique de la recherche, s'engagent à respecter la confidentialité des données recueillies. »

Une liste des travaux à réaliser dans le cadre du cours (et de l'étude) a été également indiquée dans chacun des plans de cours de même que les points associés à leur évaluation. Afin de tenir compte des approches

pédagogiques diversifiées des disciplines à l'étude, les sujets des rédactions et les modalités d'administration ont été adaptés selon les professeurs-chercheurs et les cours.

Les règles usuelles concernant la correction du français décrites dans la Politique institutionnelle du français du Collège ont été appliquées dans tous les cours. L'expérimentation ne pénalisait donc pas les étudiants.

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

(...)

2.9 Dans tous les cours autres que ceux de littérature en langue française, on prévoit, au moment de la correction des évaluations que la qualité du français écrit compte pour 5% à 10% de la note. » Collège Jean-de-Brébeuf, 2011

Au cours de la première semaine, les étudiants ont rempli le questionnaire de profils et signé le formulaire de consentement (annexe 1). Ils ont rédigé en classe, à la main, un texte d'environ 300 mots sans aucun support d'aide à la correction. L'objectif de cette activité était de fournir une évaluation du niveau de base de la qualité linguistique de chaque étudiant. Le professeur a corrigé la rédaction en indiquant les fautes. Les fautes d'orthographe, de grammaire et de ponctuation étaient encerclées, les fautes de syntaxe et de grammaire du texte étaient soulignées et finalement les fautes de vocabulaire ou de vocabulaire spécifique étaient encadrées. Les étudiants ont été informés des signes utilisés lors de la correction et devaient procéder (à la maison) à une recorection, à la maison avec tous les outils, à la suite des commentaires de leur professeur.

Dans un deuxième temps, les étudiants devaient rédiger hors de la classe un texte de 400 à 600 mots à l'ordinateur et faire parvenir la version électronique à leur professeur. Ils pouvaient avoir recours aux outils de leur choix. Les textes ont été corrigés comme précédemment par le professeur et les étudiants devaient par la suite le corriger à nouveau à la maison avec les outils de leur choix puis remettre leur texte.

Le troisième temps de l'expérimentation a eu lieu plus tard dans la session : les étudiants devaient utiliser des outils virtuels de correction de la langue pour la rédaction hors classe d'un texte de 400 à 600 mots et en faire parvenir la version électronique à leur professeur. Le professeur a encore corrigé le texte et indiqué les erreurs. Toutefois, la correction du texte s'est déroulée au Collège, dans un laboratoire d'informatique. Les étudiants avaient une période de 50 minutes pour procéder à la révision du texte à l'aide du logiciel *Antidote* à partir de la correction du professeur.

Les diverses rédactions s'inscrivaient dans des contextes de rédaction distincts, afin de bien cerner l'appropriation des outils virtuels, peu

importe le type de travail. Un journal de suivi de l'usager TICE a été complété à la suite de chaque rédaction. Chaque professeur a aussi procédé à une deuxième correction de chacun des textes.

3.9. Déontologie

Les chercheurs se sont engagés à respecter les principes éthiques de la politique institutionnelle de la recherche et de l'innovation pédagogique du collègue Jean-de-Brébeuf, à savoir le respect de la personne humaine et de l'équité, le respect du consentement libre et éclairé et le respect de la vie privée et des renseignements personnels.

3.10. Limites de l'étude

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

3.10.1. Limites pédagogiques

Les consignes différaient selon les cours, la pédagogie et les types de travaux. L'absence d'uniformité dans la correction (puisque faite par des professeurs différents selon quelques critères différents aussi). Les deux-tiers des travaux ont été réalisés à l'extérieur de la classe pour permettre l'usage des outils virtuels de correction et de référence sans contraintes de temps. Il a été difficile de contrôler les moyens employés par les étudiants pour rédiger et se corriger à la maison, malgré le journal de suivi. En effet, la consultation de dictionnaires ou d'autres sources non virtuelles ainsi que l'apport de tiers (parents, amis ou encore spécialistes) sont difficiles à vérifier. Il n'y a pas eu de validation de la correction du français de la part des professeurs participants.

3.10.2. Limites technologiques

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

Divers facteurs d'amélioration de la qualité de la langue n'ont pu être pris en compte, telle la compréhension des règles grammaticales d'usage. L'accès aux outils de correction dans le contexte de rédaction à la maison était inégal.

3.10.3. Limites temporelles

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

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

3.10.4. Limites de l'échantillon

Les étudiants du programme Arts et lettres n'étaient qu'au nombre de cinq. Ce petit nombre limite fort l'inférence des résultats obtenus pour ce programme.

3.10.5. Définition des concepts

Certains concepts n'ont pas été définis clairement dans les questionnaires. La perception des étudiants des concepts d'autocorrection, de révision linguistique et de correction est peut-être floue.

3.11. Conclusion

L'enquête, sur laquelle la méthodologie de ce projet de recherche repose, est relativement complexe et comporte plusieurs défis dont la coordination de chercheurs dans trois disciplines, la conservation de travaux en trois temps de rédaction, la double correction linguistique de plus de 450 textes, la codification de questionnaires et la transcription d'entrevues. L'expérimentation s'est déroulée comme prévu et a fourni à l'équipe une quantité de données qui feront l'objet d'une analyse attentive au cours des prochains chapitres.

4. Résultats

4.1. Introduction

4.2. Profil sociodémographique

La première étape de l'analyse des données de l'expérimentation consiste à cerner le profil sociodémographique de l'échantillon. Le questionnaire rempli par les participants au début de la session d'automne 2011 comportait notamment des questions relatives à leurs caractéristiques sociales et à leurs préférences linguistiques.

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

4.2.1. Répondants

Tableau 1. Répartition des sexes dans l'échantillon global

Sexe	Proportion (%)
Masculin	35,1
Féminin	64,9
Nombre de répondants	148

La répartition des sexes est différente de celle observée dans la population globale du Collège. On trouve plus de filles dans notre échantillon que dans la population globale.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 2. Répartition des étudiants selon le programme d'étude

Programme	Proportion (%)
Arts et lettres	3,4
Sciences humaines	49,3
Sciences de la nature	12,2
B.I. Sciences de la nature	35,1
Nombre de répondants	148

On trouve surtout des étudiants en Sciences humaines et au Baccalauréat international en Sciences de la nature dans l'échantillon. Ceci est dû à la sélection des groupes participants à cette étude. La proportion relative des trois grands champs d'étude (Sciences de la nature, Sciences humaines et Arts et lettres) est toutefois assez semblable à celle du Collège.

Tableau 3. Répartition des étudiants selon leur année d'étude

Année	Proportion (%)
Première	52,7
Deuxième	39,2
Troisième	8,1
Nombre de répondants	148

Tout comme dans la population globale du Collège à l'automne 2011, on trouve plus d'étudiants en première année qu'en deuxième ou troisième année. La cohorte des étudiants de première année est plus nombreuse.

Tableau 4. Proportions d'étudiants selon l'année et le programme

Programme	Première (%)	Deuxième (%)	Troisième (%)	Nombre de répondants
Arts et lettres	0,0	80,0	20,0	5
Sciences humaines	19,2	65,8	15,1	73
Sciences de la nature	66,7	33,3	0,0	18
B.I. Sciences de la nature	100,0	0,0	0,0	52
Nombre de répondants	78	58	12	148

En proportion, on trouve plus d'étudiants en Sciences humaines en deuxième année et plus d'étudiants en Sciences de la nature au Baccalauréat International qui sont en première année. Les différences observées entre les programmes sont statistiquement significatives ($F=49,964$, $p=0,000$).

Tableau 5. Cours des étudiants participants à la recherche

Cours	Proportion (%)
Biologie	35,8
Philosophie	29,7
Sociologie	34,5
Nombre de répondants	148

On trouve des effectifs légèrement inférieurs en philosophie que dans les autres cours.

4.2.2. Profil familial

Tableau 6. Langue principalement parlée à la maison

Langue	Proportion (%)
Francophone	73,0
Anglophone	8,8
Allophone	18,2
Nombre de répondants	148

La très grande majorité des répondants parle le français à la maison. Parmi les autres, on trouve deux fois plus d'allophones que d'anglophones dans notre échantillon.

Tableau 7. Langue parlée à la maison selon le programme d'étude

Programme	Francophone	Anglophone	Allophone	Total
Arts et lettres	5	0	0	5
Sciences humaines	58	7	8	73
Sciences de la nature	13	1	4	18
B.I. Sciences de la nature	32	5	15	52
Nombre de répondants	108	13	27	148

La plus grande proportion d'étudiants allophones se trouve dans les programmes de Baccalauréat International en Sciences de la nature (55,6%) et en Sciences humaines (29,6%). Le petit nombre d'anglophone se retrouve surtout en Sciences humaines (53,8%) et au B.I. en Sciences de la nature (38,5%). Le programme le plus multilingue est le B.I. en Sciences de la nature (38,4%). Les différences observées entre les programmes sont statistiquement significatives ($F=2,786$, $p=0,043$).

Tableau 8. Langue parlée à la maison selon l'année d'étude

Année	Francophone (%)	Anglophone (%)	Allophone (%)
Première	48,1	38,5	77,8
Deuxième	41,7	61,5	18,5
Troisième	10,2	0	3,7
Nombre de répondants	108	13	27

On trouve plus d'étudiants allophones en première année étant donné que 35,1% des étudiants de l'échantillon sont au B.I. en Sciences de la nature et que ceux-ci sont tous en première année et qu'ils représentent 55,5% des étudiants allophones ($F=3,266$, $p=0,041$).

Tableau 9. Langue de travail des parents

Langue de travail	Père (%)	Mère (%)
Français seulement	67,6	75,7
Anglais seulement	25,7	14,9
Autre langue	6,8	9,5
Nombre de répondants	148	148

Les parents parlent principalement en français dans leur milieu de travail. On observe une proportion plus importante de parents parlant anglais au travail chez les pères que chez les mères. Une faible proportion des parents parle une autre langue que le français ou l'anglais.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 10. Langue de travail du père selon la langue parlée à la maison

Langue de travail	Francophone (%)	Anglophone (%)	Allophone (%)
Français seulement	75,9	46,2	44,4
Anglais seulement	21,3	53,8	29,6
Autre langue	2,8	0,0	25,9
Nombre de répondants	108	13	27

Même si l'anglais ou une autre langue est parlée à la maison, on remarque que presque la moitié des pères parlent en français au travail. Les pères qui parlent le plus une autre langue au travail ne parlent ni le français ni l'anglais à la maison ($F=10,090$, $p=0,000$).

Tableau 11. Langue de travail de la mère selon la langue parlée à la maison

Langue de travail	Francophone (%)	Anglophone (%)	Allophone (%)
Français seulement	88,0	23,1	51,9
Anglais seulement	9,3	61,5	14,8
Autre langue	2,7	15,4	33,3
Nombre de répondants	108	13	27

Les étudiants dont les langues parlées à la maison sont l'anglais ou le français ont des mères qui utilisent dans des proportions importantes la même langue au travail. Chez les étudiants allophones, la majorité des mères travaillent en français bien que le tiers d'entre elles travaillent dans une autre langue que le français ou l'anglais ($F=22,517$, $p=0,000$).

4.2.3. Utilisation du temps

Tableau 12. Proportion des étudiants selon le temps consacré par semaine à diverses activités

Activités	5 h ou moins	6 à 10 h	11 à 15h	16 à 20 h	21 h et plus
Travail rémunéré	62,2	24,3	8,8	4,1	0,7
Études en dehors des heures de cours	14,9	36,5	23,6	17,6	7,4
Aux sorties	33,1	42,6	20,3	2,71	1,4
Activités para-académiques et parascolaires	65,5	20,9	10,1	2,0	1,4
Nombre de répondants	148	148	148	148	148

La majorité des étudiants (51,4%) disent étudier moins de 10 heures par semaine mais 60,6% des étudiants disent consacrer entre 6 et 15 heures par semaine à leurs études. La très grande majorité des répondants (86,5%) consacre moins de 10 heures par semaine au travail rémunéré. Les trois quart (75,7%) consacrent moins de 10 heures par semaine aux sorties. La majorité des étudiants consacrent peu de temps aux activités para-académiques et parascolaires, soit 86,4% d'entre eux qui y consacrent moins de 10 heures hebdomadairement.

Les garçons consacrent significativement plus de temps aux sorties que les filles ($t=2,764$, $p=0,006$). Ils consacrent également plus de temps que les filles aux activités parascolaires et para-académiques ($t=2,218$, $p=0,030$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 13. Temps consacré au travail rémunéré selon le programme

Programme	10 h ou moins	11h et plus	Nombre de répondants
Arts et lettres	80,0	20,0	5
Sciences humaines	80,8	19,2	73
Sciences de la nature	77,8	22,2	18
B.I. Sciences de la nature	98,1	1,9	52

Globalement, les étudiants de l'échantillon consacrent peu de temps au travail rémunéré. Ce sont surtout les étudiants du B.I. en Sciences de la nature qui y consacrent le moins de temps ($F=3,089$, $p=0,029$).

Tableau 14. Temps consacré aux études en dehors des cours selon le programme

Programme	10 h ou moins	11h et plus	Nombre de répondants
Arts et lettres	100,0	0,0	5
Sciences humaines	56,2	43,8	73
Sciences de la nature	33,3	66,7	18
B.I. Sciences de la nature	46,2	53,8	52

Ce sont surtout les étudiants du programme de Sciences de la nature qui disent étudier le plus (66,7% d'entre eux y consacrent plus de 10 heures par semaine). Ce sont les étudiants d'Arts et lettres et de Sciences humaine qui disent consacrer le moins de temps aux études en dehors des cours ($F=4,794$, $p=0,003$).

Tableau 15. Proportion des étudiants selon le temps consacré à l'utilisation d'Internet

Activités	5 h ou moins (%)	6 à 10 h (%)	11 à 15h (%)	16 à 20 h (%)	21 h et plus (%)
Utilisation d'Internet pour les études	29,7	46,6	16,9	5,4	1,4
Utilisation d'Internet pour les loisirs	30,4	36,5	17,6	8,1	7,4
Nombre de répondants	148	148	148	148	148

Les étudiants interrogés consacrent à peu près le même temps à l'utilisation d'Internet pour leurs études que pour leurs loisirs, soit moins de 10 heures pour les deux-tiers d'entre eux.

Tableau 16. Temps consacré à l'utilisation d'Internet pour les études et les travaux scolaire selon la langue parlée à la maison

Temps	Francophone (%)	Anglophone (%)	Allophone (%)
10 heures ou moins	80,6	61,6	66,6
11 à 15 heures	15,7	15,4	22,2
16 et plus	3,7	23,0	11,2
Nombre de répondants	108	13	27

Ce sont les francophones qui consacrent le moins de temps à l'utilisation d'Internet pour leurs études. C'est parmi les anglophones que l'on trouve les plus fervents utilisateurs d'Internet pour les études. En effet, 23% d'entre eux y consacrent plus de 16 heures par semaine ($F=3,438$, $p=0,035$).

4.2.4. Résultats scolaires

Tableau 17. Moyennes des résultats scolaires

Statistiques	Notes moyennes (%)	Erreur standard moyenne ¹	Nombre de répondants
Moyenne générale au secondaire	81,4	0,5	135
Notes en français au secondaire	82,3	0,7	132
Test de lecture	65,9	1,1	145
Cote R	27,0	0,4	146

Les étudiants de notre échantillon avaient de bonnes notes au secondaire. La moyenne des notes en français n'est pas significativement différente de la moyenne des moyennes générales. Toutefois, à l'entrée au collégial, les résultats au test de lecture qui sert à diriger les étudiants plus faibles vers les cours de mise à niveau ou au centre d'aide en français et en philosophie sont plus faibles. Dans ce test, on évalue la compréhension en lecture et les compétences langagières tant au niveau du code linguistique que du sens d'un texte.

Tableau 18. Moyennes au secondaire selon le programme

Programme	Notes moyennes (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Sciences de la nature	85,9	1,8	18
B.I. Sciences de la nature	83,3	0,8	52
Arts et lettres	79,6	3,1	5
Sciences humaines	78,8	0,7	73

Ce sont les étudiants de Sciences de la nature (D.E.C. et B.I.) qui avaient les meilleures moyennes générales au secondaire ($F=9,589$, $p=0,000$).

¹ L'erreur standard moyenne est la valeur à ajouter et à retrancher pour obtenir un intervalle de confiance de 95%.

Tableau 19. Moyenne au secondaire selon le sexe

Sexe	Moyenne	Erreur standard moyenne
Masculin	79,4	0,9
Féminin	82,3	0,7

Les filles avaient une moyenne générale au secondaire significativement supérieure à celle des garçons ($t=-2,621$, $p=0,010$). Contrairement aux moyennes générales au secondaire, les Cotes de rendement collégiales ne varient pas selon le sexe.

Tableau 20. Moyenne des cotes de rendement au collégial selon le programme

Programme	CRC moyennes (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Sciences de la nature	30,55	4,49	18
B.I. Sciences de la nature	28,47	4,17	52
Sciences humaines	25,35	4,13	73
Arts et lettres	24,91	2,39	5

La différence observée entre les moyennes des cotes de rendement collégiales est statistiquement significative ($F=10,343$ avec un $p=0,000$). L'ordre observé entre les programmes est sensiblement le même à l'exception des deux derniers programmes qui sont inversés.

Tableau 21. Notes moyennes en français au secondaire selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Notes (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophones	83,7	0,7	97
Anglophones	80,2	1,2	11
Allophones	77,8	2,5	24

Retour réflexif et qualité de la langue

Dans l'ensemble, les allophones et les anglophones se comparent très bien avec les francophones. Les différences plutôt minces sont toutefois significatives ($F=5,881$, $p=0,008$).

Tableau 22. Scores au test de lecture au début de la session selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Scores (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophones	67,7	1,4	106
Anglophones	65,8	4,1	13
Allophones	58,5	2,0	26

Les allophones ont moins bien performé au test de lecture que leurs collègues ($F=4,935$, $p=0,08$).

4.3. Profil d'usager de logiciels de correction de la langue

4.3.1. Accès aux outils de correction de la langue

Tableau 23. Accès à diverses ressources technologiques

Ressources	Proportion (%)	Erreur standard moyenne
Accès à un logiciel de correction de la langue à la maison	56,8	4,1
Utilisation d'un ordinateur portable en classe	38,5	4,0
Utilisation d'une tablette graphique en classe	3,4	1,5
Nombre de répondants	148	

La majorité des étudiants a accès à un logiciel de correction de la langue à la maison. Près de 40 % des étudiants utilisent un ordinateur portable en classe tandis que très peu utilisent une tablette graphique en classe.

Tableau 24. Proportion d'étudiants utilisant un ordinateur portable en classe selon le programme

Programme	Proportion (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Arts et lettres	80,0	20,0	5
Sciences humaines	46,6	5,9	73
B.I. Sciences de la nature	28,8	6,3	52
Sciences de la nature	22,2	10,1	18

On observe une différence significative d'utilisation de l'ordinateur portable en classe selon le programme ($F= 3,369$, $p=0,020$). Ce sont les étudiants d'Arts et lettres qui utilisent le plus un ordinateur portable en classe. Ils sont suivis par les étudiants de sciences humaines. Ce sont les étudiants de Sciences de la nature (B.I. et D.E.C.) qui l'utilise le moins.

Tableau 25. Utilisation des outils de correction de la langue selon le type de cours

Type de cours	Proportion (%)	Erreur standard moyenne
Formation générale	66,2	3,9
Formation spécifique	47,3	4,1
Formation complémentaire	28,4	3,7
Nombre de répondants	148	

Les étudiants utilisent surtout les logiciels de correction de la langue dans leurs cours de formation générale. Ils les utilisent moins pour leurs cours de formation spécifique et encore moins pour leurs cours de formation complémentaire. Ces données confirment celles recueillies par notre équipe de recherche (Caron-Bouchard *et al.*, 2011).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 26. Utilisation d'un logiciel de correction principalement dans les cours de formation générale (anglais, éducation physique, français, philosophie) selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Proportion (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophones	69,4	4,5	108
Anglophones	84,6	10,4	13
Allophones	44,4	9,7	27

Ce sont principalement les étudiants anglophones qui utilisent les logiciels de correction dans leurs cours de formation générale. Par contre, ce sont les étudiants allophones qui disent le moins les utiliser ($F=4,248$, $p=0,016$).

Tableau 27. Utilisation d'un logiciel de correction dans les cours de formation spécifique selon le programme

Programme	Proportion (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
B.I. Sciences de la nature	55,8	7,0	52
Sciences humaines	52,1	5,9	73
Arts et lettres	40,0	24,5	5
Sciences de la nature	5,6	5,6	18

Les étudiants du B.I. Sciences de la nature disent utiliser le plus les logiciels de correction dans les cours de formation spécifique tandis que ceux du D.E.C. en Sciences de la nature et ceux d'Arts et lettres disent les utiliser le moins ($F=5,353$, $p=0,002$).

Tableau 28. Utilisation d'un logiciel de correction dans les cours complémentaires selon le programme

Programme	Proportions (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
B.I. Sciences de la nature	40,4	6,9	52
Arts et lettres	40,0	24,5	5
Sciences humaines	24,7	5,1	73
Sciences de la nature	5,9	5,6	18

En ce qui concerne l'utilisation des logiciels de correction dans les cours de formation complémentaire, ils sont peu utilisés, particulièrement par les étudiants de Sciences humaines et de Sciences de la nature ($F=3,156$, $p=0,027$).

Tableau 29. Accès à un logiciel de correction à la maison selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Proportions (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophones	62,9	4,7	108
Anglophones	53,8	14,4	13
Allophones	33,3	9,2	27

Ce sont les étudiants francophones qui accèdent le plus aux logiciels de correction. Près de deux-tiers d'entre eux y ont accès. On trouve la proportion inverse chez les étudiants allophones ($F=4,020$, $p=0,020$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 30. Début de l'utilisation des logiciels de correction pour les travaux scolaires

Début de l'utilisation	Proportion (%)
Primaire	15,5
Premier cycle du secondaire	27,0
Deuxième cycle du secondaire	20,9
Collégial	16,2
Je n'utilise pas de logiciels de correction pour mes travaux	20,3
Nombre de répondants	148

Deux tiers des étudiants utilisaient les outils de correction virtuels de la langue avant leur arrivée au collégial.

Tableau 31. Début de l'utilisation des logiciels de correction pour les travaux scolaire selon la langue parlée à la maison

Niveau scolaire	Francophone (%)	Anglophone (%)	Allophone (%)
Primaire	16,7	38,5	0
Secondaire	48,2	38,4	51,8
Collégial	16,7	23,1	11,1
Je n'utilise pas de logiciel de correction pour mes travaux	18,4	0	37,1
Nombre de répondants	108	13	27

Ce sont les anglophones suivis des francophones qui ont débuté le plus tôt l'utilisation des logiciels de correction de la langue pour leurs travaux scolaires. La moitié des étudiants allophones ont débuté leur utilisation au secondaire et une importante proportion d'entre eux (37,1%) dit ne pas les utiliser encore. Notons que tous les anglophones disent avoir utilisé les logiciels de correction pour leurs travaux ($F=4,205$, $p=0,017$).

Tableau 32. Autoévaluation du niveau de compétence à utiliser Word et Antidote

Niveau de compétence	Utilisation de Word (%)	Utilisation d'Antidote (%)
Incompétent	0,0	30,4
Peu compétent	7,4	25,7
Compétent	56,1	37,8
Très compétent	36,5	6,1
Nombre de répondants	148	148

Plus de 90% des étudiants se considèrent compétents ou très compétents à utiliser Word. Ils se disent toutefois beaucoup moins compétents à utiliser Antidote (56,1%).

Tableau 33. Autoévaluation du niveau de compétence à utiliser Antidote selon le programme

Programme	Score moyen ²	Erreur standard moyenne
Sciences humaines	53,0	3,3
Arts et lettres	40,0	12,5
B.I. Sciences de la nature	29,5	4,2
Sciences de la nature	16,7	6,2

Les perceptions des étudiants sur leurs niveaux de compétence moyens à utiliser Antidote sont généralement bas, particulièrement chez les étudiants de Sciences de la nature tant au D.E.C. qu'au B.I. ($F=11,308$, $p=0,000$).

² Les réponses (1 à 4) ont été transformées en scores sur 100.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 34. Niveau de compétence à utiliser *Antidote* selon le sexe

Sexe	Score moyen	Erreur standard moyenne
Masculin	47,4	4,5
Féminin	35,8	3,1

Les garçons se considèrent plus compétents à utiliser *Antidote* que les filles. Cette différence est statistiquement significative ($t=2,179$, $p=0,031$).

4.3.2. Autoévaluation de la qualité du français

Tableau 35. Qualité du français écrit

Qualité	Proportion (%)
Faible	5,4
Moyenne	20,3
Bonne	48,0
Excellente	26,4
Nombre de répondants	148

Les trois quarts des étudiants considèrent que la qualité de leur français est bonne ou excellente.

4.3.3. Révision, correction et autocorrection

Tableau 36. Révision linguistique lors de la rédaction d'un texte

Fréquence	Proportion (%)
Jamais	1,4
Rarement	18,2
Souvent	39,2
Toujours	41,2
Nombre de répondants	148

La très grande majorité des étudiants (80,4%) procède souvent ou toujours à une révision linguistique lors de la rédaction d'un texte.

Tableau 37. Révision linguistique lors de la rédaction d'un texte selon le sexe

Sexe	Score moyen	Erreur standard moyenne
Masculin	63,5	3,5
Féminin	78,8	2,6

Les filles font significativement plus souvent une révision linguistique que les garçons ($t=-3,553$, $p=0,001$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 38. Autocorrection avant la remise d'un texte à un professeur

Fréquence	Proportion (%)
Jamais	1,4
Rarement	12,8
Souvent	33,8
Toujours	52,0
Nombre de répondants	148

On trouve environ la même proportion d'étudiants que dans le cas de la révision linguistique. La très grande majorité des étudiants (80,8%) procède souvent ou toujours à une autocorrection avant la remise d'un texte à un professeur.

Tableau 39. Autocorrection avant la remise d'un texte à un professeur selon le sexe

Sexe	Score moyen	Erreur standard moyenne
Masculin	69,9	3,9
Féminin	83,7	2,3

Les filles font significativement plus souvent une autocorrection que les garçons avant la remise d'un texte à un professeur ($t=-3,281$, $p=0,001$).

Tableau 40. Temps moyen accordé à la correction d'un texte

Temps	Proportion (%)
Aucun	0,7
Quelques minutes	36,5
Une demi-heure	48,0
Plus de 30 minutes	14,9
Nombre de répondants	148

Environ la moitié des étudiants passe environ une demi-heure à la correction d'un texte avant de le remettre au professeur.

Tableau 41. Temps consacré en moyenne à la correction d'un texte selon le programme

Programme	Quelques minutes ou moins	Une demi-heure	Plus de 30 minutes	Nombre de répondants
Arts et lettres	60,0	40,0	0,0	5
Sciences humaines	35,6	50,7	13,7	73
Sciences de la nature	61,1	38,9	0,0	18
B.I. Sciences de la nature	28,8	48,1	23,1	52

La majorité des étudiants des programmes Arts et lettres et D.E.C. Sciences de la nature disent consacrer seulement quelques minutes ou moins à la correction d'un texte. Ce sont ceux de Sciences humaines et du B.I. Sciences de la nature qui disent y consacrer le plus de temps ($F=4,091$, $p=0,008$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 42. Importance de la qualité du français écrit

Importance	Proportion (%)
Pas important	0,0
Peu important	3,4
Important	45,3
Très important	51,4
Nombre de répondants	148

Presque tous les étudiants considèrent importante ou très importante la qualité du français écrit, mais la grande majorité ne passe que peu de temps (30 minutes ou moins) à corriger ses textes.

Tableau 43. Évaluation de la qualité du français écrit selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophone	71,6	2,4	108
Allophone	50,6	5,4	13
Anglophone	41,0	6,7	27

Les étudiants francophones se considèrent meilleurs en français que les allophones qui se croient, eux, meilleurs que les anglophones ($F=13,698$, $p=0,000$).

Tableau 44. Importance de la relecture d'un texte

Importance	Proportion (%)
Pas important	2,0
Peu important	7,4
Important	54,7
Très important	35,8
Nombre de répondants	148

Presque tous les étudiants (90,5%) considèrent importante ou très importante la relecture d'un texte. C'est presque le même pourcentage que pour l'importance de la qualité du français écrit (96,7%). La corrélation est d'ailleurs significative avec un coefficient de Pearson de 0,372 et un p de 0,000.

Tableau 45. Importance accordée à la relecture d'un texte selon le programme

Programme	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
B.I. Sciences de la nature	82,1	2,7	52
Arts et lettres	73,4	6,7	5
Sciences humaines	72,2	2,6	73
Sciences de la nature	64,8	6,9	18

Les étudiants qui accordent le plus d'importance à la relecture d'un texte sont ceux du B.I. en Sciences de la nature ($F=3,483$, $p=0,018$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 46. Étudiants ayant été honorés, ayant échoué ou ayant reçu de l'aide en français

Critères	Proportion (%)	Erreur standard moyenne
Honoré pour votre français	46,6	4,1
Reçu de l'aide en français	30,4	3,8
Échoué un cours de français	13,5	2,8
Nombre de répondants	148	

Près de la moitié des étudiants de l'échantillon a été honorée pour la qualité de son français. Moins du tiers des étudiants a reçu de l'aide en français. Et seulement une faible proportion (13,5%) des répondants a échoué un cours de français.

Tableau 47. Proportion d'étudiants ayant reçu de l'aide en français (centre d'aide, tuteur, ami, etc.) selon le programme d'étude

Programme	Proportion (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
B.I. Sciences de la nature	44,2	7,0	52
Sciences humaines	24,7	5,1	73
Sciences de la nature	22,2	10,1	18
Arts et lettres	0,0	0,0	5

Près de la moitié des étudiants du B.I. Sciences de la nature ont reçu de l'aide en français. Pour les autres programmes, la proportion est beaucoup plus faible ($F=2,958$, $p=0,034$).

Tableau 48. Proportion d'étudiants ayant échoué un cours de français selon le programme

Programme	Proportion (%)	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Arts et lettres	40,0	24,5	5
Sciences humaines	19,2	4,6	73
B.I. Sciences de la nature	5,8	3,3	52
Sciences de la nature	5,6	5,6	18

En sciences de la nature (D.E.C. et B.I.), très peu d'étudiants ont échoué un cours de français. Parmi les étudiants d'Arts et lettres (5 étudiants) qui disaient ne pas avoir reçu d'aide en français (tableau précédent), 40,6% d'entre eux ont échoué un cours de français ($F=2,979$, $p=0,034$).

Tableau 49. Fréquence d'utilisation de stratégies et d'outils de correction de la langue dans la correction de travaux scolaires

Outils et stratégies	Score moyen	Erreur standard moyenne
Relecture	83,3	1,9
Correcteur de <i>Word</i>	73,4	2,4
Outils papiers	59,0	2,4
Stratégies de révision	45,7	2,3
Relecture par quelqu'un d'autre	43,2	2,3
Réécriture	38,3	2,3
Lecture à haute voix	34,5	2,6
<i>Antidote</i>	34,2	2,8

Les étudiants utilisent surtout la relecture, le correcteur de *Word* et les outils papiers lors de la correction de leurs travaux scolaires. Les autres outils sont moins utilisés. Toutefois, ils disent à 45,7% avoir des stratégies de révision pour le faire.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 50. Fréquence d'utilisation d'Antidote pour la correction de travaux scolaires selon le programme

Programme	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Sciences humaines	46,1	4,1	73
Arts et lettres	40,0	19,4	5
B.I. Sciences de la nature	24,4	4,2	52
Sciences de la nature	13,0	4,8	18

Bien que le logiciel soit installé sur tous les postes informatiques du collège, les étudiants utilisent peu le logiciel *Antidote* pour la correction de leurs travaux scolaires. L'utilisation la plus faible est faite par les étudiants de Sciences de la nature au B.I. et au D.E.C. ($F=7,606$, $p=0,000$).

Tableau 51. Fréquence d'utilisation du correcteur de Word pour la correction de travaux scolaires selon le sexe

Sexe	Score moyen	Erreur standard moyenne
Masculin	60,9	4,0
Féminin	80,2	2,8

Contrairement à l'utilisation d'*Antidote* qui ne varie pas selon le sexe, les filles utilisent significativement plus souvent le correcteur de *Word* que les garçons lors de la correction de travaux scolaires ($t=-4,013$, $p=0,000$).

Tableau 52. Fréquence de correction selon l'aspect du code linguistique

Aspects du code linguistique	Score moyen	Erreur standard moyenne
Orthographe	82,0	2,0
Vocabulaire	78,6	2,1
Grammaire	77,7	2,1
Grammaire du texte	76,6	2,1
Syntaxe	75,5	2,3
Ponctuation	74,8	2,2
Vocabulaire spécialisé	68,0	2,0

Les étudiants disent procéder à la correction de tous les éléments mentionnés. Ils le font plus souvent pour l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire.

Tableau 53. Fréquence de l'attention au vocabulaire spécialisé selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Allophone	79,0	4,4	27
Francophone	66,4	2,3	108
Anglophone	59,0	7,7	13

Ce sont surtout les étudiants allophones qui portent attention au vocabulaire spécialisé lors de la révision d'un texte. Les anglophones le font le moins ($F=3,885$, $p=0,023$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 54. Fréquence de correction selon le type de rédaction

Types de rédaction	Score moyen	Erreur standard moyenne
Travaux scolaires longs	93,3	1,4
Travaux scolaires courts	82,2	2,1
Lettres	79,7	2,5
Courriels	51,4	2,8
Médias sociaux	45,5	2,8
Messages textes	27,7	2,6

Les étudiants procèdent principalement à la correction de leurs travaux scolaires qu'ils soient longs ou courts. Ils corrigent aussi leurs lettres mais beaucoup moins les courriels, les commentaires sur les médias sociaux et encore moins les messages textes.

Tableau 55. Fréquence de correction des lettres selon le sexe

Sexe	Score moyen	Erreur standard moyenne
Masculin	72,4	5,0
Féminin	83,7	2,6

Les filles ont significativement plus souvent recours à la correction de leurs lettres que les garçons ($t=-1,997$, $p=0,049$) mais ressemblent aux garçons pour les autres types de rédaction.

Tableau 56. Accord envers divers énoncés relatifs aux commentaires et exigences des professeurs

Énoncés	Score moyen	Erreur standard moyenne
Importance des commentaires des professeurs sur les travaux	88,5	1,7
Utilité des commentaires des professeurs	79,1	1,8
Compréhension des exigences des professeurs	74,3	1,6
Capacité de satisfaire aux exigences des professeurs	73,9	1,5

Les étudiants trouvent importants et utiles les commentaires de leurs professeurs. Ils comprennent les exigences de leurs professeurs et se sentent capable d'y répondre.

Tableau 57. Accord envers divers énoncés relatifs à la correction des travaux

Énoncés	Score moyen	Erreur standard moyenne
Je suis bien outillé(e) pour corriger mes textes.	76,1	2,0
Je me sens compétent(e) pour corriger mes travaux.	71,9	1,9
J'ai appris à l'école une méthode pour corriger mes travaux de façon efficace.	63,3	2,4

Les étudiants se sentent bien outillés pour corriger leurs textes. Ils se sentent compétents pour corriger leurs travaux et disent avoir appris une méthode efficace de correction.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 58. Perception d'être bien outillé(e) pour corriger ses textes selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophone	80,3	2,1	108
Anglophone	66,7	5,3	13
Allophone	64,2	5,0	27

La plupart des étudiants se sentent bien outillés pour corriger leurs textes. Les francophones obtiennent le meilleur score avec 80,3% (F=6,573, p=0,002).

Tableau 59. Compétence pour corriger ses travaux selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophone	76,2	2,0	108
Anglophone	56,4	6,9	13
Allophone	61,7	4,9	27

Malgré la perception d'être bien outillés pour corriger leurs textes, les étudiants se sentent moins compétents pour corriger leurs travaux, c'est particulièrement le cas chez les anglophones (F=8,063, p=0,000).

4.3.4. Stratégies de révision

Tableau 60. Stratégies de révision utilisées

Stratégies	Proportion (n=148)	Erreur standard moyenne
Relectures	76,4	5,9
Avec ouvrages de références papier	21,6	3,4
Morcellement de la révision	20,9	3,4
À l'aide de logiciels informatiques (Word, Antidote...)	17,6	3,1
Stratégies de révision pour la matière	7,4	2,2
Avec ouvrages de références virtuels	2,7	1,3
Au fur et à mesure de l'écriture	2,7	1,3
Réécriture	2,0	1,2
À l'aide des commentaires précédents de mes professeurs	0,7	0,7

La compilation des réponses à cette question ouverte (*Quelles sont les stratégies de révision que vous utilisez?*) met en évidence que la relecture est de loin la stratégie de révision la plus utilisée. Ces résultats ne sont pas significativement différents de ceux présentés au tableau 49 (*Fréquence d'utilisation d'outils de correction de la langue dans la correction de travaux scolaires*) pour la relecture. Par contre, les étudiants disent considérer moins utiles les outils papiers, les outils informatiques, les stratégies de révision que leur fréquence d'utilisation présentée au tableau 49.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 61. Stratégies de révision utilisées

Stratégies de révision utilisées	Proportion (n=148)	Erreur standard moyenne
Relectures multiples	42,6	4,1
Relecture dans le désordre	12,2	2,7
Relecture par un ami ou un pair	8,8	2,3
Relecture à voix haute	6,1	2,0
Relecture en se posant des questions	4,1	1,6
Relecture par un parent	2,7	1,3

Les stratégies de relecture identifiées par les étudiants ont été divisées en diverses sous-stratégies. Ce sont les relectures multiples qui sont les plus fréquentes parmi celles-ci. Elles sont utilisées par 42,6% des étudiants.

Tableau 62. Fréquence de lecture à haute voix selon le sexe

Sexe	Proportion (n=148)	Erreur standard moyenne
Masculin	25,6	4,3
Féminin	39,2	3,3

Les filles ont significativement plus souvent recours à la lecture à voix haute comme stratégie de révision que les garçons ($t=-2,497$, $p=0,014$).

Tableau 63. Stratégies de révision les plus utiles pour l'amélioration de la qualité de la langue selon les étudiants

Stratégies de révision utiles	Proportion (n=148)	Erreur standard moyenne
Avec ouvrages de références papier	39,9	4,0
Lire (et partager ses lectures)	26,4	3,6
Avec ouvrages de références virtuels	18,9	3,2
Relectures multiples	11,5	2,6
Écrire (et faire attention quand on écrit)	6,1	2,0
Règles de grammaire, etc.	5,4	1,9
Méthode de travail (codes de couleurs, encercler, etc.)	3,4	1,5
Télévision, Internet, Films	3,4	1,5
Cours de mise à niveau	1,4	1,0
Relecture dans le désordre	0,7	0,7
Intégration du nouveau vocabulaire	0,7	0,7
Centres d'aide ou tuteurs	0,7	0,7

Le recours aux ouvrages de référence (papier et virtuels) constitue une stratégie de révision prisée par les étudiants pour l'amélioration de la qualité de la langue (58,8% d'entre eux les ont mentionnés). La lecture et le partage de ses lectures vient au second rang. Les autres stratégies identifiées par les étudiants demeurent assez marginales.

4.4. Questionnaire post-expérimentation

Tableau 64. Comparaison des scores moyens des réponses des questionnaires pré-expérimentation et post-expérimentation concernant l'utilisation de divers outils

Énoncés	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	Score moyen	Erreur standard moyenne	Score moyen	Erreur standard moyenne
Utilisation d'un logiciel de correction principalement dans les cours de formation générale	66,2	3,9	70,1	4,1
Utilisation d'un logiciel de correction principalement dans les cours de formation spécifique	47,3	4,1	55,1	4,4
Utilisation d'un logiciel de correction principalement dans les cours de formation complémentaire	28,4	3,7	42,5**	4,4
Utilisation d'un ordinateur portable en classe	38,5	4,0	51,2**	4,5
Utilisation d'une tablette graphique en classe	3,4	1,5	3,1	1,6

Les scores accompagnés d'un astérisque sont statistiquement différents ($p < 0,05$) et ceux avec deux astérisques sont très statistiquement différents ($p < 0,01$) de ceux du début de la session. Ainsi, les scores associés au recours aux logiciels de correction dans les cours de formation complémentaire ($t = -2,794$, $p = 0,006$) et à l'utilisation d'un ordinateur portable en classe ont grimpé à la fin de l'expérimentation ($t = -2,674$, $p = 0,008$).

Tableau 65. Comparaison des scores moyens des réponses aux questionnaires pré-expérimentation et post-expérimentation concernant l'autoévaluation, la révision linguistique et l'autocorrection

Facteurs	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	Score moyen	Erreur standard moyenne	Score moyen	Erreur standard moyenne
Autoévaluation de la qualité du français écrit	65,1	2,3	62,7	2,4
Fréquence de la révision linguistique pendant la rédaction d'un texte	73,4	2,1	69,0	2,4
Fréquence de l'autocorrection avant la remise d'un texte au professeur	78,8	2,1	73,0*	2,2

Curieusement, le score associé à la fréquence de l'autocorrection d'un texte avant sa remise au professeur a chuté à la fin de la session même si les étudiants disaient exécuter une révision linguistique. Se pourrait-il que les étudiants manquent de temps pour faire une autocorrection?

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 66. Fréquence de l'utilisation d'un téléphone intelligent en classe

Énoncé	Score moyen	Erreur standard moyenne
Utilisez-vous un téléphone intelligent en classe ?	26,8	3,9

Les téléphones intelligents sont peu utilisés en classe. Les étudiants doivent probablement les utiliser pour communiquer à l'aide de messages textes. Peu d'applications pédagogiques ont été développées. Notons que leur utilisation en classe est toutefois interdite par les règlements du collège.

Tableau 67. Scores moyens des réponses au questionnaire de post-expérimentation concernant la relation avec le professeur

Énoncés	Score moyen	Erreur standard moyenne
Les commentaires de mon professeur sur les travaux sont importants pour moi.	81,1	2,3
Les commentaires de mon professeur m'ont aidé.	72,2	2,3
J'ai réussi à intégrer la rétroaction de mon professeur dans mes travaux.	68,0	2,3
Je suis capable de satisfaire aux exigences de mon professeur.	66,2	2,1
J'ai bien compris les exigences de mon professeur.	64,1	2,3

Les étudiants trouvent important les commentaires que font les professeurs sur leurs travaux. Ils les considèrent généralement utiles. Mais certains ont toutefois de la difficulté à les intégrer dans leurs travaux. Environ le tiers des répondants se sentent incapables de satisfaire les exigences de leurs professeurs, peut-être parce qu'ils comprennent moins bien ces exigences. La corrélation de Pearson à 0,708 est d'ailleurs très significative avec un p de 0,000 entre les réponses à ces deux questions.

Tableau 68. Scores moyens des réponses au questionnaire de post-expérimentation concernant la correction des textes et l'amélioration de la qualité de la langue

Énoncés	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	Score moyen	Erreur standard moyenne	Score moyen	Erreur standard moyenne
Je suis bien outillé(e) pour corriger mes textes.	76,1	2,0	73,0	2,3
Je me sens compétent(e) pour corriger mes travaux.	71,9	1,9	70,9	2,0
La qualité de votre français écrit s'est-elle améliorée pendant la session?	-	-	60,6	4,4

Les étudiants se disent bien outillés et compétents pour corriger leurs textes. Les scores obtenus ne sont pas significativement différents de ceux obtenus avant l'expérimentation. Ils considèrent également que la qualité de leur français s'est améliorée.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 69. Scores moyens des réponses au questionnaire de post-expérimentation concernant la recorection

Énoncés	Score moyen	Erreur standard moyenne
Je recommanderais à un ami de recorriger son texte.	73,0	2,8
Recorriger mes textes m'a permis d'avoir de meilleures notes.	66,7	2,6
Recorriger mes textes m'a permis d'améliorer la qualité de mon vocabulaire.	60,6	2,7
J'ai appris pendant la session à me recorriger.	57,7	2,7
J'ai appris pendant la session une méthode pour corriger mes travaux de façon efficace.	54,9	2,8

Les étudiants voient les avantages de la recorection. La majorité d'entre eux recommanderait d'ailleurs à leurs amis de recorriger leurs textes. La plupart des étudiants considèrent que la correction permet d'améliorer les résultats scolaires et la qualité du vocabulaire. Les scores les plus bas ont été obtenus pour l'apprentissage de méthodes de correction ou de recorection. Rappelons que près des deux tiers des étudiants disaient avoir déjà appris une méthode efficace pour corriger leurs travaux (tableau 57).

Tableau 70. Perception de l'utilité de la recorection de ses textes par rapport à l'amélioration de la qualité du vocabulaire selon le programme

Programme	Score moyen	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Arts et lettres	66,7	10,5	5
B.I. Sciences de la nature	65,2	4,7	52
Sciences humaines	62,7	3,9	73
Sciences de la nature	39,2	6,5	18

Mis à part les étudiants de Sciences de la nature, les étudiants considèrent que la recorection de leurs textes est utile pour l'amélioration de la qualité du vocabulaire ($F= 3,379$, $p=0,021$).

Tableau 71. Perception de la capacité à satisfaire les exigences de son professeur selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Score moyes	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophone	69,9	2,3	108
Allophone	60,6	5,2	13
Anglophone	47,2	8,7	27

Les étudiants francophones et allophones se considèrent davantage capables de satisfaire aux exigences de leurs professeurs contrairement aux étudiants anglophones ($F= 5,812$, $p=0,004$).

Tableau 72. Importance des commentaires de son professeur sur les travaux selon la langue parlée à la maison

Langue parlée à la maison	Score moyes	Erreur standard moyenne	Nombre de répondants
Francophone	84,6	2,6	108
Allophone	74,3	5,3	27
Anglophone	66,7	9,2	13

Ce sont les étudiants francophones qui accordent le plus d'importance aux commentaires des professeurs sur les travaux. Les anglophones leur accordent le moins d'importance ($F=3,471$, $p=0,034$).

4.5. Réécriture et qualité de la langue

À la question ouverte : « *Selon vous, en quoi la réécriture de votre texte a participé à améliorer la qualité de votre français écrit?* », les étudiants ont répondu que cela les avait aidés à améliorer la qualité de leur français mais ils l'ont démontré de façon variée. Un seul étudiant a dit ne pas avoir amélioré la qualité de son français car il avait reçu du secondaire une excellente méthode de révision et qu'il y avait travaillé énormément son français. Nous avons catégorisé les réponses les plus courantes en trois catégories.

4.5.1. Réécriture

Selon les étudiants, la réécriture améliore beaucoup la qualité du français écrit. Ils mentionnent particulièrement: le vocabulaire et la syntaxe, la fluidité, la structure et l'orthographe. « *En écrivant on assimile des notions de français* »; « *on n'oublie pas si on réécrit et on corrige ses fautes.* » Bref, ils disent majoritairement : « *On apprend mieux en réécrivant* ».

Plusieurs ont aussi noté que cette réécriture permettait de trouver des synonymes, de corriger le vocabulaire et la justesse des termes employés.

4.5.2. Recorrection

La réécriture du texte par les étudiants a amélioré la qualité du français mais aussi leur méthode de recorection (à la main ou avec *Antidote*). Cette recorection est faite autant sur la structure que sur le contenu, disent-ils, et pas seulement sur le code linguistique. Selon les étudiants, la recorection permet de détecter d'autres erreurs « *pas vues avant* » tout en identifiant leurs lacunes et en corrigeant les erreurs d'inattention. « *Je sais maintenant où je fais le plus de fautes...* »

Ils disent aussi pouvoir alors intégrer les commentaires des professeurs et améliorer ainsi leur compréhension de la matière. Cela augmenterait leur note.

4.5.3. Temps d'arrêt

Lors de la réécriture, plusieurs étudiants ont souligné la possibilité d'avoir un temps de relecture, un recul, un temps d'arrêt avant de se recorriger. Ce temps d'arrêt, en effet, facilite le retour réflexif, ce que les étudiants ont aussi souligné. Il « *aide à réfléchir* », permet une lecture et une réflexion critique sur la structure et la syntaxe et donc, d'apprendre de ses erreurs. Les étudiants mentionnent le fait de ne pas refaire les mêmes erreurs, en prendre conscience, les comprendre, faire

en sorte de remettre un travail de qualité (à plusieurs niveaux) : « *je fais plus attention maintenant à la qualité de mon français écrit.* ».

On peut en conclure que pour les étudiants, la réécriture de leur texte a participé à améliorer la qualité de leur français écrit mais aussi à la richesse de leur vocabulaire, à la justesse du contenu et à la qualité générale de leur travail. Le temps d'arrêt et la réécriture semblent donc très efficaces pédagogiquement.

4.6. Rédactions

Tableau 73. Temps moyen consacré à la recorection des textes des trois rédactions (n=132)

Rédactions	Temps moyen (min.)	Erreur standard moyenne
Rédaction 1	19,7	2,0
Rédaction 2	17,1	1,8
Rédaction 3	21,4	2,0

Les étudiants ont consacré une vingtaine de minutes en moyenne à la recorection de chacun des trois textes d'environ 300 mots demandés dans le cadre de notre expérimentation.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 74. Proportions d'étudiants ayant consacré au moins 5 minutes à la correction des divers aspects à corriger (n=132)

Aspects	Rédaction 1 (%)	Rédaction 2 (%)	Rédaction 3 (%)
Réécriture	33,8	25,0	22,0
Syntaxe	19,7	28,2	31,0
Relecture	27,8	24,2	23,0
Grammaire du texte	20,4	20,1	25,0
Orthographe	18,2	20,1	18,0
Vocabulaire	18,2	17,7	20,0
Grammaire	19,7	17,7	16,0
Respect des consignes	7,6	6,4	13,0
Ponctuation	8,4	9,7	6,0
Références et citations	4,5	6,5	8,0

Les deux-tiers des étudiants consacrent moins de cinq minutes à chacun des aspects présentés dans le tableau lors de la correction d'un texte. Chez ceux qui y consacrent au moins cinq minutes, les étudiants consacrent surtout du temps à la réécriture, à la syntaxe, à la relecture, à la grammaire du texte, à l'orthographe, au vocabulaire et à la grammaire. Ils portent peu d'attention au respect des consignes, à la ponctuation et aux références et citations.

Tableau 75. Fréquence d'utilisation des divers outils lors des corrections des trois rédactions (n=132)

Outils	Rédaction 1		Rédaction 2		Rédaction 3	
	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.
Outils papier	30,3	4,0	17,7	3,4	8,7	2,8
Outils virtuels	29,5	4,0	50,0	4,5	98,0	1,4
Manque d'outil pour corriger	10,6	2,7	6,5	2,2	5,0	2,2

Les scores d'utilisation des outils pour corriger leurs rédactions correspondent au contexte des évaluations (la première étant faite en classe et la troisième en laboratoire avec *Antidote*). On remarque que c'est à la maison (rédaction 2) que les étudiants utilisent plus les outils virtuels que papier et que les outils papier ont été le plus utilisés pour la correction de la rédaction 1 qui a été rédigée à la main.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 76. Compréhension et utilité des commentaires des professeurs lors des trois rédactions (n=132)

Aspect	Rédaction 1		Rédaction 2		Rédaction 3	
	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.
Compréhension des commentaires du professeur	80,3	3,5	73,4	4,0	66,3	4,7
Utilité des commentaires du professeur pour corriger ses erreurs	64,4	4,2	62,9	4,4	58,4	4,9
Commentaires du professeur ont aidé à corriger le contenu du texte	60,6	4,3	55,6	4,5	59,4	4,9

En général, plus des deux-tiers des étudiants comprennent et considèrent utiles les commentaires des professeurs. À noter toutefois : le score de la compréhension des commentaires du professeur baisse du début de la session vers la fin alors qu'on s'attendrait au contraire.

Tableau 77. Correction complète, satisfaction et plaisir ressenti lors de la correction des trois rédactions (n=132)

Aspect	Rédaction 1		Rédaction 2		Rédaction 3	
	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.
Correction de toutes les fautes	77,3	3,7	69,4	4,2	90,1	3,0
Satisfaction ressentie à corriger ses erreurs	60,6	4,3	46,8	4,5	66,3	4,7
Plaisir de retravailler son texte	55,3	4,3	47,6	4,5	61,4	4,9

Les étudiants ont été plus efficaces et ont ressenti plus de plaisir et de satisfaction à se corriger en laboratoire qu'en classe ou à la maison. C'est pour la recorection de la rédaction 2 que les étudiants ont eu le moins de satisfaction à corriger leurs erreurs.

Tableau 78. Aide reçue lors des trois rédactions (n=132)

Aide	Rédaction 1		Rédaction 2		Rédaction 3	
	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.
Aide reçue d'un parent	3,8	1,7	7,3	2,3	3,0	1,7
Aide reçue d'un ami	8,3	2,4	17,7	3,4	23,8	4,3

Même si c'est peu fréquent, les étudiants ont plus souvent recours à leurs amis qu'à leurs parents pour les aider dans la correction.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 79. Outils papier utilisés lors de la correction des rédactions 1 et 2 (n=148)

Outils	Fréquence
Dictionnaire	50
Bescherelle	8
Notes de cours	3
Grammaire	2
Feuille brouillon	1

Le dictionnaire est l'outil papier le plus mentionné par les étudiants. Toutefois, moins de 20 pourcent des étudiants ont dit l'avoir utilisé pour recorriger la première rédaction faite en classe et la deuxième à la maison. Les autres outils papier sont peu mentionnés en réponse à cette question ouverte.

Tableau 80. Outils virtuels utilisés lors de la correction de la rédaction 2 (n=148)

Outils	Fréquence
<i>Antidote</i>	28
Dictionnaire en ligne	14
<i>Word</i>	10
Google	2
Logiciel de conjugaison	2

Peu d'étudiants ont dit utiliser les outils virtuels à la maison pour se recorriger (moins de 20% ont utilisé *Antidote*), d'autres dictionnaires en ligne ou le correcteur *Word*.

Tableau 81. Outils virtuels utilisés lors de la correction de la rédaction 3 (n=148)

Outils	Fréquence
Antidote	73
Word	10
Dictionnaire en ligne	10
Google	1
Logiciel de conjugaison	1

Même si la 3^e recorection se faisait pour tous en laboratoire avec *Antidote*, seulement la moitié des étudiants ont pris la peine de le mentionner en réponse à cette question ouverte. Ils disent aussi avoir utilisé *Word* et des dictionnaires en ligne.

Tableau 82. Outils manquants lors de la correction des rédactions (n=148)

Outils	Fréquence
Antidote	8
Dictionnaire	4
Le professeur	2
Dictionnaire de synonymes	1
Méthode de recorection	1
Précisions sur les défauts du texte initial	1
Temps	1
« Outil pour trouver le mot de vocabulaire le plus adéquat »	1
« Outil pour corriger la syntaxe »	1

Les étudiants ne semblent pas avoir besoin d'autres outils spécifiques pour leur recorection. Les outils proposés et disponibles leurs apparaissent suffisants.

4.7. Outils utiles pour la correction

Nous avons demandé aux étudiants ce qui les a aidés à corriger le contenu de leur texte. Nous avons regroupé, en catégories, les commentaires des professeurs que les étudiants ont considérés utiles. D'abord sur la langue (code linguistique, précisions de clarté, de vocabulaire et de concepts, de structure logique); ensuite sur le contenu (approfondissement, sens); sur le mode de correction du professeur (virtuel ou à la main sur la copie); sur la forme et le respect des consignes et, finalement, sur les commentaires généraux faits aux étudiants. Voici la synthèse de leurs commentaires.

4.7.1. Qualité de la langue

Les étudiants ont jugé utiles les commentaires de leurs professeurs sur le code linguistique car cela leur a permis, disent-ils, d'identifier leurs types d'erreurs (d'orthographe et de syntaxe principalement) et d'en corriger davantage. Ils trouvent aussi que les indications plus précises des fautes rend le travail de correction plus efficace et les encourage aussi à travailler le « *mauvais vocabulaire* » en plus de leurs fautes de français.

Aux plans de la grammaire du texte et de la structure logique, les commentaires de leurs professeurs ont été jugés pertinents pour leur indiquer les mots à remplacer ou à préciser (concepts et vocabulaire spécifique), à préciser le sens de leurs affirmations (clarté) ou leur structure argumentative : « *l'une des questions rhétoriques que je posais était erronée...*»; ou « *développer davantage mes arguments, mieux identifier mes idées* ».

Dans l'ensemble, les étudiants trouvent qu'« *il est difficile de deviner des erreurs de concept, de structure ou de syntaxe sans commentaires constructifs* de la part de leurs professeurs. »

4.7.2. Forme et contenu

Les étudiants mentionnent aussi que les indications sur le contenu de leur texte ont permis de développer le fond de leur pensée et de montrer comment les appuyer par des exemples. Ils ont été encouragés lors de leur recorection à approfondir leurs textes et, disent-ils, à ne pas avoir de préjugés. Au niveau disciplinaire, les concepts inadéquats quant au contenu du cours ont aussi été corrigés. En résumé, ils ont apprécié les commentaires sur le contenu comme ceux sur la forme de

leur travail (correction des citations mal faites et des références, oubli de certaines consignes, etc.).

4.7.3. Mode de correction

Puisque certains travaux de l'expérimentation ont été corrigés à la main, directement sur la copie de l'étudiant, et que d'autres l'ont été à l'ordinateur, les jeunes ont aussi fait des commentaires sur le mode de correction du professeur. Notre recherche indique qu'ils ont apprécié prendre du temps de correction, en classe ou en laboratoire informatique, à l'aide d'*Antidote*, et surtout que les corrections virtuelles étaient très claires et profitables, surtout les codes de couleur et les soulignements.

4.7.4. Commentaires généraux

Les étudiants ont beaucoup apprécié les commentaires généraux, par exemple : « *ceux de la fin sur la qualité et les faiblesses de mon texte* ». Si certains critiquaient la clarté des commentaires : « *c'était un peu vague* » ou « *je ne suis pas sûr de les avoir compris* », dans l'ensemble, ils disent qu'ainsi, lorsqu'on leur montre leurs forces et leurs faiblesses, ils savent mieux ce qu'ils doivent améliorer et ce qu'ils auront à recorriger. Cette « *critique du texte* » est donc considérée de façon constructive par les étudiants.

4.8. Qualité de la langue des rédactions

Tableau 83. Fréquence des fautes par 900 mots par catégorie et par rédaction

Catégories	Rédaction 1		Rédaction 2		Rédaction 3	
	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.	Score moyen	Erreur stand. moy.
Orthographe	6,6	0,8	3,2	0,4	2,1	0,3
Grammaire	6,7	0,7	5,9	0,7	4,3	0,6
Ponctuation	1,9	0,3	1,1	0,2	1,5	0,2
Syntaxe	5,4	0,6	5,0	0,6	4,2	0,5
Grammaire du texte	4,2	0,5	2,6	0,3	2,1	0,3
Vocabulaire	2,1	0,3	1,1	0,2	1,2	0,2
Vocabulaire spécifique	2,0	0,3	1,9	0,2	1,7	0,3
Nombre total d'erreurs	28,9	3,5	20,8	2,6	17,1	2,4
Nombre de mots	283,1	7,7	347,0	9,7	360,4	10,5
Nombre de répondants	144		142		130	

On observe une baisse du nombre total d'erreurs de la rédaction 1 (à la main, sans outils) à la rédaction 3 (en laboratoire avec *Word*) particulièrement en orthographe, en grammaire, en grammaire du texte et en vocabulaire avec le temps. A la main et sans outils, les étudiants font plus de fautes d'orthographe qu'à l'ordinateur. Son utilisation permet également de réduire le nombre de fautes de grammaire, de grammaire du texte et de vocabulaire. Il n'y a pas de différence pour la ponctuation, la syntaxe et le vocabulaire spécifique et ce, même si les deux dernières rédactions ont été faites à l'ordinateur.

Tableau 84. Pourcentage de correction des fautes par catégorie et par rédaction lors de la recorection

Catégories	Rédaction 1 (%)	Rédaction 2 (%)	Rédaction 3 (%)
Orthographe	72,4	61,5	86,1
Grammaire	67,2	63,0	79,7
Ponctuation	78,3	58,5	80,2
Syntaxe	52,3	54,4	39,8
Grammaire du texte	38,5	37,6	52,5
Vocabulaire	66,0	56,0	66,2
Vocabulaire spécifique	60,4	67,5	76,1

À la maison, lors de la recorection d'un texte manuscrit (rédaction 1), les étudiants parviennent à corriger surtout les fautes d'orthographe et de ponctuation, puis, ils corrigent la grammaire et le vocabulaire, pour terminer en plus faible proportion par la syntaxe et la grammaire du texte. Lors de la recorection de la deuxième rédaction (texte électronique), en moyenne, le pourcentage de correction des fautes est plus bas que pour la première rédaction sauf pour le vocabulaire spécifique. Notons que les étudiants font moins de fautes à la rédaction 2 qu'à la première. La recorection de la rédaction 3 (texte électronique corrigé au laboratoire avec *Antidote*) donne de loin les meilleurs taux de correction sauf pour la syntaxe et la grammaire du texte. Notons que les étudiants ont consacré plus de temps à recorectionner la rédaction 3 (environ 50 minutes) que les autres (environ 30 minutes).

Retour réflexif et qualité de la langue

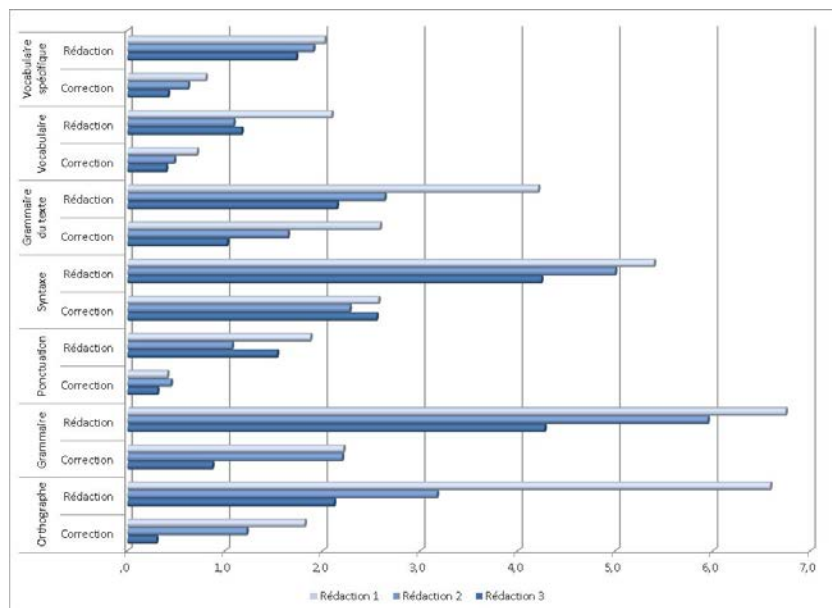


Figure 1. Nombre de fautes selon la catégorie et la rédaction avant et après la recorection

Tout comme dans le cas de la première correction du professeur, les catégories d'orthographe, de grammaire et de syntaxe sont les plus faibles. On peut dire, qu'en moyenne, les étudiants ont corrigé au moins la moitié de leurs fautes dans toutes les catégories. Ce sont toujours les catégories de grammaire du texte, de syntaxe et de vocabulaire qui gagneraient à être davantage corrigées. Il est à noter que le meilleur niveau de recorection a été réalisé en laboratoire, à l'aide d'Antidote, en une période de 50 minutes et qu'en moyenne, les étudiants disent ne pas corriger plus de 30 minutes.

Tableau 85. Fréquence des fautes d'orthographe après la recorection de la rédaction 1 selon le sexe

Sexe	Nombre moyen de fautes	Erreur standard moyenne
Masculin	2,9	0,8
Féminin	1,2	0,4

Les filles font significativement moins de fautes d'orthographe après la recorection de la rédaction 1 que les garçons ($t=2,105$, $p=0,037$).

Tableau 86. *Fréquence de fautes d'orthographe à la rédaction 3 selon le sexe*

Sexe	Nombre moyen de fautes	Erreur standard moyenne
Masculin	3,2	0,7
Féminin	1,6	0,3

Les filles ont significativement moins de fautes d'orthographe à la rédaction 3 que les garçons ($t=2,358$, $p=0,020$). Pour les autres catégories, il n'y a pas de différence significative du nombre de fautes entre les sexes.

Tableau 87. *Fréquence de fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon le programme pour la rédaction 1*

Catégorie	A & L	Sc. H	Sc. N.	B.I.	F	p
Orthographe	7,8	4,9	4,0	9,8	3,646	0,014
Ponctuation	5,1	1,0	2,1	2,7	4,060	0,008
Syntaxe	2,2	1,9	4,4	11,0	27,06	0,000
Syntaxe (recorrection)	0,0	1,2	0,9	5,4	9,184	0,000
Grammaire du texte (recorrection)	0,0	2,1	1,5	3,9	2,870	0,039
Vocabulaire	1,3	1,1	1,9	3,6	5,274	0,002
Vocabulaire spécifique	0,7	1,1	1,2	3,7	6,260	0,001

Les étudiants de Sciences humaines (S.H.) et de Sciences de la nature (Sc. N.) font moins de fautes d'orthographe et de ponctuation que ceux d'Arts et lettres (A & L) et du Baccalauréat International (B.I.). Les étudiants d'Arts et lettres et de Sciences humaines font moins de fautes de syntaxe et de vocabulaire que ceux de Sciences de la nature (D.E.C. et B.I.). Des différences significatives sont toutefois observées dans chacune des catégories mentionnées. Les étudiants d'Arts et lettres parviennent à corriger toutes les fautes de syntaxe. Ceux de Sciences de la nature (D.E.C. et B.I.) ont d'excellents taux de correction de fautes de syntaxe.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 88. *Fréquence des fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon le programme pour la rédaction 2*

Catégorie	A & L	Sc. H	Sc. N.	B.I.	F	P
Grammaire (recorrection)	0,0	3,5	1,3	0,8	2,845	0,040
Syntaxe	1,6	2,1	4,5	9,5	12,561	0,000
Syntaxe (recorrection)	0,9	1,4	1,5	3,9	4,545	0,005
Vocabulaire spécifique	1,0	1,3	2,0	2,8	2,899	0,037

Pour la rédaction 2, ce sont les étudiants de Sciences humaines qui font le plus d'erreurs de grammaire après la recorrection. Pour ce qui est de la syntaxe, ce sont les étudiants du B.I. en Sciences de la nature qui ont fait le plus de fautes. Ils sont également ceux qui font le plus de fautes de syntaxe après la recorrection. Les étudiants de Sciences de la nature (D.E.C. et B.I.) font le plus d'erreurs au plan du vocabulaire spécialisé. On note moins de différences significatives pour la rédaction 2 que pour les rédactions 1 et 3.

Tableau 89. *Fréquence des fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon les catégories et le programme pour la rédaction 3*

Catégorie	A & L	Sc. H	Sc. N.	B.I.	F	p
Orthographe	1,4	1,1	1,5	3,9	5,437	0,002
Grammaire	6,4	2,3	5,0	6,8	4,857	0,003
Ponctuation	1,7	0,9	2,2	2,2	3,005	0,033
Syntaxe	5,0	0,9	4,1	9,2	27,117	0,000
Syntaxe (recorrection)	0,0	0,6	2,0	5,9	14,023	0,000
Grammaire du texte	2,1	0,9	0,6	4,6	13,765	0,000
Grammaire du texte (recorrection)	0,0	0,2	0,5	2,5	7,461	0,000
Vocabulaire spécifique	0,4	0,2	0,9	4,4	21,646	0,000
Vocabulaire spécifique (recorrection)	0,0	0,0	0,1	1,2	13,571	0,000

À la troisième rédaction, les étudiants du B.I. font le plus de fautes d'orthographe. Pour la grammaire, ce sont ceux d'Arts et lettres et du B.I. Ceux de Sciences de la nature (D.E.C. et B.I.) font le plus d'erreur de ponctuation. Tout comme pour la rédaction 2, ce sont les étudiants du B.I. qui font le plus d'erreur au plan de la syntaxe et ce, même après la recorrection. Les étudiants du B.I. font également le plus de fautes au plan de la grammaire du texte, du vocabulaire et du vocabulaire spécifique. Les étudiants d'Arts et lettres parviennent à corriger toute les fautes de syntaxe identifiées par le professeur. Il n'y a pas de différence significative entre les programmes dans la recorrection de l'orthographe de la grammaire et de la ponctuation.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 90. *Fréquence des fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon la langue parlée à la maison pour la rédaction 1*

Catégorie	Franco- phone	Anglo- phone	Allo- phone	F	p
Orthographe	4,8	11,6	11,4	8,257	0,000
Orthographe (recorrection)	1,1	5,2	3,0	5,936	0,003
Grammaire	5,7	13,1	8,1	5,322	0,006
Ponctuation (recorrection)	0,3	1,6	0,3	4,775	0,010
Syntaxe	3,8	6,9	11,1	14,43	0,000
Syntaxe (recorrection)	2,0	4,9	4,0	3,088	0,049
Grammaire du texte (recorrection)	1,9	4,8	4,2	4,881	0,009
Vocabulaire	1,4	4,8	3,7	9,049	0,000
Vocabulaire (recorrection)	0,4	1,5	1,5	4,535	0,012
Vocabulaire spécifique	1,6	4,3	2,7	3,652	0,028
Vocabulaire spécifique (recorrection)	0,6	3,2	0,7	5,396	0,006

Les étudiants anglophones et allophones font systématiquement plus d'erreurs dans les catégories identifiées que les francophones sauf pour la ponctuation. Mis à part la syntaxe, les étudiants anglophones font plus de fautes que les allophones. Les catégories où l'on trouve le plus d'erreurs chez les anglophones et les allophones sont la grammaire, l'orthographe et la syntaxe.

Tableau 91. *Fréquence de fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon la langue parlée à la maison pour la rédaction 2*

Catégorie	Franco- phone	Anglo- phone	Allo- phone	F	p
Orthographe	2,6	3,7	5,3	4,126	0,018
Syntaxe	3,8	7,2	9,0	5,903	0,003
Syntaxe (recorrection)	1,8	2,6	4,1	3,454	0,034

Pour la rédaction 2, on observe des différences selon la langue parlée à la maison seulement pour l'orthographe et la syntaxe. Les étudiants anglophones et allophones obtiennent des taux plus faibles que pour la rédaction 1 où ils n'avaient pas accès aux outils de correction de la langue. Les taux d'erreurs de syntaxe après la recorrection ont baissé pour les anglophones mais pas pour les allophones lorsqu'on les compare à la recorrection de la rédaction 2.

Tableau 92. *Fréquence de fautes où des différences statistiquement significatives sont observées selon la langue parlée à la maison pour la rédaction 3*

Catégorie	Franco- phone	Anglo- phone	Allo- phone	F	p
Syntaxe	3,4	8,9	5,6	5,475	0,005
Syntaxe (recorrection)	1,7	5,6	4,7	6,266	0,003

À la troisième rédaction, il n'y a que la syntaxe qui varie selon la langue parlée à la maison. Les anglophones et allophones ont encore des taux plus élevés d'erreurs que les francophones et ce, même après la recorrection.

5. Entrevues

5.1. Introduction

Des entrevues ont été réalisées auprès d'étudiants et des professeurs participants. Elles ont été menées par un interrogateur indépendant du projet de recherche pour éliminer l'éventuelle influence causée par la présence des chercheurs sur les réponses des sujets participants.

5.2. Entrevues auprès des étudiants

La section qui suit est une synthèse d'une entrevue qualitative de groupe réalisée le 1^{er} décembre 2011 auprès de 12 étudiants ayant participé au projet de recherche. Les étudiants ont été sélectionnés par les professeurs selon leur capacité d'élocution et leur participation à l'expérimentation.

Les participants ont tout d'abord été informés de la nature, de la durée de l'entrevue et du fait qu'ils allaient être enregistrés, ainsi que de leur droit à se retirer s'ils en ressentaient le besoin. Le sujet de l'entrevue leur a été présenté comme un bilan de leur participation à titre de sujet au projet de recherche sur la qualité de la langue, l'autocorrection et le retour réflexif. Tous les participants ont librement consenti à participer. Les questions qui guidaient l'entrevue sont présentées à l'annexe 7.

Plutôt que de reproduire un verbatim de l'entrevue, la présente section fera la synthèse des propos tenus lors de l'entrevue. Elle est divisée en sous-sections à propos des méthodes de travail des participants, des logiciels de correction, de la recorection, du bilan que font les étudiants de leur expérience et se termine par une synthèse de certains éléments marquants.

5.2.1. Méthodes

Lorsqu'interrogés sur les méthodes de travail pour la correction acquises au secondaire et au collégial, les participants mentionnent quelques méthodes apprises au secondaire, aucune spécifiquement apprise au collégial et quelques méthodes apprises sans spécifier le niveau scolaire où elles furent enseignées.

Au secondaire, on remarque trois principales méthodes mentionnées par les participants, soient l'importance de la relecture; l'utilisation d'un code de couleur et de surligneurs pour faciliter la vérification des accords entre sujets et verbes; et la correction des fautes après coup, par exemple la correction des fautes faites lors d'une dictée. Une

Retour réflexif et qualité de la langue

méthode apprise mais qui n'a pas été attribuée à un quelconque niveau d'enseignement est la relecture du texte à l'envers, phrase par phrase, ce qui permet, selon le participant ayant mentionné cette méthode, de se concentrer sur la grammaire et non pas sur le sens du texte.

Une autre méthode mentionnée est celle de laisser le texte reposer quelques heures pour le relire plus tard, ce qui permettrait, selon le participant ayant mentionné cette méthode, de se concentrer sur la syntaxe du texte. La dernière méthode mentionnée est celle de corriger son texte par étape, pas uniquement à la fin de la rédaction.

Interrogés sur la procédure de révision qu'ils emploient avant de remettre un texte à un professeur dans le cadre de leurs études collégiales, les étudiants mentionnent plusieurs éléments. En ce qui a trait au temps consacré à la révision, la norme semble être de varier le temps de révision en fonction de la longueur du texte à remettre. Un participant mentionne que la reformulation et la réécriture pour s'assurer de la qualité de son texte prend autant de temps que le premier jet d'écriture. D'autre part, deux participants disent accorder très peu de temps à la révision linguistique.

Trois procédures de révision sont signalées par les différents participants (au moins deux participants à chaque fois) : une procédure consiste à faire une révision au fur et à mesure et une révision rapide à la toute fin. Une alternative mentionnée à cette façon de faire est de faire la révision à la fin de chaque paragraphe. Une troisième procédure mentionnée est d'écrire un brouillon complet sans révision et d'ensuite faire une révision complète.

Par ailleurs, certains participants évoquent la possibilité de segmenter l'écriture sur plusieurs séances pour garder la concentration maximale lors de la rédaction. En outre, plusieurs participants aiment l'idée de faire relire le texte par quelqu'un d'autre.

Les participants se séparent en deux groupes quant à leur rapport à la relecture. Sur les douze participants, neuf affirment relire tous leurs travaux pour s'assurer de la qualité de la langue, tandis que trois affirment être plus stratégiques et utiliser la relecture dans les cas où ils considèrent cela plus important, ce qui n'est pas pour l'ensemble de leurs travaux. Plus spécifiquement, certains participants ont mentionné se relire plus souvent quand il s'agit des travaux pour les cours de littérature ou d'anglais langue seconde. Un participant a aussi mentionné relire ses travaux en fonction de son repérage des professeurs les plus sévères dans la correction de la langue.

Quand on leur demande quel est le meilleur outil de révision d'un texte, au moins deux participants sur douze affirment que la meilleure façon de procéder est la correction à la main d'un texte imprimé. Un participant mentionne, à nouveau, l'importance de faire lire à quelqu'un d'autre son texte pour s'assurer de la clarté de la langue. Plusieurs participants mentionnent la pertinence d'un dictionnaire des synonymes pour éviter les répétitions et préciser la pensée dans un

texte. Deux participants mentionnent utiliser le *Multidictionnaire*, format papier, pour s'assurer de respecter les règles spéciales par rapport aux mots. Un participant mentionne utiliser un dictionnaire électronique (*le Petit Robert*). Enfin, plusieurs participants disent que le logiciel *Antidote* est un bon outil pour les erreurs d'orthographe et d'accords mais pas pour la structure du texte.

5.2.2. Logiciels

D'après cette entrevue, les participants ont utilisé plusieurs logiciels de correction pendant la session. Les deux les plus couramment utilisés sont le logiciel *Antidote* et le correcteur de *Word*. Par ailleurs, plusieurs participants mentionnent utiliser des dictionnaires électroniques, pour les synonymes. Un participant mentionne son utilisation de *Google Translate* pour comprendre des concepts exprimés en langue allemande. L'utilisation de ces logiciels est partagée entre certains participants qui les utilisent systématiquement dès qu'ils sont disponibles et certains qui les utilisent seulement pour les textes de plus grande envergure. L'un des participants mentionne que son utilisation de ces logiciels est plus intensive pour les travaux de littérature que pour les travaux de sciences pures et appliquées. Un seul participant mentionne n'utiliser aucun logiciel et corriger uniquement sur papier avec des outils non virtuels.

Lorsque l'on aborde le sujet des forces et faiblesses des outils de correction utilisés et qu'on parle du degré de confiance envers les logiciels de correction de la langue, les participants nomment le logiciel *Antidote* comme s'il représentait l'ensemble des outils de correction.

Les participants s'accordent pour dire qu'*Antidote* est :

- efficace pour régler les fautes d'usage,
- les fautes d'accord,
- les fautes d'orthographe,
- les fautes de grammaire,
- qu'il est utile grâce à ses dictionnaires des synonymes et des cooccurrences.

Cependant, ils les identifient aussi des faiblesses :

- les rapports scientifiques contiennent souvent des mots spécialisés non reconnus par le logiciel;
- il est faible pour les fautes de ponctuation;
- il fait parfois des suggestions incorrectes qui rajoutent des erreurs si on ne prend pas le temps de vérifier la validité de la suggestion;
- il n'est pas bon pour évaluer et corriger la structure ainsi que la cohérence du texte;
- son outil de correction de la syntaxe n'est pas bon.

Retour réflexif et qualité de la langue

Malgré un accord assez présent entre les participants sur les forces et faiblesses du logiciel *Antidote*, le degré de confiance envers les logiciels de correction de la langue varie. Une majorité des participants à l'entrevue considère qu'*Antidote* est très fiable puisqu'il a de multiples points forts et qu'il ne fait que suggérer des corrections, ce qui permet d'aisément vérifier la validité de la suggestion. Une minorité considère que les corrections proposées par *Antidote* sont trop limitées pour être utiles et que le fait de devoir juger de chaque suggestion ne rend pas service. De plus, ils insistent sur l'incapacité d'*Antidote* à corriger la structure, la qualité et la cohérence d'un texte.

Un participant mentionne aussi qu'*Antidote* crée un danger d'uniformiser les textes de manière exagérée si on suit toutes ses recommandations. Selon ce participant, on courrait le risque que tous les textes se ressemblent. Deux participants vont même jusqu'à affirmer qu'ils n'ont aucune confiance envers *Antidote*. On voit donc que, dépendant de la valeur que l'on accorde aux différentes caractéristiques d'*Antidote*, on ne porte pas le même jugement sur le degré de confiance à lui accorder.

5.2.3. Recorrection

La différence entre la correction d'un texte et sa recorrection ne semble pas comprise par tous les participants. Il faut interpréter les commentaires en tenant compte de cette confusion conceptuelle qui semblait présente chez la grande majorité des sujets.

Par rapport à la recorrection, les éléments les plus importants identifiés par les participants s'organisent autour de deux axes : la correction des fautes d'usage, de grammaire et d'orthographe ainsi que la préoccupation d'avoir un texte bien structuré et clair.

Pour les questions de fautes dites « de base » par les participants, ils recommandent largement d'utiliser des outils de correction de type *Antidote* pour les régler rapidement.

Par ailleurs, la majorité des participants, à l'exception d'un seul qui dit prioriser les fautes d'usage et de grammaire étant donné qu'il s'agit d'une faiblesse personnelle, insiste sur le travail à faire par rapport aux questions de syntaxe qui, selon eux, est primordiale pour s'assurer de la clarté des idées exprimées dans un texte.

Certains réfèrent à cette même réalité en parlant de travailler la structure du texte. Trois pistes sont proposées pour améliorer cet aspect :

- faire lire le texte par quelqu'un d'autre pour s'assurer de sa clarté;
- lire le texte à voix haute;

- lire le texte d'un collègue de classe pour avoir un point de comparaison sur la structure et la cohérence de son propre texte.

Le dictionnaire des synonymes est encore mentionné par un participant comme outil pertinent pour la relecture et la recorection.

Les participants mentionnent que la recorection peut améliorer deux aspects d'un texte. Certains considèrent qu'elle améliore la qualité générale du contenu du texte puisqu'il permet d'améliorer la précision et la profondeur des idées présentes dans le texte ainsi que d'ajouter des idées. D'autres considèrent que l'apport principal de la recorection est surtout la compréhension des fautes ou des phrases mal formulées. Cela permet de détecter ses faiblesses en français pour ensuite y faire attention.

Les commentaires d'une précorection du professeur peuvent aider l'étudiant dans sa recorection. Les participants ont exprimé des points de vue variés et divergents sur l'utilité de ces commentaires comme aide à la recorection. Certains ont mentionné que ces commentaires étaient utiles surtout en ce qui a trait au contenu alors que d'autres ont expliqué qu'ils étaient utiles surtout en ce qui a trait à la forme. Plus concrètement, un participant a expliqué que ces commentaires étaient un bon guide, puisque si le professeur n'a pas compris et indique un manque de clarté, cela permet de préciser ou de reformuler le propos là où il n'était pas clair. Par ailleurs, un participant a indiqué qu'il considérait que les commentaires aidaient surtout à comprendre les critères de correction pour les prochaines remises de travaux.

Quant à la question du temps alloué à la recorection, trois participants indiquent que plus de temps serait utile pour cela durant les examens, alors que les autres participants n'y voient pas d'intérêt.

5.2.4. Bilan

En termes de bilan de participation, plusieurs des participants affirment qu'ils ont pris conscience, grâce au projet de recherche, de certaines lacunes dans la clarté et la qualité de leur langue écrite et qu'ils y porteront une plus grande attention à l'avenir. D'autres participants mentionnent toutefois qu'ils ne changeront pas de comportement puisqu'ils considéraient déjà important d'avoir une bonne qualité de langue et de se corriger.

Notons que les réponses des participants portent essentiellement sur les efforts futurs de correction, pas de recorection. Il ne semble donc pas y avoir eu de prise de conscience quant à la pertinence de la recorection.

Par ailleurs, certains des participants semblent avoir développé une méfiance envers les logiciels de correction: dictionnaire électroniques, dictionnaire des synonymes et d'antonymes et outils de grammaire.

Retour réflexif et qualité de la langue

Plus spécifiquement en lien avec l'utilisation d'un logiciel de correction dans le cadre de la participation au projet de recherche, deux impressions ressortent des commentaires des participants. D'une part, deux participants mentionnent que l'utilisation d'*Antidote* permet de détecter et de prendre conscience de ses erreurs récurrentes, ce qui améliore le niveau de français. D'autre part, un participant considère que malgré tout, l'utilisation d'*Antidote* a un effet néfaste en ce que lorsqu'une rédaction se fait sans *Antidote*, il fait moins attention aux fautes et erreurs de langue et constate qu'il néglige certaines règles de grammaire, donc une baisse du niveau de français. Un autre élément négatif mentionné par un autre participant est l'idée qu'*Antidote* a encouragé une certaine paresse : « *pourquoi s'efforcer de bien écrire puisqu'Antidote va corriger?* ». Voilà donc deux possibles effets néfastes identifiés par les participants.

Plusieurs des participants ne considèrent pas, au premier abord, que la participation au projet de recherche a amélioré la qualité de leur français. Cependant, après quelques interventions d'autres participants, il semble y avoir un consensus sur le fait qu'il est difficile d'isoler l'influence de la participation au projet par rapport à l'amélioration générale due à la formation collégiale. Le principal commentaire menant à cette conclusion est celui d'un participant qui affirme que son français s'est amélioré, sans qu'il puisse dire si cela est dû au projet, mais que la participation au projet lui a fait remarquer un changement qu'il n'aurait pas constaté autrement.

5.2.5. Synthèse

Une grande diversité ressort surtout des questions sur les méthodes selon les participants. Neuf des douze participants disent être toujours préoccupés par la qualité de leur langue alors que trois des douze se disent stratégiques dans l'investissement d'efforts pour la qualité de la langue.

Par rapport aux logiciels, on remarque une présence très forte des logiciels *Antidote* et du correcteur de *Word*. La présence du dictionnaire des synonymes est aussi un élément fort mentionné par les participants. *Antidote* a été scruté à la loupe pour identifier ses forces mais surtout ses faiblesses en structure, cohérence et syntaxe. Finalement, on remarque aussi que certains participants ne font absolument pas appel aux logiciels pour leur correction.

La recorection semble être un concept confus pour les participants, ce qui vient compliquer l'interprétation de leur propos. Par ailleurs, on note l'importance accordée par les participants à la recherche de la clarté et de la qualité de la structure lors de l'exercice de recorection.

En conclusion, les participants trouvent difficile de tracer un lien de causalité entre leur participation au projet de recherche et leur amélioration en français. Malgré ce constat, il semble y avoir une prise de conscience par les participants de leur niveau de français et des

forces et des faiblesses du logiciel de correction, causés par la participation au projet de recherche.

5.3. Entrevues auprès des professeurs

La section qui suit est une synthèse d'une entrevue qualitative de groupe réalisée le 23 février 2012 auprès de trois chercheurs participants, tous professeurs au Collège Jean-de-Brébeuf. L'entrevue a été faite par un interrogateur indépendant du projet de recherche pour éliminer une éventuelle influence sur les réponses des sujets participants liés à la présence d'un des chercheurs principaux.

Les participants ont été tout d'abord informés de la nature, de la durée de l'entrevue et du fait qu'ils allaient être enregistrés, ainsi que de leur droit de se retirer s'ils en ressentaient le besoin. Le sujet de l'entrevue leur a été présenté comme un bilan de leur participation à titre de chercheur participant au présent projet de recherche. Tous les participants y ont librement consenti.

L'intégralité des propos a été conservée numériquement, ainsi, plutôt que de reproduire un verbatim de l'entrevue, nous ferons la synthèse des propos tenus lors de l'entrevue, tout comme pour l'entrevue auprès des étudiants.

5.3.1. Processus de correction

Lors du processus de correction, les trois chercheurs participants sont d'accord pour dire qu'ils ont suivi, dans les limites de leur compréhension, le code de correction fourni pour la recherche : encercler les fautes de grammaire et d'orthographe, souligner les fautes de syntaxe et de structure, encadrer les fautes de vocabulaire. Deux des chercheurs participants mentionnent qu'il s'agit d'une différence importante de leur façon usuelle de corriger, surtout parce qu'ils ne devaient pas suggérer la bonne réponse alors qu'ils ont coutume de le faire.

Un des chercheurs participants mentionne qu'après le processus imposé par la recherche, il ajoutait des commentaires généraux sur le travail. Un chercheur participant mentionne aussi avoir utilisé des crayons de couleurs différentes pour la correction liée au projet de recherche et pour sa correction sur le fond.

Les chercheurs participants identifient quelques spécificités dans la correction par rapport à la discipline enseignée :

En biologie, le chercheur participant mentionne principalement que la correction avait pour objectif d'uniformiser le style et d'utiliser le langage scientifique qui donne une certaine importance aux phrases courtes et claires.

Retour réflexif et qualité de la langue

En sciences humaines, dans le cadre d'un cours de sociologie et de méthodologie en sciences humaines, le chercheur participant mentionne principalement que les étudiants étaient un peu déroutés par l'insistance inhabituelle dans ces disciplines pour les éléments techniques de la langue alors qu'ils étaient habitués à moins d'importance sur ce sujet. Il avait l'impression que les étudiants ne voyaient que la correction du français et avaient de la difficulté à regarder la correction conceptuelle disciplinaire.

En philosophie, le chercheur participant mentionne que cette réaction des étudiants face à l'importance accordée aux éléments techniques de la langue était moins marquée puisqu'ils s'y attendent plus dans cette matière. Cela étant dit, le chercheur participant mentionne que la réelle difficulté était dans la contradiction perçue chez les étudiants entre la définition spécifique du vocabulaire dans un cadre philosophique plutôt que la définition dans la langue courante, c'est-à-dire le dictionnaire général. Il mentionne une certaine résistance à ses corrections à cause de ce facteur.

Les chercheurs participants devaient non seulement corriger une première fois, mais aussi recorriger les textes retravaillés par leurs étudiants. Quand on leur demande comment s'est passée la deuxième phase de correction des travaux, tous les chercheurs participants mentionnent qu'ils ont l'impression que certains étudiants l'ont fait pour s'en débarrasser et que certaines recorections étaient bâclées.

Un autre élément mentionné par un des chercheurs participants est que souvent, en corrigeant ou en réécrivant des structures de phrases, les étudiants ajoutent des erreurs lors du processus de recorection.

Tout n'est cependant pas négatif puisqu'un des chercheurs participants mentionne que l'expérience était satisfaisante, car il considère que les étudiants ont tenu compte de la première correction. Bref, le temps investi dans la correction par le chercheur participant lui semble utile puisque plusieurs étudiants ont pris le temps d'améliorer leur texte en conséquence.

Par ailleurs, un participant mentionne aussi qu'un des aspects positifs est que les étudiants ont pris conscience de l'importance de vérifier la qualité de la langue avant de remettre un travail, grâce aux points boni qui ont servi de motivation.

En termes d'outillage pour faire la révision d'un texte, la compréhension d'un des professeurs était qu'il ne fallait pas suggérer de méthodes pour voir comment les étudiants procédaient naturellement tandis que pour les autres chercheurs participants, on a fini par proposer l'utilisation, entre autres, du logiciel *Antidote*.

Tous les chercheurs participants mentionnent que leurs étudiants ont utilisé *Antidote*. Leur évaluation de l'impact de ce logiciel se résume en deux éléments : L'impact que peut avoir l'utilisation d'*Antidote* dépend largement du temps et de l'engagement des étudiants par rapport à cet outil. Si les étudiants prennent le temps de l'utiliser correctement et

tentent de l'exploiter à son meilleur, les chercheurs participants pensent que ce logiciel peut être utile en mettant en évidence des erreurs insoupçonnées. Cependant, son utilisation efficace demande l'exercice du jugement de l'étudiant.

Un des chercheurs participants mentionne qu'il voit, après l'utilisation d'*Antidote*, un impact direct sur la portion de la note réservée au français et un impact indirect sur la clarté et la structure.

Interrogés sur les forces et faiblesses du logiciel de correction *Antidote*, les chercheurs participants dressent les listes suivantes :

Forces

- Permet de pointer les erreurs aux étudiants. Ils pensent leur texte bon, mais *Antidote* leur montre qu'il y a des erreurs.
- Il s'agit d'un environnement intuitif pour aider les étudiants à voir leurs fautes.
- *Antidote* est bon en ce qui a trait à l'orthographe et au vocabulaire.

Faiblesses

- On ne peut affirmer qu'après avoir passé un texte par *Antidote* il ne reste plus de fautes.
- *Antidote* est utile mais ne remplace pas le jugement.
- Faible pour la syntaxe et pour la structure.

En conclusion, les chercheurs participants considèrent que les impacts du processus de correction/recorrection dans le cadre du projet de recherche sont les suivants :

- Deux chercheurs participants disent que la participation au projet a amélioré la qualité du français pour la grande majorité de leurs étudiants, sauf pour un tiers de la classe qui s'engage peu même pour des points boni.
- Un autre chercheur participant mentionne que l'exercice est très pédagogique puisqu'il mise sur l'apprentissage proactif de l'étudiant.
- Un chercheur participant mentionne l'importance de la prise de conscience des étudiants de leurs faiblesses en français, parfois à leur grande surprise.

5.3.2. Méthodes de correction des étudiants

Lorsque l'on parle de la perception des chercheurs participants sur les méthodes de correction des étudiants, les observations et commentaires suivants ressortent :

Des étudiants moyens jusqu'aux étudiants forts utilisent la technique de la relecture. De nombreuses stratégies de relecture par d'autres personnes, soit les parents ou les coéquipiers plus forts en français ont été utilisées. Lorsqu'ils font face à des problèmes, un des chercheurs

Retour réflexif et qualité de la langue

participants a repéré la stratégie de consulter les pairs pour comprendre la nature du problème plutôt que de chercher par soi-même. Les étudiants, lorsqu'ils rédigent au Collège sur un ordinateur ayant accès aux ressources pertinentes, utilisent les outils électroniques mis à leur disposition, comme *Antidote*, correcteur *Word* ou le Grand dictionnaire. La tendance est d'utiliser des outils électroniques et très peu les outils papiers, et ce, même s'ils disent trouver ces derniers utiles.

En terminant, on note qu'il semble y avoir peu d'effort personnel dans les méthodes de correction, les étudiants préféreraient demander aux autres et utiliser Internet ou des outils électroniques plutôt que de se poser des questions.

L'un des chercheurs participants observe que la compétence à utiliser *Antidote* s'est améliorée depuis son arrivée il y a deux ans dans l'institution. Si cette étude avait été faite deux ans auparavant, on aurait donc pu avoir des observations différentes.

Les chercheurs participants mentionnent, lorsqu'on leur demande s'ils ont personnellement pris le temps d'enseigner une méthode de correction, de révision ou de relecture à leurs étudiants, qu'ils ont tous pris le temps de référer leurs étudiants à des sources leur permettant d'accéder au vocabulaire spécifique de la discipline enseignée. Par ailleurs, l'un des chercheurs participants dit ne pas avoir enseigné de méthode puisque l'objectif de la recherche était de voir comment les étudiants se débrouillaient par eux-mêmes.

Quand on leur demande, à titre de professeurs, ce qu'on doit faire pour se corriger ou se recorriger, les chercheurs participants mentionnent les techniques suivantes : se relire à froid, le lendemain par exemple; se relire sur papier plutôt qu'à l'écran; réviser la clarté et l'organisation des idées. Un des chercheurs participants explique que peu importe la technique, il faut surtout prévoir le temps nécessaire à la correction, ne pas corriger seulement s'il reste du temps. Un des chercheurs participants propose de lire à voix haute, lentement, pour vérifier si le texte est lisible en termes de souffle, ce qui indique si la phrase est trop longue, et de sens, peut-on comprendre quand on le lit ainsi ou pas?

Un consensus s'établit rapidement auprès des chercheurs participants au sujet de la spécificité des méthodes de correction du texte selon les disciplines. Selon eux, toutes les méthodes se recoupent et il n'y a pas de différences importantes à mentionner.

Interrogés sur l'apport du processus de recorection pour l'étudiant, les chercheurs participants disent que cela permet une amélioration générale du texte ainsi qu'une amélioration de sa clarté et de sa structure. Un des chercheurs participants signale que le processus permet de mieux rendre justice à la compréhension qu'a l'étudiant de la matière à l'étude et des concepts utilisés alors que sans recorection, le professeur se retrouve à juger de la capacité à dire et à communiquer et non pas de la capacité de l'étudiant à comprendre et à utiliser ces concepts.

Quand on leur demande d'évaluer la façon dont les commentaires qu'ils mettent sur les copies des étudiants les aident à se recorriger ou à améliorer la qualité de leurs textes, deux des chercheurs participants mentionnent que leur compréhension du projet de recherche était qu'ils devaient souligner l'erreur à l'étudiant sans trop mettre de commentaires pour laisser l'étudiant chercher lui-même quelle était l'erreur. Bref, ils se sont empêchés de mettre des commentaires comme ils le font d'habitude.

Cependant, les chercheurs participants indiquent qu'ils ont quand même mis des commentaires plus généraux. L'un d'eux explique que, dans la correction de travaux longs, les commentaires deviennent un dialogue pour orienter les étudiants. Les étudiants savent ce que le professeur comprend et peuvent voir si leur travail est efficace pour communiquer ce qu'ils veulent communiquer. Il mentionne aussi utiliser les commentaires pour pousser le développement de la capacité des étudiants plus faibles à développer une pensée abstraite sur laquelle on peut effectuer un retour critique.

5.3.3. Conclusions générales

Dans leur participation à ce projet de recherche, les chercheurs participants ont été exposés à une façon différente de corriger le français. Lorsqu'on leur demande s'ils vont changer leurs pratiques après cette expérience, les chercheurs participants ont chacun une réponse positive à donner :

L'un d'eux mentionne qu'il reprendra l'idée de proposer aux étudiants de se recorriger et de faire une deuxième remise d'un travail révisé parce qu'il s'agit d'un exercice très pédagogique. Cependant, les points boni ne sont pas un incitatif assez fort, il lui faudra donc donner des points pour un atelier de révision du travail. Ce professeur envisage la chose même s'il fait le constat que cela représente une augmentation de la charge de correction. Un autre prévoit attribuer une partie des points d'un rapport de laboratoire à la recorection. Le dernier chercheur participant contemple l'idée de réduire le nombre d'évaluations mais d'accorder plus de temps à chacune d'elles, en plusieurs étapes, incluant l'étape de la recorection.

Quelles améliorations les chercheurs participants ont-ils notés grâce à la participation des étudiants dans ce projet de recherche?

Deux d'entre eux observent une amélioration du vocabulaire spécifique de leurs étudiants. L'un d'eux mentionne avoir reçu des rapports de recherche en méthodologie mieux écrits que lors d'années précédentes, peut-être grâce à la participation à la recherche. L'un d'eux explique que le niveau de français écrit ne s'est pas amélioré mais que le sens critique, la conscience de l'importance de relire un travail, de prendre le temps de se corriger, de faire un plan de rédaction a été amélioré chez les étudiants. Bref, il voit une amélioration, chez ses étudiants, des

Retour réflexif et qualité de la langue

techniques de retour réflexif. En terminant, l'un des chercheurs participants considère qu'il est trop tôt pour se prononcer.

Lorsqu'on leur pose la question suivante : « *Devrait-on vous donner plus de temps pour corriger (avec le type de correction exigé par le projet de recherche)?* », ils partagent leurs impressions en expliquant que si on parle du projet de recherche et de son protocole, le temps alloué est acceptable dans la mesure où la recherche portait sur des segments de 300 mots seulement et devait se faire dans l'horizon temporel de la session au complet. Si on parle de l'aspect pédagogique de la chose, deux d'entre eux mentionnent qu'on ne devrait pas avoir plus de temps parce que les élèves s'attendent à une rétroaction rapide de la part des professeurs. Il faut corriger rapidement pour garder leur intérêt et leur motivation.

En terminant, deux d'entre eux s'accordent pour dire que la grille de correction imposée par le projet de recherche n'est pas leur façon naturelle de corriger et que cela a causé une correction longue et minutieuse.

Chacun des chercheurs participants tire sa propre leçon de l'exercice de recorection :

- L'un se rappelle de l'importance de se recorriger et de travailler la clarté soi-même, en tant que professeur, sur tous ses écrits, surtout les énoncés de travaux.
- Un autre explique que la participation au projet était un fardeau pour beaucoup d'étudiants, surtout pour les plus faibles en français.
- Tandis qu'un autre chercheur participant insiste sur sa prise de conscience de l'importance de se corriger, de l'importance d'insister sur la relecture même en sciences.

En termes d'éléments positifs et négatifs, les chercheurs participants dressent le portrait suivant :

Éléments négatifs :

- Deux des chercheurs participants auraient apprécié de participer dans une pratique collective pour harmoniser la technique de correction imposée.
- La grille de correction est considérée, par les chercheurs participants, comme toujours claire par rapport au standard de langue attendu mais on lui reproche aussi d'être un peu rigide, laissant peu de place aux nuances et à l'aspect esthétique de l'écriture.
- Dans plusieurs cas, les points boni aux étudiants pour la participation au projet n'étaient pas suffisants pour maintenir les étudiants impliqués dans la recherche, ils ont donc noté un haut taux d'abandon.

Éléments positifs :

- Deux d'entre eux mentionnent que la collaboration entre collègues dans l'équipe de recherche a été utile pour l'expérimentation.
- Deux d'entre eux mentionnent que le projet de recherche était bien planifié et facile à présenter aux étudiants et qu'il était intéressant et motivant de noter que les étudiants accusent réception des corrections effectuées et dans une large part, y réagissent.
- Un des chercheurs participants explique que cela a été bon pour son intégration à titre de nouveau professeur au Collège.

5.3.4. Synthèse

Il ressort de cette entrevue que les chercheurs participants se sont engagés de manière significative dans ce projet de recherche et ont tenté de respecter le mieux possible le protocole même si celui-ci leur imposait une façon moins naturelle de corriger la langue dans les sections de travaux évalués aux fins du projet de recherche. Plusieurs d'entre eux relèvent aussi le défi de réussir à faire participer les étudiants à un tel projet.

Par ailleurs, les chercheurs participants semblent être en accord pour dire que la tendance constatée chez leurs étudiants est d'intensifier l'usage d'outils informatiques pour corriger les travaux alors que plusieurs des chercheurs participants recommandent des solutions non technologiques.

Globalement, l'ensemble des chercheurs participants semble faire un bilan positif de sa participation à la recherche tant en termes pédagogiques que personnels.

6. Discussion

6.1. Introduction

Dans cette discussion, nous avons comparé nos résultats pour arriver à comprendre les usages des étudiants quant au travail sur la langue par leur sexe, leur langue parlée à la maison, leur programme, mais aussi selon leur niveau de réussite scolaire. Cette analyse nous permet de vérifier les pratiques usuelles des étudiants mais aussi de trouver l'effet des variables indépendantes sur la qualité de la langue, sa correction et son amélioration pendant une session. Pour les professeurs, l'analyse des résultats montre les forces et les faiblesses de certaines pistes pédagogiques et de la rétroaction pour mieux aider les étudiants à voir leurs erreurs et à se recorriger. Le retour réflexif, le sentiment de compétence à se recorriger de même que l'usage d'outils technologiques (ou plus traditionnels) aident grandement les étudiants à améliorer leurs aptitudes à écrire.

6.2. Genre

Dans notre échantillon, on trouve plus de filles (64,9%) que de garçons (35,1%). Les filles avaient de meilleures notes au secondaire (82,3%) que les garçons (79,4%). La différence de Cote de rendement collégiale n'est toutefois pas statistiquement significative.

Les garçons se considèrent plus compétents à utiliser Antidote (47,4%) que les filles (35,8%). Les filles font plus souvent une révision linguistique (78,8%) que les garçons (63,5%). Elles font aussi plus d'autocorrection avant la remise d'un texte à un professeur (83,7%) que les garçons (69,9%). Elles utilisent plus souvent le correcteur de *Word* (80,2%) que les garçons (60,9%). Elles font plus souvent la correction des lettres (83,7%) que les garçons (72,4%). Elles utilisent plus souvent la stratégie de lecture à voix haute (39,2%) que les garçons (25,6%).

Selon notre étude, les filles soignent davantage leurs travaux par des autocorrections, tout comme par l'utilisation plus fréquente de *Word*. On pourrait penser que, pour elles, la qualité de la langue est plus importante que pour les garçons, mais ce n'est pas le cas puisqu'à ce sujet, il n'y a pas de différence significative dans l'intérêt porté à la langue de même que dans la perception de leur compétence. Peut-être ont-elles mieux appliqué leur méthode de travail quant aux stratégies de révision?

6.3. Langue parlée à la maison

Notre échantillon contient surtout des francophones (73,0%) mais aussi des anglophones (8,8%) et des allophones (18,2%). La langue parlée à la maison est associée aux langues de travail des parents (voir tableaux 10 et 11).

Les étudiants allophones se trouvent surtout au B.I. (55,6%) et en Sciences humaines (29,6%). Les anglophones sont surtout en Sciences humaines (53,8%) et au B.I. (38,5%).

Les étudiants anglophones utilisent le plus les logiciels de correction de la langue dans leurs cours de formation générale (84,6%) tandis que les allophones disent le moins les utiliser (44,4%). Ce sont les allophones qui ont le moins accès aux logiciels de correction de la langue à la maison (33,3%). Les francophones sont ceux qui y ont le plus accès (62,9%) mais ne sont pas ceux qui les utilisent le plus. Les anglophones suivis des francophones ont débuté plus tôt leur utilisation des logiciels de correction que les allophones. La moitié de ces derniers ont débuté leur utilisation au secondaire. Une importante proportion d'entre eux dit ne pas en faire l'utilisation (37,1%).

Les étudiants allophones (50,6%) se considèrent meilleurs en français que les anglophones (41,0%). Ils portent plus d'attention au vocabulaire spécialisé (79,0%) que les francophones (66,4%) et les anglophones (59,0%). Les étudiants allophones (64,2%) et anglophones (66,7%) se sentent moins bien outillés que les francophones (80,3%) pour corriger leurs textes. Les étudiants allophones (61,7%) et anglophones (56,4%) se sentent également moins compétents que les francophones (76,2%) pour corriger leurs travaux.

Les étudiants anglophones se considèrent les moins capables de satisfaire les exigences de leurs professeurs (47,2%). Ils accordent aussi le moins d'importance aux commentaires des professeurs sur les travaux (66,7%).

Au plan des langues parlées à la maison, pas de surprise chez les francophones, ce sont eux qui ont le plus accès aux outils, qui utilisent les logiciels depuis plus longtemps et qui se sentent les plus compétents pour corriger leurs travaux.

Les allophones, surtout dans les programmes de B.I. et de Sciences humaines, sont ceux qui débutent l'utilisation de logiciel de correction plus tardivement et qui les utilisent moins fréquemment, bien souvent car ils n'y ont pas accès à la maison. Toutefois, ils portent une bonne attention à la langue et à la correction de leurs textes. Ce sont eux qui font le plus attention au vocabulaire spécialisé et, somme toute, se considèrent assez compétents pour pouvoir se recorriger. Malgré cela, ils se perçoivent mal outillés pour bien se recorriger.

La population anglophone est celle qui se sert davantage de logiciels de correction et le plus tôt mais, en général elle obtient des taux moins élevés aux réponses à nos questions. Elles se sentent moins bien outillés

que les francophones pour réviser leurs textes et sont ceux qui disent être le moins capables de satisfaire les exigences de leurs professeurs. Toutefois, ce sont aussi eux qui disent accorder le moins d'importance aux commentaires de leurs professeurs.

6.4. Programme d'étude

Près de la moitié des étudiants de l'échantillon est en Sciences humaines. Près de l'autre moitié des étudiants est en Sciences de la nature (au D.E.C. ou au B.I.). Seulement 3,4% de l'échantillon est inscrit en Arts et lettres.

Ce sont les étudiants du B.I. en sciences de la nature qui consacrent le moins de temps au travail rémunéré (98,1% d'entre eux y consacrent moins de 10 heures par semaine). Ce sont les étudiants du D.E.C. en Sciences de la nature qui disent consacrer le plus de temps à leurs études (66,7% d'entre eux disent y consacrer 10 heures ou plus par semaine).

Au secondaire, ce sont les étudiants de Sciences de la nature (D.E.C. : 85,9% et B.I. : 83,3%) qui avaient les meilleures notes. Ils ont aussi les meilleures Cotes de rendement au collégial (D.E.C. : 30,55 et B.I. : 28,47).

Les étudiants en Arts et lettres utilisent plus souvent un ordinateur portable en classe (quatre des cinq étudiants). Ce sont les étudiants de Sciences de la nature (D.E.C. et B.I.) qui en font le moins l'utilisation. Les étudiants du B.I. en Sciences de la nature disent le plus utiliser les logiciels de correction dans leurs cours de formation spécifique (55,8%). Ceux du D.E.C. en Sciences de la nature en font le moins l'utilisation (5,6%). Ils en font aussi le moins l'utilisation dans leurs cours complémentaires (5,9%). Les étudiants du B.I. (29,5%) et du D.E.C. (16,7%) en Sciences de la nature se considèrent les moins compétents à utiliser *Antidote*. Ils sont aussi ceux qui l'utilisent le moins (respectivement 24,4 % et 13,0%).

Les étudiants de Sciences humaines (64,4%) et du B.I. (71,2%) disent consacrer le plus de temps à la correction d'un texte (une demi-heure ou plus). Les étudiants du B.I. accordent d'ailleurs le plus d'importance à la relecture d'un texte (82,1%). Ils sont aussi parmi ceux qui ont le plus reçu d'aide en français (44,2%). Les étudiants ayant échoué un cours de français sont surtout en Arts et lettres (40,0%) et en Sciences humaines (19,2%).

Les étudiants de sciences de la nature considèrent le moins l'utilité de la recorection des textes sur l'amélioration de la qualité du vocabulaire (39,2%).

En conclusion, peu importe le programme, les étudiants de notre étude ont fait moins de fautes après recorection et considèrent importante la qualité de la langue. Par contre, c'est la perception de leur compétence

linguistique et de l'utilisation de logiciels qui change d'un programme à l'autre.

Les étudiants de Sciences de la nature (B.I et D.E.C) avaient les plus hautes moyennes au secondaire et la cote R la plus élevée au collégial. Malgré leurs notes, ils se disent les moins compétents à utiliser *Antidote*, mais ils sont aussi ceux qui l'utilisent le moins. Ceux du D.E.C. disent consacrer plus de temps à leurs études et sont aussi ceux qui utilisent le moins un ordinateur portable en classe. Ces étudiants ne pensent pas que la qualité du vocabulaire puisse être améliorée par la recorection. Ceux du B.I. sont ceux qui ont le plus reçu d'aide en français (population allophone plus nombreuse). Ceux du B.I. consacrent le plus de temps à la correction d'un texte, accordent le plus d'importance à la relecture et utilisent le plus les logiciels de correction de la langue dans les cours de formation spécifique contrairement à ceux du D.E.C. Les étudiants du B.I. consacrent le moins de temps au travail rémunéré pendant la période scolaire.

Les étudiants d'Arts et lettres sont ceux qui utilisent le plus l'ordinateur portable en classe. Les étudiants de Sciences humaines sont parmi ceux qui consacrent le plus de temps à la correction de leur texte et ont échoué davantage un cours de français que ceux des autres programmes.

6.5. Niveau académique des étudiants

Les étudiants de l'échantillon ont été classés en trois groupes selon leur cote de rendement collégiale : faibles (inférieure à 24), moyens (de 24 à 30) et forts (supérieure à 30).

Les étudiants les plus forts se trouvent plus en deuxième année ($t=2,985$, $p=0,004$). Les plus forts sont surtout inscrits en Sciences de la nature (D.E.C. et B.I) tandis que les plus faibles sont principalement en Sciences humaines ($t=-3,777$, $p=0,000$).

Les étudiants plus faibles consacrent plus de temps au travail rémunéré que les plus forts ($t=3,644$, $p=0,001$). Il en va de même pour le temps consacré aux sorties ($t=3,626$, $p=0,000$). Par contre, les étudiants plus forts consacrent plus de temps à leurs études que les plus faibles ($t=-2,802$ et $p=0,006$).

Les étudiants plus forts avaient de meilleures notes en français (86,8%) que les plus faibles (76,7%, $t=3,474$, $p=0,001$). Similairement, les plus forts ont eu de meilleures scores au test de lecture à l'entrée au Collège (72,4%) que les plus faibles (62,5%, $t=5,231$ et $p=0,000$).

Tableau 93. Compétence à utiliser Word, autoévaluation de la qualité du français écrit, fréquence de la révision et de l'autocorrection et de l'utilisation de Word et d'Antidote selon la force des étudiants

Énoncé	Force	N	Moy.	Erreur stand. moy.
Quel est votre niveau de compétence à utiliser Word ?	Faible	43	71,3	3,3
	Fort	42	81,8	3,1
Comment évaluez-vous la qualité de votre français écrit ?	Faible	43	55,0	4,3
	Fort	42	74,6	3,9
Pendant la rédaction d'un texte, faites-vous une révision linguistique ?	Faible	43	64,3	3,9
	Fort	42	81,0	3,8
Avant la remise d'un texte au professeur, faites-vous une autocorrection ?	Faible	43	72,1	3,8
	Fort	42	83,3	4,0
Fréquence d'utilisation du correcteur de Word pour la correction de travaux scolaires	Faible	43	62,8	4,5
	Fort	42	76,2	4,3
Fréquence d'utilisation d'Antidote pour la correction de travaux scolaires	Faible	43	37,2	5,7
	Fort	42	20,6	4,1

Les étudiants plus forts se disent plus compétents à utiliser Word que les plus faibles ($t=-2,338$, $p=0,022$). Ils utilisent d'ailleurs plus souvent le correcteur de Word pour la correction de leurs travaux scolaires ($t=-2,161$, $p=0,034$) que les plus faibles. Par contre, les étudiants plus faibles ont plus recours à Antidote pour la correction de leurs travaux que les plus forts ($t=2,369$, $p=0,020$). Bien entendu, les étudiants plus forts se considèrent meilleurs en français écrit ($t=-3,373$, $p=0,001$). Ils font plus souvent une révision linguistique lors de la rédaction d'un texte ($t=-3,049$, $p=0,003$) et une autocorrection avant la remise d'un texte au professeur ($t=-2,036$, $p=0,045$) que les plus faibles.

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 94. Fréquence de correction selon la force des étudiants

Aspects	Force	n	Moy.	Erreur stand. moy.
Fréquence de relecture	Faible	43	79,1	3,5
	Fort	42	91,3	3,0
Fréquence de l'attention au vocabulaire spécialisé	Faible	43	65,1	3,8
	Fort	42	77,0	2,9
Fréquence de correction de la grammaire	Faible	43	72,1	3,8
	Fort	42	84,1	4,1
Fréquence de correction du vocabulaire	Faible	43	73,7	4,1
	Fort	42	87,3	3,2
Fréquence de correction de la syntaxe	Faible	43	72,1	4,0
	Fort	42	83,3	4,0
Fréquence de correction de la grammaire du texte	Faible	43	71,3	4,1
	Fort	42	84,9	3,6
Fréquence de correction des courriels	Faible	43	36,4	5,2
	Fort	42	60,3	4,7
Fréquence de correction des lettres	Faible	43	69,8	5,6
	Fort	42	86,5	4,3

Les étudiants forts procèdent plus souvent à une relecture ($t=-2,633$, $p=0,010$), corrigent plus fréquemment la grammaire ($t=-2,135$, $p=0,036$), la grammaire du texte ($t=-2,485$, $p=0,015$), la syntaxe ($t=-1,994$, $p=0,049$) et le vocabulaire ($t=-2,623$, $p=0,010$), font plus attention au vocabulaire spécialisé ($t=-2,463$, $p=0,016$) que les plus faibles. Ils font plus souvent la correction des courriels ($t=-3,405$, $p=0,001$) et des lettres ($t=-2,369$, $p=0,020$) que les plus faibles.

Tableau 95. Importance des commentaires et capacité à satisfaire les exigences des professeurs selon la force des étudiants

Aspects	Force	N	Moy.	Erreur stand. moy.
Importance des commentaires des professeurs sur les travaux	Faible	43	84,5	3,7
	Fort	42	93,7	2,0
Capacité de satisfaire les exigences des professeurs	Faible	43	65,9	2,8
	Fort	42	83,3	2,8

Les étudiants plus forts accordent plus d'importance aux commentaires des professeurs sur les travaux ($t=-2,150$, $p=0,035$) et se sentent plus capables de satisfaire les exigences de leurs professeurs ($t=-4,353$, $p=0,000$) que les plus faibles.

Tableau 96. Perception de la compétence et apprentissage d'une méthode efficace de correction selon la force des étudiants

Énoncé	Force	N	Moy.	Erreur stand. moy.
Je me sens compétent(e) pour corriger mes travaux.	Faible	43	67,5	3,0
	Fort	42	82,6	3,3
J'ai appris pendant la session une méthode pour corriger mes travaux de façon efficace.	Faible	30	53,3	5,7
	Fort	41	50,4	5,5

Les étudiants plus forts se sentent plus compétents pour corriger leurs travaux que les plus faibles ($t=-3,387$, $p=0,001$). Les étudiants plus faibles disent toutefois avoir plus appris une méthode efficace de correction des travaux pendant la session que les plus forts ($t=-2,250$, $p=0,029$).

Retour réflexif et qualité de la langue

Tableau 97. Différences significatives entre les forts et les faibles pour le nombre de fautes et le nombre de mots des rédactions

Catégorie	Forts	Faibles	t	p
Rédaction 1 – orthographe	4,0	8,4	-2,096	0,039
Rédaction 1 – grammaire	4,0	9,7	-3,917	0,000
Rédaction 1 - grammaire correction	0,5	3,8	-3,143	0,003
Rédaction 1 – ponctuation	2,6	1,1	2,007	0,049
Rédaction 1 - grammaire du texte	2,1	6,5	-3,264	0,002
Rédaction 1 - grammaire du texte correction	1,0	3,3	-2,811	0,007
Rédaction 1 - nombre de mots	304,5	252,9	2,439	0,017
Rédaction 2 - orthographe correction	0,7	1,8	-2,169	0,035
Rédaction 2 – grammaire	3,3	8,8	-3,179	0,002
Rédaction 2 - grammaire correction	0,4	4,7	-2,922	0,006
Rédaction 2 - syntaxe correction	2,1	3,0	-2,194	0,031
Rédaction 2 - grammaire du texte correction	0,8	3,3	-4,225	0,000

Les étudiants plus faibles ont systématiquement plus de fautes dans les catégories identifiées au tableau précédent sauf pour la ponctuation de la rédaction 1 où ils ont moins de fautes que les plus forts. Les plus faibles ont également écrit des textes plus courts que les plus forts lors de la rédaction 1. Il n’y a toutefois pas de différences significatives entre les forts et les faibles lors de la rédaction 3.

Chez les étudiants les plus forts, le sentiment de compétence scolaire et linguistique est élevé. Ils se sentent plus compétents que les autres pour réviser leurs textes, ils donnent plus d’importance aux commentaires des professeurs, car ils disent se sentir capables de satisfaire leurs exigences. Ils travaillent bien : ils sont ceux qui consacrent le plus de temps par semaine à leurs études, qui font le plus souvent de révision linguistique, d’autocorrection et de relecture de leurs textes avant de les remettre à leurs professeurs; ils corrigent davantage toutes les catégories du code linguistique que les autres étudiants (l’orthographe et la ponctuation sont similaires mais la syntaxe, la grammaire du texte, le vocabulaire spécialisé et les autres sont mieux révisés). Ce sont aussi ceux qui utilisent *Word* le plus souvent.

On remarque que les étudiants académiquement plus faibles sont ceux qui consacrent le plus d’heures à un travail rémunéré et aux sorties. Ils utilisent davantage *Antidote* que leurs collègues plus forts pour se

corriger. Ce sont eux qui disent avoir appris une méthode efficace de correction pendant la session.

6.6. Impact des outils de révision technologiques et papier

Dans l'ensemble, les étudiants se sentent bien outillés pour corriger leurs textes. Les outils les plus utilisés sont les dictionnaires et les logiciels de correction et de révision, principalement *Word* et *Antidote*. Pour un texte écrit à l'ordinateur, ils ont davantage recours aux outils virtuels. Pour un texte rédigé à la main, ils préfèrent les outils papier.

Une petite majorité a accès à des logiciels de correction à la maison et les deux tiers l'utilisaient avant leur arrivée au collégial. Les étudiants se disent très compétents à utiliser *Word* et moins compétents à utiliser *Antidote*. Ils utilisent surtout les logiciels de correction dans leurs cours de formation générale.

C'est à la recorection de la rédaction 3, en laboratoire avec *Antidote*, que les étudiants ont corrigé le plus de fautes. C'est aussi lors de cette recorection que les scores étaient les plus forts, ce qui a causé du plaisir et de la satisfaction aux étudiants.

« J'ai pu utiliser Antidote, ce qui a réduit le nombre d'erreurs. »

« Je suis plus apte à utiliser des logiciels tels que Antidote. »

6.7. Stratégies de révision

Les étudiants de notre échantillon disent, à 63%, avoir appris une méthode efficace de correction de leurs travaux. Plus de 90% des étudiants trouvent importante ou très importante la relecture d'un texte. La grande majorité (80%) des étudiants procède souvent ou toujours à une révision linguistique et c'est le même pourcentage pour l'autocorrection; 61% des étudiants passe 30 minutes ou plus à se corriger, mais le reste passe seulement quelques minutes (ou pas) à le faire.

Quand on leur pose une question ouverte, c'est 76% des étudiants qui disent privilégier la relecture comme stratégie de révision.

« M'a permis de mieux comprendre mes erreurs (...) et de prendre plus de temps pour corriger ces erreurs. »

Selon eux, la stratégie de révision la plus utile est conventionnelle : c'est le recours aux outils papiers (40%).

6.8. Exigences des professeurs

Les étudiants trouvent importants (81%) et utiles ou « aidants » (72%) les commentaires de leurs professeurs. Dans l'ensemble, ils les comprennent (64%) et sont capables d'y répondre. Plusieurs (68%) ont réussi à intégrer la rétroaction dans leurs travaux.

Contrairement à ce qu'on aurait pensé, la perception des étudiants sur la compréhension et l'utilité des commentaires des professeurs baisse plus la session avance.

6.9. Perception de leur capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique

Nos étudiants se disent compétents en français. Les trois quarts considèrent que leur français est bon ou excellent. La quasi-totalité des étudiants (96,6%) considèrent importante ou très importante la qualité du français.

Ils se sentent compétents pour corriger leurs travaux (72%) et 61% considèrent que la qualité de leur français écrit s'est améliorée pendant la session. Fréquemment, ils corrigent toutes les catégories recensées dans cette étude (surtout l'orthographe et le vocabulaire), principalement dans leurs travaux scolaires et leurs lettres. En moyenne, les étudiants prennent 20 minutes pour recorriger leurs rédactions de 300 mots. Pendant la recorection ils passent surtout du temps à la réécriture, à la syntaxe et à la grammaire du texte.

« [Recorriger mon texte] Cela m'a appris à reconnaître mes fautes les plus fréquentes pour ne pas les refaire. »

« La réécriture m'a permis de corriger la qualité de mon français donc d'apprendre de mes erreurs. »

Les étudiants disent procéder régulièrement à une autocorrection (79%), à une révision linguistique pendant la rédaction (73%) et à une autoévaluation de la qualité du français écrit (65%). En bref, les étudiants recommanderaient à un ami de recorriger leur texte (73%) et ils pensent que se recorriger permet d'avoir de meilleures notes (67%).

« La réécriture de mon texte a participé à améliorer la qualité de mon français écrit, car elle m'a permis de remarquer quels aspects (ponctuation, syntaxe, etc.) de la langue française m'apportaient le plus de difficultés. De plus, lorsqu'on corrige une erreur, on a moins tendance à la refaire par la suite. »

7. Pistes pédagogiques

7.1. Introduction

Voici quelques suggestions de pistes pédagogiques que nous avons tirées de notre analyse des résultats. Rappelons que l'objectif principal de cette recherche était d'étudier l'effet de la perception des étudiants quant à leur compétence à écrire, à se réviser, à se recorriger et donc, par le retour réflexif, à voir et à comprendre leurs erreurs pour améliorer leur capacité à s'améliorer en écriture et, en général, sur le plan de leur compétence linguistique. Ces pistes seront divisées en trois sections. La première s'adressant aux étudiants, la seconde aux professeurs et la dernière aux acteurs des institutions collégiales.

7.2. Suggestions aux étudiants

En général, les étudiants corrigent en moyenne leurs textes de 300 mots en environ 20 minutes, ils le font surtout pour les travaux longs ou, de façon stratégique, s'ils en ont le temps. Comme stratégie de révision, ils font surtout une relecture qui leur permet de corriger principalement les fautes d'orthographe et de grammaire, quelquefois ils utilisent un logiciel de correction ou des dictionnaires.

Lorsqu'on demande de varier les stratégies de correction, les étudiants font difficilement la distinction entre révision, correction, autocorrection, réécriture et même relecture. Leurs méthodes de correction sont peu variées et demanderaient à être diversifiées. Si leurs professeurs donnent des consignes claires mais aussi des critères de correction et leur enseignent des stratégies d'autocorrection ou de recorection propres à la discipline, les étudiants apprennent une méthode de travail et ressentent plus de satisfaction à corriger leurs textes. Cela augmente par la même occasion leur sentiment de compétence à améliorer la qualité de la langue. D'ailleurs, les étudiants les plus faibles ont éprouvé de la satisfaction à apprendre une méthode efficace de correction pendant la session, ce qui leur permet maintenant de mieux corriger leurs erreurs.

Nous suggérons donc aux étudiants de diversifier davantage leurs stratégies de correction et de les choisir en fonction de leur efficacité. Il est important de bien cibler ses lacunes personnelles. Chaque étudiant a ses forces et ses faiblesses. Nous recommandons à chacun d'eux de se préparer une grille d'autocorrection personnalisée en fonction de ses faiblesses. Nous leur conseillons aussi de continuer à se faire aider par leurs pairs ou leurs parents, et d'apprendre à bien utiliser les outils virtuels. Et, finalement, de porter un regard global sur leur texte (retour

réflexif) et de prévoir davantage de temps pour se recorriger avant la remise des travaux aux professeurs. Ce conseil est particulièrement pertinent pour les garçons.

7.3. Suggestions aux professeurs

Il faut continuer de proposer aux étudiants différentes stratégies de révision afin que ceux-ci mettent en pratique une méthode personnelle pour que la rétroaction soit plus dynamique. Tous les professeurs ont la responsabilité, pas seulement ceux de français-littérature. L'usage de stratégies de révision variées, selon des critères propres aux disciplines (ex. vocabulaire spécifique, rigueur scientifique, niveaux de langage, logique argumentative, consignes particulières, etc.) est un gage d'amélioration de la qualité de la langue et de motivation pour l'étudiant (hausse de la satisfaction à se relire et à se recorriger).

7.3.1. Commentaires et rétroaction

Toutefois, en enseignant ces différentes stratégies de révision propres aux disciplines, il faut s'assurer aussi de rendre clairs les différents concepts, de bien montrer la différence entre une révision linguistique, une recorection et une autocorection. De plus, plusieurs professeurs le font déjà bien, il faut continuer à rendre compréhensibles et utiles les commentaires sur les travaux, fournis aux étudiants, ce qui permet à l'étudiant de s'assurer de réintégrer la rétroaction du professeur dans le travail suivant. Dans ces commentaires, cibler les lacunes de façon globale pour chaque étudiant lui fait prendre conscience des aspects à améliorer la fois suivante. De plus, il faudrait porter une attention aux étudiants anglophones qui disent moins bien comprendre les exigences de leurs professeurs et qui se sentent moins capables d'y répondre.

7.3.2. Cohérence et structure des textes

Cette étude et notre précédente (Caron-Bouchard *et al.* 2011) montre que les étudiants ne corrigent généralement que la grammaire et l'orthographe, ce qui règle des questions ponctuelles de français mais qui n'a que peu d'effet sur l'amélioration à long terme de la qualité de la langue. Nous conseillons aux professeurs d'insister sur la syntaxe et la grammaire du texte, donc sur la cohérence du texte, ceci a de meilleurs effets sur l'amélioration de la qualité de la langue et la capacité des étudiants à apprendre de leurs erreurs.

7.3.3. Temps et points alloués à la recorection

Dans leurs cours, les étudiants se relisent ou se corrigent rapidement avant la remise d'un texte à leur professeur. Ils lisent ensuite les

commentaires qui justifient la note obtenue mais très peu les réutilisent dans le travail suivant pour améliorer la qualité de leur français ou la qualité de leurs travaux. Notre recherche établit que de donner l'opportunité aux étudiants de se recorriger (soit de façon formative ou sommative) ou de leur donner le temps en classe pour réécrire leur texte améliore leurs compétences linguistiques et leur satisfaction. Retravailler un texte à partir de commentaires du professeur, prendre le temps de se recorriger et même rendre le travail recorrigé au professeur pour une deuxième évaluation est exactement ce qu'il faut aux étudiants pour qu'ils apprennent à faire un retour réflexif sur leurs textes et ainsi améliorer la rigueur de leurs travaux et surtout leur compétence linguistique.

7.4. Suggestions aux collègues

Nous venons de suggérer aux professeurs de donner du temps aux étudiants pour se recorriger. Les institutions devraient collaborer et encourager institutionnellement cette mesure par exemple, en permettant des évaluations progressives (socioconstructivisme) et en donnant accès aux outils virtuels avec une bonne formation pour les utiliser. Il faut continuer à encourager les étudiants à utiliser les logiciels de correction de la langue et leur préciser les différentes fonctions et encourager particulièrement les étudiants allophones à utiliser davantage ces logiciels de correction de la langue afin qu'ils se dotent d'une grille personnelle d'autocorrection. Nous avons démontré que d'accorder une période en laboratoire pour se recorriger à l'aide d'*Antidote* et de *Word* contribue à diminuer considérablement le nombre de fautes, à améliorer la structure des textes et à augmenter la satisfaction des étudiants à le faire.

7.5. Synthèse

Notre recherche a montré qu'il vaut la peine de donner du temps pour recorriger les erreurs et encourager la réécriture, quitte à bonifier la note. Cela augmente le sentiment de compétence de l'étudiant, lui permet d'apprendre de ses erreurs et suscite le retour réflexif sur les textes écrits.

Les professeurs et les étudiants, par les résultats obtenus mais aussi par les entrevues, ont signalé que non seulement la recorection comme stratégie de révision augmente la qualité de la langue au niveau du code linguistique mais aussi au niveau du contenu et de la structure du texte. De plus, ce travail de recorection donne aux étudiants le temps et le recul pour identifier leurs forces et leurs faiblesses linguistiques, choisir le mot juste (vocabulaire spécialisé) et apprendre de leurs erreurs. Tous ces éléments ont, en une seule session, amélioré la qualité de la langue de nos étudiants. Et leur ont donné, disent-ils, une satisfaction à retravailler leurs textes (surtout en laboratoire avec une plus grande

Retour réflexif et qualité de la langue

maîtrise d'*Antidote*). Ainsi, la satisfaction obtenue par le travail de recorection a augmenté leur sentiment de compétence au niveau linguistique.

8. Conclusion

Cette recherche sur l'effet de la perception de la capacité des étudiants à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique et du vocabulaire spécifique montre que les étudiants accordent une importance à la qualité du français, qu'ils procèdent régulièrement à une relecture et à une révision linguistique de leurs travaux avant la remise à leurs professeurs et que, dans l'ensemble, ils se sentent compétents à utiliser des logiciels de correction (*Word* davantage qu'*Antidote*).

Les étudiants affirment que la qualité de leur français s'est améliorée pendant la session et que ce projet de recherche leur a permis d'en prendre conscience. Ce retour réflexif leur a permis d'identifier leurs forces et leurs lacunes, c'est-à-dire leurs erreurs spécifiques en français et la qualité générale du contenu du texte, la précision et la profondeur des idées. Ils pensent maintenant pouvoir corriger ces erreurs à l'avenir. Ainsi, lorsqu'on leur donne le temps et l'opportunité de se recorriger, ils en retirent satisfaction et plaisir.

Nous avons constaté que les étudiants ont des méthodes de correction peu variées. Avant la remise d'une rédaction, ils disent effectuer une relecture pour corriger surtout l'orthographe et la grammaire. Les stratégies de révision fréquemment utilisées sont la relecture et le morcellement de la révision, quelquefois avec des dictionnaires ou des logiciels de correction. Si, la majorité prend environ 30 minutes pour réviser un texte de 300 mots, d'autres étudiants affirment être plus stratégiques et choisissent les travaux qu'ils vont corriger selon la pondération et la longueur du travail. Au début de l'expérimentation, les étudiants se relisaient avec un objectif spécifique (la correction de l'orthographe par exemple) mais, à la fin de la session, le retour réflexif sur leurs travaux et le fait d'avoir pu retravailler leurs textes leur a apporté une vision globale sur la qualité de leur français écrit. Ce qui leur permet d'affirmer qu'ils peuvent maintenant « *apprendre de leurs erreurs* ».

Notre recherche montre sans surprise que ce sont les étudiants qui consacrent le plus de temps à leurs études qui ont de meilleurs résultats et que les plus faibles consacrent plus de temps aux sorties et au travail rémunéré. Les plus forts sont plus confiants de leurs compétences à corriger leurs travaux et à satisfaire les exigences de leurs professeurs. Ce sont aussi les plus forts qui font le plus souvent une révision linguistique et une autocorrection et qui considèrent importants les commentaires de leurs professeurs.

L'expérimentation a toutefois démontré que les plus faibles ont acquis une méthode efficace de correction pour leurs travaux, ce qui pourra les aider par la suite. Si ce sont les filles qui se révisent le plus souvent, ce sont les anglophones qui se disent moins bien outillés pour se corriger, accorder le moins d'importance aux commentaires de leurs professeurs

Retour réflexif et qualité de la langue

tout en se disant moins compétents à satisfaire à leurs exigences. Il est donc, malgré les contraintes de temps, plus qu'important de continuer à faire réécrire et retravailler les étudiants sur leurs textes.

9. Médiagraphie

AUGER R. (2000) «Formation de base en évaluation des apprentissages : 1. Bref historique de l'évaluation des apprentissages», Logiques, Montréal.

ARGYRIS, C., et D. Schön (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.

ARGYRIS, C. et D. Schön (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.)

BARBEAU D. (2007) «Interventions pédagogiques et réussite au cégep» - Méta-analyse, PUL, 426p.

BARRETTE C. et L. Lapostolle (2007) « L'aide par les pairs : effet positif ou négatif ? », *Correspondance*, 12(4) : 6-7.

BÉDARD, É, et D. Monnier (1981) *Conscience linguistique des jeunes Québécois. Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V, Tome I*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1981.

BÉLANGER, M et P. Paradis (2000) À propos de la qualité du français écrit chez les étudiants universitaires. Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec le 29 novembre 2000.

BLANDIN, B. (2003) « État de recherches en matière de TIC et d'apprentissage ». Note de lecture. Consulté en ligne le 30 avril 2009. http://www.fffod.org/fr/espacedoc/txt_rapport_det.asp?idtype=1&id=13

BOUSQUET G. (2004) *Représentations sociales et pratiques professionnelles*, Cégep de Sherbrooke, Sherbrooke.

http://www.cdc.qc.ca/parea/785133_bousquet_sherbrooke_representations_PAREA_2005.pdf

BOSSÉ, V et J. Cyr (2011) dans *Correspondance* (vol. 16, no 3), Montréal.

CARON-BOUCHARD et al. (2011) *Outils virtuels et qualité de la langue*, Rapport PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal.

CARON-BOUCHARD M., K. Deslauriers et M. Pronovost (2009) *Interventions virtuelles et réussite scolaire*, Rapport PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal.

CARR, W., et S. Kemmis (1985) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

CAWS, C. (2005) « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur :

Retour réflexif et qualité de la langue

perceptions des étudiants ». *Alsic*, Vol. 8, n° 1, 2005 p. 147-166
<http://alsic.revues.org/index343.html>

CHARTRAND, S.-G. (1996) « La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité. » *Québec français*, n° 102, 1996, p. 28-31.
<http://id.erudit.org/iderudit/58620ac>

CHARTRAND, S.-G. et É. Falardeau (2008) « Sens et fonction des concepts de langue, de langage et de littérature dans le Programme de formation de l'école québécoise. », *Spirales*, 42 : 153-170.

CHARTRAND S.-G. (1992) *Modèle pour une didactique du discours argumentatif (écrit)*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, département de didactique : Thèse non publiée.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ 1987) *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, octobre 1987, 39p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ 1997) *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*, Gouvernement du Québec, Québec.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009) *Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire : Les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture*. Ottawa, le Conseil. Consulté en ligne le 27 mars 2009.
<http://search.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20090218Whyboysdontliketoread.htm>

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (2001) *Le français, une langue pour tout le monde, Rapport*, Québec, gouvernement du Québec.

COVERDALE-JONES, T. (2000) «The use of video-conferencing as a communication tool for language learning : Issues and considerations. » *IALL Journal*, vol. 31, no 1, pp. 27-40.

DE FORNEL, M. et Marandin J.-M. (1996) « L'analyse grammaticale des auto-réparations. » *Le gré des langues*, 10, 8-68

DE KETELE J.-M. (1993) « L'Évaluation conjuguée en paradigmes. », *Revue française de pédagogie*, 103 : 59-80.

DE KETELE, J.-M. (2006) « Contrôles, examens, évaluations », dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, Dunod

DOBLER, J. et W.J. Amoriell (1988) « Comments on Writing: features that affect student performance. » *Journal of Reading*, 32 : 214-223.

DUREL, P. (2006) «Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision-Analyse exploratoire de protocoles d'observation (en ligne).» *ALSIC*, Monash University, Australie, 9 (juin) : 33-60.
http://alsic.u-strasbg.fr/v09/durel/alsic_v09_07-rec2.htm

FALARDEAU, E. et D. Simard (2007) « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », dans E. Falardeau, *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

FINGER, M., & Asún, J. M. (2001) « Adult education at the crossroads: Learning our way out. » National Institute of Adult Continuing Education. New York.

GAGNEUX A. (2002) *Évaluer autrement les étudiants*, PUF, Paris.

GARCIA-DEBANC C. (1990) *L'Étudiant et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de Metz.

GERVAIS, Flore (1993) « Arrimage entre le cégep et l'université » *Québec français*, n° 91, 1993, p. 44-47.

GERMAIN, C. (1993) *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé international.

GUÉRETTE, C. et S. Roberge (2005) *Le roman jeunesse au cœur de l'apprentissage*. Montréal, Hurtubise HMH. Présenté dans *Lire, c'est conquérir le monde*. Bulletin des travaux de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons, vol. 1, no 3, juin 2007.

GREEN, A. et B.E. Youngs (2001) «Using the web in elementary French and German courses : Quantitative and qualitative study results. » *CALICO Journal*, vol. 19, no 1, pp. 89–123.

HEIFT, T. (2003) *Drag or type, but don't click : A study on the effectiveness of different call exercise types*. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 6, no 1, pp. 69–85.

HAYES, D. (1995) *Native-speaker rules of speaking and EFL teaching*. *PASAA: A Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 25, 15-32.

HAYES, D. (2010) *Language learning, teaching and educational reform in rural Thailand: An English teacher's perspective*. *Asia-Pacific Journal of Education*, 30, 305-319.

ISABEL, B. (2000) *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.

KARSENTI, T., S. Goyer, S. Villeneuve et C. Raby, avec la collaboration de R. Chouinard, R. David, G. Dumouchel, P. Grégoire, M. Hrimech, A. Raby et M. Williams. (2006) *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Retour réflexif et qualité de la langue

KEABLE, Jacques (2001) CSQ, La qualité du français « Socialement, on a un peu tassé la langue... » Janvier-février 2001, pp. 18-19.

KOOHANG, A. (1989) « A Study of attitudes toward computers : Anxiety, confidence, liking, and perception of usefulness ». *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 22, no 2, pp. 137–150.

LAJOIE, G. (2003) *L'école au masculin : Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Ste-Foy (QC), Septembre éditeur.

LEMERY, J-G. (2007) *La lecture et les garçons*. Montréal, Chenelière Éducation.

LAPOINTE, Mychel (2010) « La qualité du français prioritaire à l'école », *Laurentides express*, 19 août 2008, publié 9 novembre 2010.

LACROIX, Jean-Guy (2008) *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*. Rapport PAREA, 2008, 516 pages. http://www.cdc.qc.ca/parea/786962_lacroix_pratique_reflexive_vieux_montreal_PAREA_2008.pdf

LAFFORD, P.A. et B.A. Lafford. (1997) « Learning language and culture with internet technologies. » M.D. Bush et R.M. Terry (dir.), *Technology-enhanced language learning*, Lincolnwood, Ill., National Textbook Company, pp. 215–262.

LIVERY, Émilie (5 mars 2012) Profweb. Une intégration pédagogique d'Antidote : pourquoi les étudiants en auraient-ils besoin?

LEGENDRE, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Guérin, Montréal.

LEFRANÇOIS P., M.D. Laurier, R. Lazure et R. Claing (2005) avec la collaboration de P. Barrette, A. Desnoyers et M. Sylvestre, *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université.*, Université de Montréal et collège Ahuntsic, Montréal. <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-PascaleLefrancois.pdf>

MACINTYRE, Peter D. (1991) « How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow » *The Modern Language Journal* Vol. 79, No. 1 (Spring, 1995), pp. 90-99 Wiley, URL: <http://www.jstor.org/stable/329395>

MACINTYRE, P.D., & Gardner, R.C. (1991a) *Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature*. *Language Learning*, 41/1, 283-305.

MACINTYRE, P.D. & Gardner, R.C. (1991b) *Language anxiety: its relation to other anxieties and to processing in native and second languages*. *Language Learning*, 41, 513-54.

MACINTYRE, P.D., Noels, K.A. & Clément, R. (1997) Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning*, 47/2, 265-287.

MINSKOFF, E. et D. Allsopp. (2006) *Stratégies d'apprentissage et réussite scolaire : Un passeport pour les élèves en difficulté*. Adapté par H. Boucher, Montréal, Chenelière Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2008) *Lire, c'est conquérir le monde : Rapport sommaire des équipes de pratique réflexive – Pratiques réflexives : Littératie chez les garçons*, mars 2008. Toronto, le Ministère.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008) *Les 22 mesures*, Gouvernement du Québec, Québec <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiqués&id=172>

MOORE, B.N. et R. Parker (2008) *Critical thinking*. Toronto, McGraw-Hill.

OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE (2007) *Plan stratégique en matière de politique linguistique 2005-2008*. <http://www.spl.gouv.qc.ca/langue/PlanStratégique.pdf>

QUELLON C. (2008) «Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport Ouellon», Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS), Gouvernement du Québec, Québec.

PERRENOUD, Ph. (2001) « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ». *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

PAGÉ, Michel (2011) *Politiques d'intégration et cohésion sociale*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, mars 2011.

PRÉFONTAINE, Cl. (1998) *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: LOGIQUES. 383 pages

REFAD (1999) et TECHNOLOGIES ET FACILITATION DE L'APPRENTISSAGE. Recherche élaborée par Diane Gérin-Lajoie, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario/Université de Toronto pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).

REUTER Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.

ROBERGE, Julie (2001) *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat, Université Charles-de-Gaulle Lille III, Lille.

ROBERGE, J. (2005) *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière Éducation.

Retour réflexif et qualité de la langue

ROBERGE J. (2006) Corriger les textes de vos étudiants. Précisions et stratégies, Chenelière-Éducation, Montréal.

ROBERGE, J. (2008) « Apprendre en lisant. » Correspondance, VOLUME 13, NUMÉRO 3 FÉVRIER 2008, Montréal.

SAX, L. (2005) Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences. Toronto, Doubleday.

SARMA, N. et M. Peters (2003) Language learning attitudes of learners towards the use of technology. Communication présentée lors du Congrès de CALICO, Université d'Ottawa, Ottawa.

STEPP-GREANY, J. (2002) « Student perception on language learning in a technological environment : Implication for the new millennium ». Language Learning And Technology, vol. 6, no 1, pp. 165–180.

SEGRETO (2012) Le processus du porte folio : la réflexion. Learn Quebec : <http://www.learnquebec.ca/fr/content/pedagogy/portfolio/reflect/>

SETTICASI, Emanuele (2010) CCDMD, « La qualité de la langue au collégial, c'est l'affaire de tous ! » Prof web, 8 novembre 2010 : <http://www.profweb.qc.ca/fr/actualites/chroniques/la-qualite-de-la-langue-au-collegial-cest-laffaire-de-tous/index.html>

SMITH, M. K. (2001) « Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning », The encyclopedia of informal education, www.infed.org/thinkers/argyris.htm.

SMITH, M. K. (2011) 'Donald Schön: learning, reflection and change', the encyclopedia of informal education. [www.infed.org/thinkers/et-schon.htm]. Online: <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>

STANTON, J. (2005) « Donner le goût de la lecture aux garçons », Magazine Madame.ca Consulté en ligne le 31 mars 2009. <http://www.madame.ca/madame/client/fr/CetteSemaine/DetailNouvelle.asp?idNews=233343&bSearch=True>

STATETS, M. (2008) Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, PUL, 226 p.

STEFANESCU, A. dir. (2008) Mythes et réalités, Montréal, VLB éditeur, 249 p.

SULLIVAN, S. & Pratt, E. (1996) A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom, System 29, 491-501. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00044-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00044-9)

TARDIEU C. et V. Pugibet (2005) Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage. CRDP de Bourgogne. 214 p.

TARDIF H. (2004) Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.

www.cdc.qc.ca/parea/785011_tardif_ND_de_Foy_TEE_PAREA_2004.pdf

TROGER, V. (2008) « Pourquoi noter les élèves? », Enseigner. L'invention au quotidien mensuel no 192. http://www.cccpft.qc.ca/IMG/pdf/Documentation_Rosee_Morissette_mars_2009_2.pdf

TOPPING K. J. (2005) « Trends in Peer Learning », Educational Psychology, 25 (6) décembre: 631-645. www.ccdmd.qc.ca/correspo/...4/Pairs.html

UNESCO (2005) Changer les méthodes d'enseignement : La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves. Paris, UNESCO.

VESLIN O. et J. Veslin (1992) Corriger des copies. Évaluer pour former, Hachette Éducation, Paris.

WEINBERG, A., Peters, M. et Sarma, N. (2005) Préférences des apprenants face à l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues, <http://www.aclacal.org/Revue/vol-8-no2-art-weinberg-peters-sarma.pdf>

WEINBERG, A., Peters, M., Sarma, N. (2005) « Préférence des apprenants face à l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues ». Revue canadienne de linguistique appliquée, Vol. 8 (2), (2005), p. 211-231.

10. Annexes

- 1-Formulaire de confidentialité
- 2-Formulaire de consentement
- 3-Questionnaire pré-expérimental
- 4-Registre de suivi du professeur
- 5-Fiche de rédaction
- 6-Questionnaire post-expérimental
- 7-Guide d'entrevues

10.1. Formulaire de confidentialité

Projet PREP 2011-2012	
Engagement à la confidentialité	
Collège Jean-de-Brébeuf	
<hr/>	
Titre de l'étude :	Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif
Chercheurs :	Jacques Boudrias, Professeur (sociologie) Katerine Deslauriers, Professeure (philosophie) Narcis Ghisovan, Professeur (biologie) Céline Riverin, Professeure (philosophie) Michel Pronovost, Professeur (biologie)
Organisme détenteur des renseignements :	
Nom :	Collège Jean-de-Brébeuf
Adresse :	3200, chemin de la Côte-Ste-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C1
Téléphone :	(514) 342-9342
Subvention :	PREP
Directeur des études :	Jacques Lemaire
Nature et objectif de l'étude	
Ce cours fait partie d'une recherche subventionnée par PREP qui vise à étudier les perceptions des étudiants de leur capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique, de l'utilisation du vocabulaire spécialisé et de la compétence à s'autocorriger.	

Objectifs spécifiques :

Étudier l'effet de la perception de sa capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique et du vocabulaire spécifique dans les disciplines de formation générale (philosophie) et spécifique (biologie et sociologie).

- a. Comparaison des comportements des faibles et des forts
- b. Comparaison selon les programmes
- c. Comparaison entre allophones et francophones

Étudier, d'une part, les exigences des professeurs et, d'autre part, les capacités des étudiants à y satisfaire.

- d. Exigences des enseignants
- e. Compréhension de la correction par les étudiants
- f. Évolution en cours de session
- g. Effet des corrections des travaux (rétroaction)
- h. Capacité de retour réflexif

Étudier l'impact d'application pédagogique avec les technologies dans le contexte de pratiques pédagogiques associées au retour réflexif.

- i. Comparaison de l'utilisation d'Antidote, de Word et autres outils papier

Engagement

Je soussigné(e) _____, en tant que _____ au Collège Jean-de-Brébeuf, m'engage à respecter la confidentialité des données nominatives et qualitatives recueillies au cours de l'expérimentation et de l'analyse des données.

Cet engagement me lie en tout temps pendant la durée de mon travail et se poursuit après la fin de la recherche et de la subvention PREP. Cet engagement implique de :

- Ne dévoiler à quiconque l'identité des personnes ayant participé à l'expérimentation, répondu aux questionnaires ou ayant été interrogées dans le cadre de la collecte de l'information ;
- Ne partager l'information recueillie, en tout ou en partie, qu'avec les chercheurs et les personnes directement impliquées dans la transcription ou la codification de l'analyse des ateliers effectuées par les étudiants ;
- Garder les documents contenant des renseignements identifiables en sécurité en tout temps.

J'ai lu et compris les principes énoncés plus haut et m'engage à les respecter.

Montréal, le _____ 2011

Chercheur

Témoin

10.2. Formulaire de consentement

Projet PREP 2011-2012	
Formulaire de consentement	
Collège Jean-de-Brébeuf	
Titre de l'étude :	Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif
Chercheurs :	Jacques Boudrias, Professeur (sociologie) Katerine Deslauriers, Professeure (philosophie) Narcis Ghisovan, Professeur (biologie) Céline Riverin, Professeure (philosophie) Michel Pronovost, Professeur (biologie)
Organisme détenteur des renseignements :	
Nom :	Collège Jean-de-Brébeuf
Adresse :	3200, chemin de la Côte-Ste-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C1
Téléphone :	(514) 342-9342
Subvention :	PREP
Nature et objectif de l'étude	
Ce cours fait partie d'une recherche subventionnée par PREP qui vise à étudier les perceptions des étudiants de leur capacité à s'améliorer sur le plan de la compétence linguistique, de l'utilisation du vocabulaire spécialisé et de la compétence à s'autocorriger.	
Consentement	
Je soussigné(e) _____, m'engage à participer au projet de recherche. Cet engagement implique une collaboration aux activités de rédaction et d'autocorrection prévus tout au long de la session; à remplir les différents questionnaires et à participer à une rencontre à la fin de l'expérimentation pour faire le bilan de mon expérience.	
Les chercheurs s'engagent, de leur côté, à respecter la confidentialité des données nominatives et qualitatives recueillies au cours de l'expérimentation et de l'analyse des données.	
J'ai lu et compris les principes énoncés plus haut et m'engage à les respecter.	
Signé à Montréal, le _____ 2011	
_____	_____
Participant	Témoin

10.3. Questionnaire pré-expérimental

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

S'il vous plaît, répondez à toutes les questions en noircissant les cercles appropriés sur la feuille de codification au crayon à mine HB.

INDIQUEZ VOTRE NOM ET NUMÉRO D'ADMISSION SUR LA FEUILLE.

- 1 Quel est votre sexe?
 masculin féminin
- 2 Dans quel programme êtes-vous inscrit(e)?
 Arts, Lettres et Communications
 Sciences humaines
 Sciences de la nature
 Baccalauréat International (Sciences humaines)
 Baccalauréat International (Sciences de la nature)
 Sciences, Lettres et Arts
- 3 En quelle année êtes-vous?
 1^{re} 2^e 3^e
- 4 Dans quel cours êtes-vous présentement?
 biologie philosophie sociologie
- 5 À la maison, êtes vous davantage ... ?
 Francophone Anglophone Allophone
- 6 Dans quelle langue travaille principalement votre père ?
 Français seulement Anglais seulement Autre langue
- 7 Dans quelle langue travaille principalement votre mère ?
 Français seulement Anglais seulement Autre langue

Pendant la période scolaire, combien de temps en moyenne (par semaine) consacrez-vous aux activités suivantes?

- 5 heures et moins De 6 à 10 heures De 11 à 15 heures
 de 16 à 20 heures 21 heures et plus
- 8 Travail rémunéré
- 9 Études en dehors des cours (travaux scolaires, lectures, productions, etc.)
- 10 Sorties
- 11 Activités para-académiques et parascolaires
- 12 Utilisation d'Internet pour vos études et travaux scolaires
- 13 Utilisation d'Internet pour vos loisirs (web, courriel, médias sociaux, etc.)

Retour réflexif et qualité de la langue

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

Indiquez votre réponse aux questions suivantes en utilisant le choix de réponse qui suit :

Oui Non

- 14 Avez-vous accès à un logiciel de correction à la maison ?
- 15 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de formation générale (anglais, éducation physique, français, philosophie) ?
- 16 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de formation spécifique liés à votre programme d'étude ?
- 17 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours complémentaires ?
- 18 Utilisez-vous un ordinateur portable en classe ?
- 19 Utilisez-vous une tablette graphique (iPad ou autre) en classe ?

Indiquez votre réponse aux questions suivantes

- 20 Depuis quand utilisez-vous des logiciels de correction pour les travaux scolaires ?
 Primaire Premier cycle du secondaire Deuxième cycle du secondaire
 Collégial Je n'utilise pas de logiciels de correction pour mes travaux scolaires.
- 21 Quel est votre niveau de compétence à utiliser Word ?
 Incompétent Peu compétent Compétent Très compétent ne s'applique pas
- 22 Quel est votre niveau de compétence à utiliser Antidote ?
 Incompétent Peu compétent Compétent Très compétent ne s'applique pas
- 23 Comment évaluez-vous la qualité de votre français écrit ?
 Faible Moyenne Bonne Excellente
- 24 Pendant la rédaction d'un texte, faites-vous une révision linguistique ?
 Jamais Rarement Souvent Toujours
- 25 Avant la remise d'un texte au professeur, faites-vous une autocorrection ?
 Jamais Rarement Souvent Toujours
- 26 Combien de temps en moyenne, consacrez-vous à la correction d'un texte ?
 Aucun Quelques minutes Une demi-heure Plus de 30 minutes
- 27 Quelle importance accordez-vous à la qualité du français écrit ?
 Pas important Peu important Important Très important
- 28 Quelle importance accordez-vous à la relecture d'un texte ?
 Pas important Peu important Important Très important
- 29 Avez-vous déjà reçu de l'aide en français (centre d'aide, tuteur, ami, etc.) ?
 Oui Non

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

- 30 Avez-vous déjà échoué un cours de français ?
 Oui Non
- 31 Avez-vous déjà été honoré pour la qualité de votre langue (concours littéraires, dictées, etc.) ?
 Oui Non

Lors de la correction d'un texte scolaire, à quelle fréquence en moyenne ...

Jamais Rarement Souvent Toujours

- 32 ...utilisez-vous le correcteur de Word (ou celui d'un autre traitement de texte) ?
- 33 ...utilisez-vous Antidote ?
- 34 ...utilisez-vous des outils papiers (dictionnaire, grammaire, etc.) ?
- 35 ...vous relisez-vous ?
- 36 ...vous faites-vous relire par quelqu'un d'autre ?
- 37 ...portez-vous une attention particulière au vocabulaire spécialisé du cours ?
- 38 ...corrigez-vous la grammaire ?
- 39 ...corrigez-vous l'orthographe ?
- 40 ...corrigez-vous la ponctuation ?
- 41 ...corrigez-vous le vocabulaire ?
- 42 ...corrigez-vous la syntaxe ?
- 43 ...corrigez-vous la grammaire du texte (cohérence, structure) ?
- 44 ...réécrivez-vous votre texte ?
- 45 ...lisez-vous votre texte à haute voix ?
- 46 ...utilisez-vous des stratégies de révision ?

À quelle fréquence corrigez-vous les rédactions suivantes ?

Jamais Rarement Souvent Toujours

- 47 Courriels
- 48 Textos
- 49 Lettres
- 50 Travaux scolaires courts
- 51 Travaux scolaires longs
- 52 Médias sociaux

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?

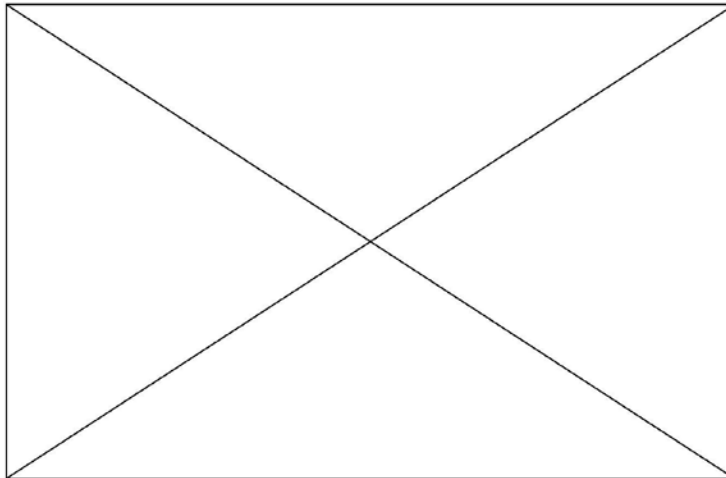
Tout à fait en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord Tout à fait d'accord

- 53 Les commentaires des professeurs sur les travaux sont importants pour moi.
- 54 Les commentaires des professeurs m'aident.
- 55 Je comprends bien les exigences de mes professeurs.
- 56 Je suis capable de satisfaire aux exigences de mes professeurs.
- 57 Je me sens compétent(e) pour corriger mes travaux.
- 58 Je suis bien outillé(e) pour corriger mes textes.
- 59 J'ai appris à l'école une méthode pour corriger mes travaux de façon efficace.

Répondez aux questions du verso de la feuille réponse.

- 60 Quelles sont les stratégies de révision que vous utilisez ?
- 61 Quels outils ou stratégies vous ont le plus aidé à améliorer la qualité de votre langue ?

Merci de votre collaboration.



10.4. Registre de suivi du professeur

Rédaction		Cours :														
DA	Nom	Orthographe	Orthographe	Grammaire	Grammaire	Ponctuation	Ponctuation	Syntaxe	Syntaxe	Grammaire du texte	Grammaire du texte	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire spécifique	Vocabulaire spécifique	Nb mots

Annexes

10.5. Fiche de rédaction

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif					
Fiche à remettre après avoir recorrigé un travail					
Nom					
Numéro d'admission					
Cours					
Titre du travail					
Temps total consacré à la recorection du texte					
N°	Question	Oui	Non	Lesquels ?	
1	Avez-vous eu recours à des outils papiers ?				
2	Avez-vous eu recours à des outils virtuels ?				
3	Vous manquait-il des outils ou une méthode pour vous recorriger ?				
4	Avez-vous corrigé toutes vos fautes ?				
5	Avez-vous reçu l'aide d'un parent ?				
6	Avez-vous reçu l'aide d'un ami ?				
7	Avez-vous compris les commentaires de votre professeur ?				
8	Les commentaires du professeur ont été utiles pour corriger mes erreurs.				
9	Les commentaires du professeur m'ont aidé à corriger le contenu du texte.				
10	J'ai ressenti de la satisfaction à corriger mes erreurs.				
11	Avez-vous aimé pouvoir retravailler votre texte.				
N°	Combien de temps avez-vous consacré à ...	Aucun temps	Moins de 5 minutes	Entre 5 et 15 minutes	Plus de 15 minutes
12	... la correction de l'orthographe ?				
13	... la correction de la grammaire ?				
14	... la correction de ponctuation ?				
15	... la correction du vocabulaire ?				
16	... la correction de la syntaxe de la phrase ?				
17	... la correction de la grammaire du texte (cohérence et structure) ?				
18	... la correction des références et des citations ?				
19	... vérifier le respect des consignes ?				
20	... la relecture de votre texte ?				
21	... la réécriture de votre texte ?				

Étude PREP Deslauteurs, Pronovost (2011-2012) Page 1 de 1

10.6. Questionnaire post-expérimental

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

S'il vous plaît, répondez à toutes les questions en noircissant les cercles appropriés sur la feuille de codification au crayon à mine HB.

INDIQUEZ VOTRE NOM ET NUMÉRO D'ADMISSION SUR LA FEUILLE.

Pendant la période scolaire, combien de temps en moyenne (par semaine) consacrez-vous aux activités suivantes?

5 heures et moins
 De 6 à 10 heures
 De 11 à 15 heures
 de 16 à 20 heures
 21 heures et plus

- 1 Travail rémunéré
- 2 Études en dehors des cours (travaux scolaires, lectures, productions, etc.)
- 3 Sorties
- 4 Activités para-académiques et parascolaires
- 5 Utilisation d'Internet pour vos études et travaux scolaires
- 6 Utilisation d'Internet pour vos loisirs (web, courriel, médias sociaux, etc.)

Indiquez votre réponse aux questions suivantes en utilisant le choix qui suit :

Oui Non

- 7 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de **formation générale** (anglais, éducation physique, français, philosophie) ?
- 8 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les cours de **formation spécifique** liés à votre programme d'étude ?
- 9 Utilisez-vous un logiciel de correction principalement dans les **cours complémentaires** ?
- 10 Utilisez-vous un ordinateur portable en classe ?
- 11 Utilisez-vous une tablette graphique (iPad ou autre) en classe ?
- 12 Utilisez-vous un téléphone intelligent en classe ?

Indiquez votre réponse aux questions suivantes

- 13 La qualité de votre français écrit s'est-elle améliorée pendant la session?
 Oui Non
- 14 La qualité de votre français écrit est-elle ...?
 Faible
 Moyenne
 Bonne
 Excellente
- 15 Pendant la rédaction d'un texte, faites-vous une révision linguistique ?
 Jamais
 Rarement
 Souvent
 Toujours
- 16 Avant la remise d'un texte au professeur, faites-vous une autocorrection ?
 Jamais
 Rarement
 Souvent
 Toujours
- 17 Combien de temps en moyenne, consacrez-vous à la correction d'un texte ?
 Aucun
 Quelques minutes
 Une demie-heure
 Plus de 30 minutes

Étude PREP Deslauniers, Pronovost (2011-2012) Page 1 de 2

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?

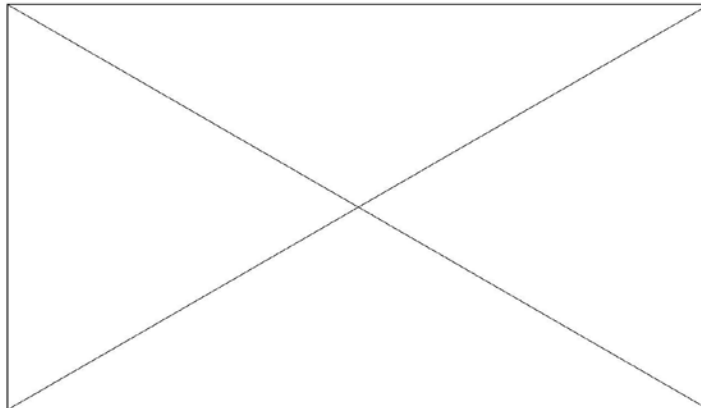
Tout à fait en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord Tout à fait d'accord

- 18 Les commentaires de mon professeur sur les travaux sont importants pour moi.
- 19 Les commentaires de mon professeur m'ont aidé.
- 20 J'ai réussi à intégrer la rétroaction de mon professeur dans mes travaux.
- 21 J'ai bien compris les exigences de mon professeur.
- 22 Je suis capable de satisfaire aux exigences de mon professeur.
- 23 Je me sens compétent(e) pour corriger mes travaux.
- 24 Je suis bien outillé(e) pour corriger mes textes.
- 25 J'ai appris pendant la session à me recorriger.
- 26 J'ai appris pendant la session une méthode pour corriger mes travaux de façon efficace.
- 27 Recorriger mes textes m'a permis d'avoir de meilleures notes.
- 28 Recorriger mes textes m'a permis d'améliorer la qualité de mon vocabulaire.
- 29 Je recommanderais à un ami de recorriger son texte.

Répondez aux questions du verso de la feuille réponse.

- 30 Selon vous, en quoi la réécriture de votre texte a participé à améliorer la qualité de votre français écrit ?

Merci de votre collaboration.



10.7. Guide d'entrevues

Amélioration de la langue, perceptions et retour réflexif

- A) *Mise en contexte*
- B) *Objectifs de la rencontre*
- C) *Déroulement et durée (en spontané ou en assisté, 50 minutes)*

Entrevues des étudiants

1. Décrivez comment vous procédez pour rédiger et pour réviser un texte avant de le remettre (moment, durée, action, outils de révision).
2. Selon vous, quel est le meilleur outil pour faire la révision d'un texte?
3. Quels logiciels de correction de la langue avez-vous utilisés?
4. Dans quels contextes les utilisez-vous?
5. Quelles sont les forces et faiblesses des outils de correction que vous avez utilisés? Pour quel genre de travaux, vous relisez-vous? (longueur, discipline, attitude du professeur, etc.)?
6. Faites-vous confiance aux logiciels de correction de la langue?
7. Quel est l'impact du fait d'être obligé d'utiliser un logiciel de correction de la langue?
8. Quelle méthode avez-vous apprise pour vous corriger? Au secondaire? Au collégial?
9. Qu'est-ce qu'il faut faire lorsqu'on se corrige ou se recorrige? Quelles étapes? Que faut-il regarder?
10. Que diriez-vous à un ami quand à la réécriture ou à la recorection d'un texte?
11. Recorriger un texte améliore quoi? (ex. la note, la langue, la capacité de s'exprimer...)
12. Les commentaires des professeurs vous aident-ils à vous recorriger?
13. Devrait-on vous donner plus de temps pour vous recorriger? À la remise d'un travail ou pendant un examen? Avant ou après la correction du prof, la note remise (pour la bonifier par exemple)?
14. Est-ce que vous allez davantage vous recorriger après cette expérience?
15. Que reprenez-vous de l'exercice de recorection de cette session ? (pistes : labo avec Antidote, commentaires des profs, réorganisation de l'importance accordée à la qualité des travaux, etc...)
16. La qualité de votre français écrit s'est-elle améliorée? Pourquoi?
17. Autres commentaires?

Entrevues des Professeurs

Corrections

1. Décrivez comment vous avez procédé pour corriger les textes. Est-ce différent selon les disciplines?
2. La 2^e correction (ou recorection) était comment? Commentaires...
3. Selon vous, quel est le meilleur outil pour vos étudiants pour faire la révision d'un texte? Quels logiciels de correction de la langue avez-vous utilisés ou suggérés?
4. Selon vous, quel est l'impact d'utiliser obligatoirement un logiciel de correction de la langue sur les copies? Sur les notes?
5. Quelles sont les forces et faiblesses des outils de correction que vous avez utilisés? Pour quel genre de travaux, avez-vous conseillé à vos étudiants de les utiliser? (longueur, discipline, pondération, etc.)?
6. Quel est l'impact de cette correction de la langue (code linguistique mais aussi syntaxe et critères de cohérence, etc.) sur votre tâche de professeur? De la double correction?

Méthode de correction

1. Vos étudiants ont-ils une méthode d'autocorrection? Apprise au secondaire? Au collégial?
2. Avez-vous enseigné une méthode de correction, de révision ou de relecture à vos étudiants?
3. Qu'est-ce qu'il faut faire lorsqu'on se corrige ou se recorrige? Quelles étapes? Que faut-il regarder? Est-ce différent selon les disciplines?
4. Selon vous, recorriger un texte améliore quoi? (ex. la note, la langue, la capacité de s'exprimer...)
5. Les commentaires des professeurs aident comment les étudiants à se recorriger? Ou à s'améliorer?

Conclusions générales et commentaires

1. Est-ce que vous allez changer vos pratiques après cette expérience?
2. Que retenez-vous de l'exercice de recorection de cette session ? (pistes : labo avec Antidote, commentaires des profs, réorganisation de l'importance accordée à la qualité des travaux, etc...)
3. La qualité du français écrit de vos étudiants s'est-elle améliorée? Pourquoi?
4. Devrait-on vous donner plus de temps pour corriger?
5. Autres commentaires?