

Quelles balises pour le recours aux logiciels correcteurs?

41^e Colloque de l'AQPC – Recalcul en cours
9 juin 2022

Isabelle Beaudry
Enseignante d'anglais
isabelle.beaudry@cegep-lanaudiere.qc.ca



David-Étienne Bouchard
Professeur d'anglais et de linguistique
david-etienne.bouchard@cmontmorency.qc.ca



Cette présentation est possible grâce au soutien financier du MEES à travers le Programme d'aide à la diffusion des résultats de recherche au collégial (PADRRRC).



Résultats préliminaires du projet PAREA

L'effet d'Antidote sur la qualité de la langue écrite chez les étudiant·e·s présentant une dyslexie-dysorthographe ou un trouble du langage en anglais langue seconde au collégial

Isabelle Beaudry, chercheuse principale
Jasmine Marcotte, assistante de recherche



David-Étienne Bouchard, cochercheur



Francis Tremblay, consultant en orthophonie



Québec 



Pour obtenir accès à la présentation



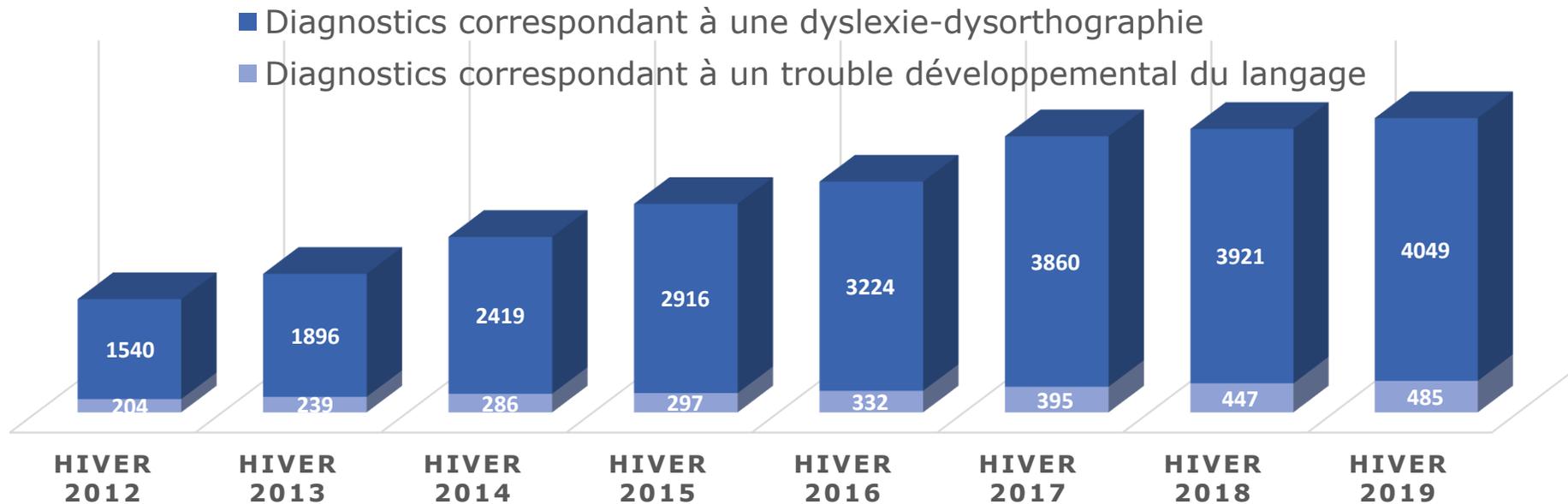
Contenu de la présentation

- Contexte et problématique
- Cadre de référence
- Méthodologie
- Résultats et discussion
- Applications et conclusion

Contexte et problématique

Prévalence

FIGURE 1: ÉVOLUTION DU NOMBRE D'EESH AVEC TROUBLE DU LANGAGE ORAL OU ÉCRIT DANS LES ÉTABLISSEMENTS AFFILIÉS AUX CCSI



Source : Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI, 2019):
secteur public pour 2012-2013 et secteurs public et privé de 2014-2019

Préoccupations des établissements

- **Limites des accommodements individuels**
- **Cas non répertoriés** (Dubois et Roberge, 2010; Nguyen *et al.* 2012)
« Pour obtenir les accommodements, vous devez présenter un diagnostic ou une évaluation de type diagnostique réalisé par un professionnel habilité. » (MEES, s.d.)
- **Remise en question de l'efficacité de la prise en charge basée sur le diagnostic** (ADOQ, 2018; Fovet et Houghton, 2012)
- **Problème d'accès aux mesures (Minouni, 2012)**

Défis logistiques et solutions

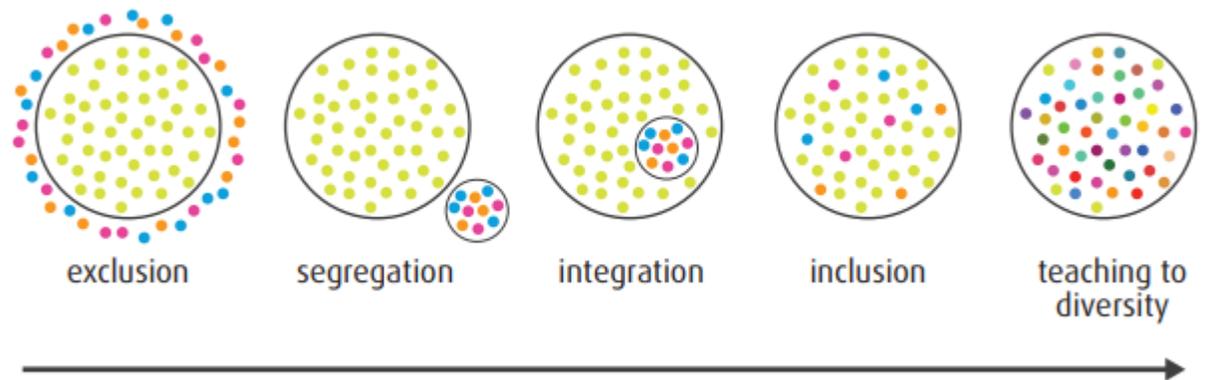
- Dépistage (Brunswick, 2012; Cabot, 2015)
- Accès universel (Kumar et Wideman, 2014; Fichten *et al.*, 2012; Tremblay et Chouinard, 2013)

Période de transition



LE CONTINUUM VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS

Source: Conseil supérieur de l'éducation (2017)



Source: Inclusion BC (2018)

Conception universelle des apprentissages

Plan d'action numérique du MEES (2018):

« garantir un accès au numérique équitable »

« accroître l'utilisation des ressources et logiciels en support à l'apprentissage pour tous les apprenants, incluant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage »

II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression

4: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique

4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction

4.2 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien

Évaluation et contrainte excessive

Pour qu'il y ait contrainte excessive pour un établissement, il faut être en mesure de démontrer la présence d'« un obstacle majeur et important, tant au plan pédagogique, administratif ou financier »

(Avis juridique obtenu par le CCSI de l'est du Québec, 31 mars 2011 dans Cégep régional de Lanaudière à Joliette, ci-après CRLJ, 2018a)

Votre opinion

1. À quel(s) outil(s) les étudiant.es SH peuvent-ils avoir accès en contexte de rédaction à votre collège?

- en langue d'enseignement?
- en langue seconde?
- dans vos cours?

2. Est-il souhaitable de donner un accès universel à un logiciel d'aide à la correction (ex: Antidote) à l'ensemble des étudiant.es?

- en langue d'enseignement?
- en langue seconde?
- dans les autres disciplines?

Accès au correcteur Antidote¹

Contexte académique

N'est pas habituellement admis à tous

Secondaire

Diagnostic n'est pas requis

Admis peu importe la langue

Collégial

Octroi aux EESH limité en ALS

56% de 43 cégeps (Quirion, 2017)

43% de 15 cégeps (CRLJ, 2018)

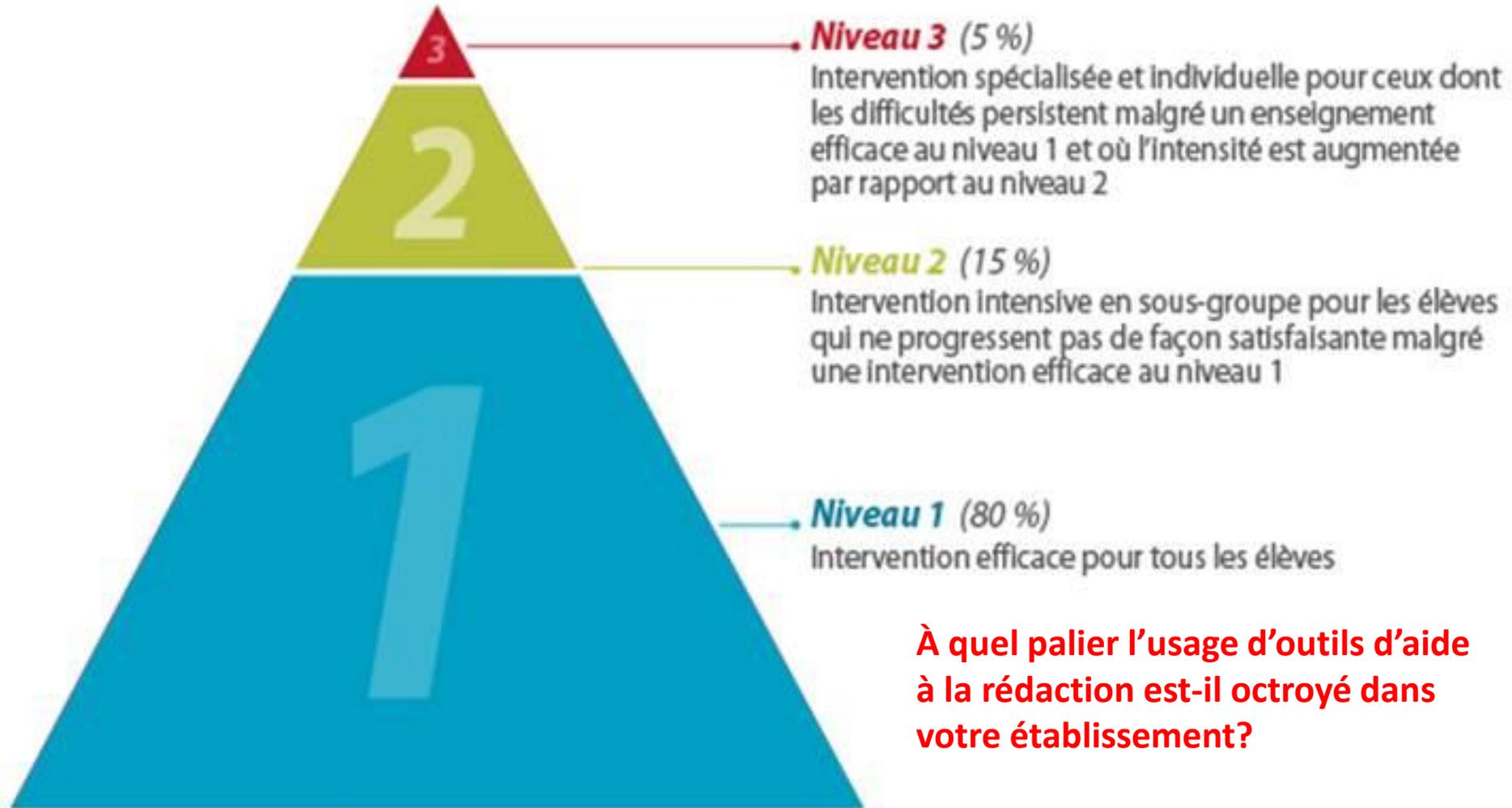
Octroi en classe et à l'ensemble

7% des laboratoires (CRLJ, 2018b)

Enseignement à distance et ÉUF

1. Druide informatique, (2018, 2020).

*Modèle d'intervention à 3 niveaux
Réponse à l'Intervention (RAI)*



À quel palier l'usage d'outils d'aide à la rédaction est-il octroyé dans votre établissement?

Principes et valeurs

Inclusion
Réussite éducative

Plan
stratégique
(MEES, 2017)

Égalité
Équité

Plan d'action
numérique
(MEES, 2018)

Cohérence (ex. alignement)
Évaluation authentique
(ex. pertinence en contexte
professionnel et sur le marché
du travail)

Compétences numériques
(ex. potentiel du numérique,
bonnes pratiques valorisées)

Droits de la
personne
(Ducharme et
Montminy, 2010)

Accommodement raisonnable
Équité réelle



ÉGALITÉ

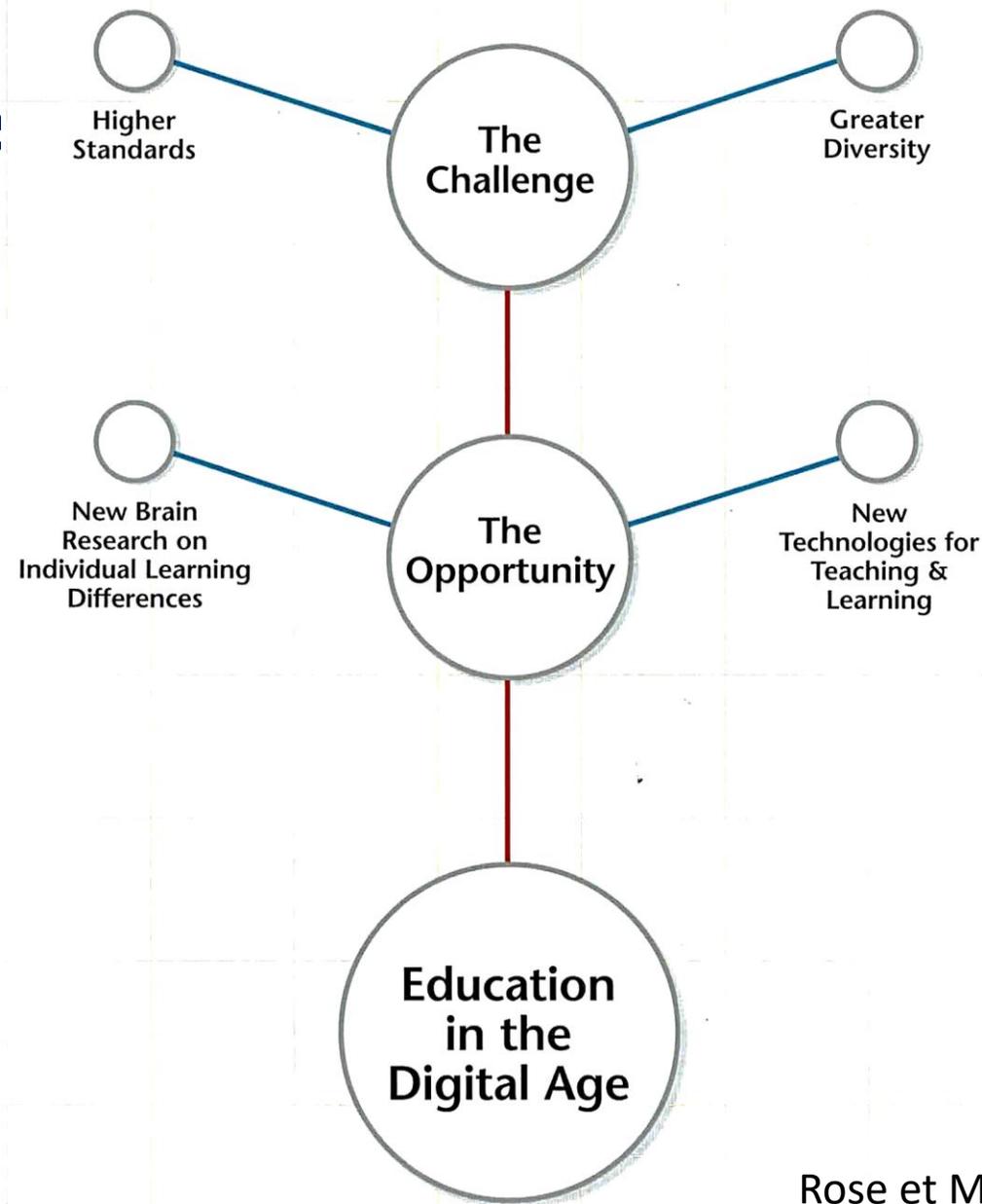


ÉQUITÉ



ACCÈS UNIVERSEL

Éducation à l'ère numérique



Rose et Meyer (2002) p. 2

Cadre de référence

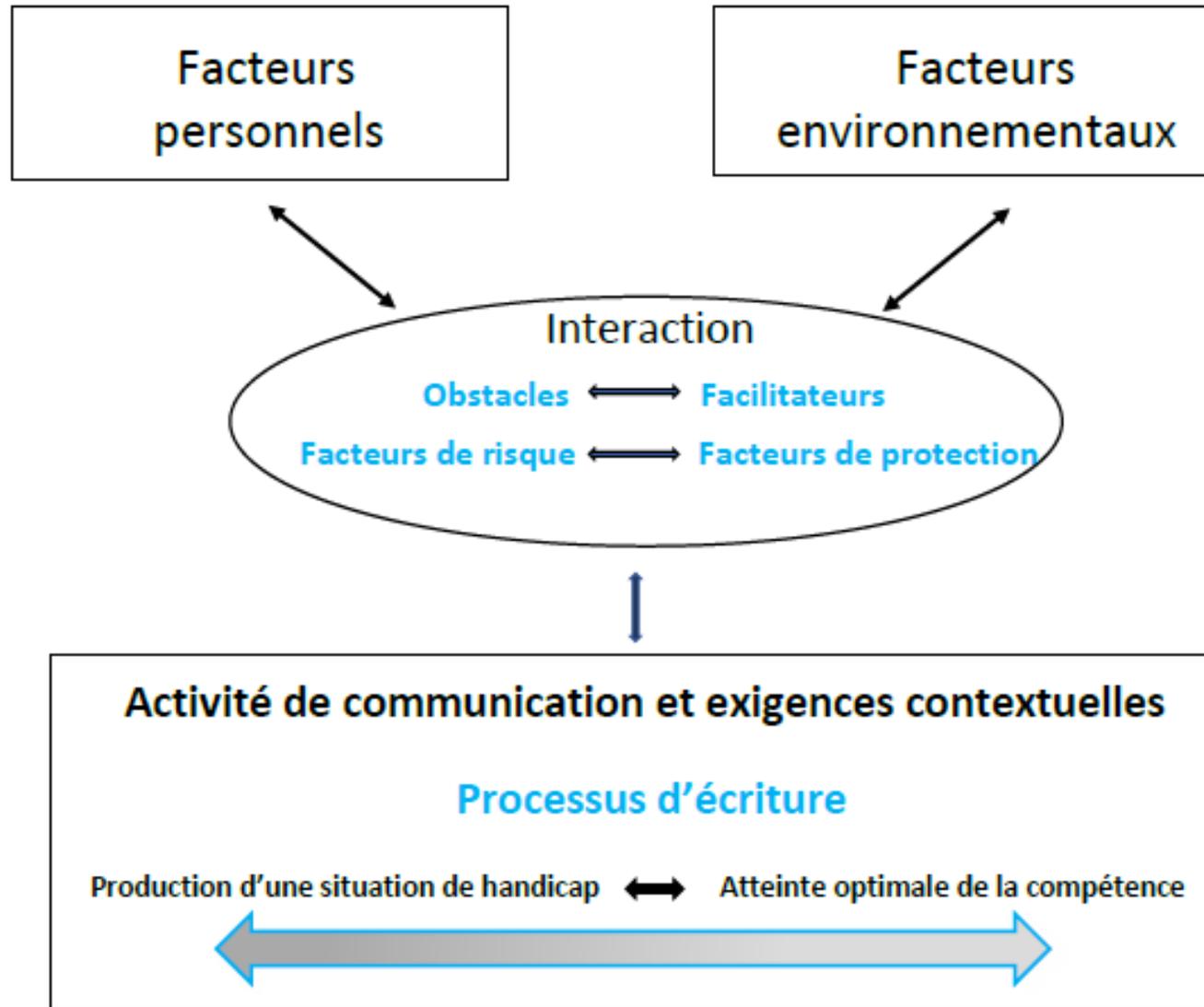
Effets d'un TA (dyslexie) et d'un TDL

Collégial et universitaire	Auteurs
<p>Taux réussite égal ou lég. supérieur groupe TA en ALS Taux d'échec du groupe à risque 4x plus élevé que pour dysl.</p> <p><u>Universitaires francophones</u></p> <p>Atteinte persistante de l'orthographe Difficultés lors de rédactions en anglais langue seconde</p> <p><u>Universitaires anglophones et adultes</u></p> <p>Difficultés limitées à l'orthographe d'usage Diversité et densité lexicales plus limitées à l'écrit</p>	<p>Mimouni, 2012</p> <p>Mazur-Palandre <i>et al.</i>, 2016; Stanké, 2016 Mazur-Palandre <i>et al.</i>, 2016; Depaoli, 2015</p> <p>Connelly <i>et al.</i>, 2006 Wengelin, 2007 dans Arfé <i>et al.</i>, 2014</p>
Manifestations	Auteurs
<p>Difficultés à l'écrit: 90% Morphologie inflectionnelle et dérivationnelle Difficultés importantes dans le traitement phonologique: 20 à 30% Difficultés en orthographe (ex. phonologie implausible) Erreurs lexicales avec mots partageant des phonèmes du mot cible</p>	<p>Meilleur, Proulx, Bachelet, Arsenault, 2019 Broc <i>et al.</i>, 2021 Moats, 2009 dans St-Pierre <i>et al.</i>, 2010 Leonard, 2014; Broc <i>et al.</i>, 2021 Lahey et Edwards, 1999 dans Leonard, 2014</p>

Études antérieures: Antidote en français

Effets	Auteurs
Réduction de 25% des erreurs	Caron-Bouchard, Deslauriers et Pronovost, 2011
Connaissances métalinguistiques requises pour en bénéficier	Durel, 2006; Lecavalier, 2015, Mireault, 2009
Amélioration significative de la qualité de la langue chez des étudiants dyslexiques au collégial à une simulation de l'ÉUF	Delage, 2021
Accès universel: amélioration de tous sans distinction liée au diagnostic et effet positif sur l'engagement	Galipeau, Konstantinopoulos et Soleil, 2018

Adaptation du MDH-PPH



Politique de la réussite éducative (MÉES, 2017)

« vise une réussite éducative qui va au-delà de l'obtention du diplôme en recherchant l'atteinte du plein potentiel de la personne dans toutes ses dimensions » ainsi qu'à « réduire de moitié les écarts de réussite qui persistent entre certains groupes d'élèves ».

Méthodologie

Objectif de l'étude

Vérifier l'effet de l'utilisation d'Antidote selon:

- la présence d'un trouble du langage oral et/ou écrit
- le niveau de maîtrise de la langue (niveaux 100 à 103)

Échantillonnage cible

Niveaux	SDC	SH	DNR
100	30	30	30
101	30	30	30
102	30	30	30
103	30	30	30

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Protocole, instruments de mesure et contexte de réalisation

Recrutement et questionnaires	Texte narratif	Texte d'opinion
Consentement Démographique Dépistage de la dyslexie au collégial (Mimouni, 2012)	Sans Antidote (prétest) Avec Antidote (post-test) Questionnaire d'intérêt à la tâche	

Contexte de réalisation:

- sans enseignement à Antidote
- non combiné à un autre outil

Texte narratif



Illustrations: Rei Ito Savard

Texte d'opinion

Choix de 3 sujets:

- Solutions à la crise environnementale
- Maintien des cours de la formation générale
- Consultation des médias sociaux par les employeurs à l'insu des employés

Taxonomie et codage

7 domaines linguistiques (36 étiquettes d'erreurs)

- Forme
- Grammaire
- Lexique
- Mots
- Ponctuation
- Style
- Impropropriétés et maladroresses

Codage des erreurs:

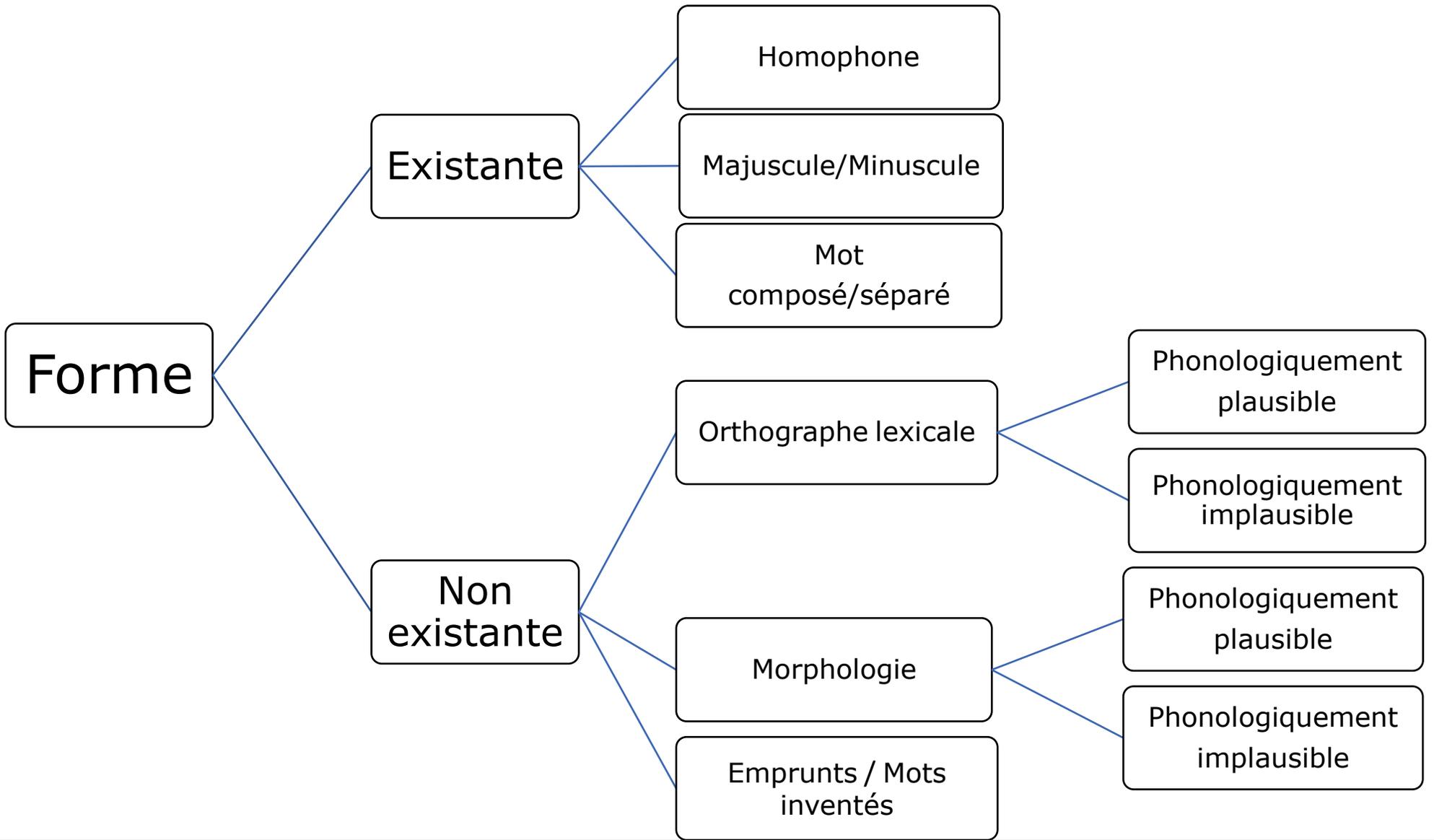
✓ Corrigées

X Non corrigées

X Tentatives infructueuses

+ Ajouts

Adaptée de la taxonomie du *Error Tagging Manual v2* du Centre for English Corpus Linguistics de l'Université catholique de Louvain (Granger, Swallow & Thewissen, 2022)



Résultats préliminaires et discussion

Tentez de prédire nos résultats!

Est-ce que les performances des étudiant.es en situation de handicap (SH) en contexte de rédaction en anglais langue seconde ont dépassé celles des étudiant.es sans difficultés connues (SDC) lorsqu'ils bénéficient d'un logiciel d'aide à la correction (ex: Antidote)?

- A) Le groupe SH a surpassé le groupe SDC avec Antidote.
- B) Le groupe SH a présenté encore des performances inférieures à celles du groupe SDC, ce même avec l'utilisation d'Antidote.
- C) Le groupe SH a présenté des performances comparables à celles du groupe SDC lorsqu'on leur donne accès à Antidote.

Cohortes 1 à 3

Texte narratif

Niveaux	SDC	SH	DNR	TOTAL
100	56	33	39	129
101	178	17	50	244
102	117	7	20	134
103	74	5	14	99
Total:	425	62	123	610

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Cohortes 1 à 3

Texte opinion

Niveaux	SDC	SH	DNR	TOTAL
100	45	26	28	100
101	111	11	25	146
102	101	7	17	125
103	59	4	8	71
Total:	316	48	78	442

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

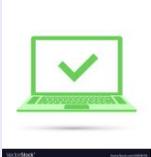
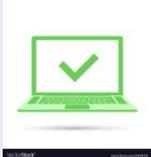
DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Hypothèse 1

Dans la situation où ils utiliseront Antidote, les étudiants des trois groupes (SDC, SH et DNR) feront significativement moins d'erreurs que dans celle où ils ne l'utiliseront pas.

Ratio d'erreurs par groupe

Corpus narratif

Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC	Ratio aux 100 mots SH	Ratio aux 100 mots DNR
Pré	12,5	22,5	20,9
Post	8,4 	15,3 	14,3 
Écart amélioration	4,1	7,2	6,6

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

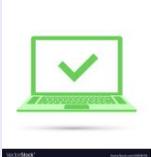
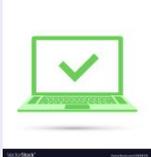
DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Hypothèse 1 narratif:

$F(2, 607) = 30.79, p < .001$

Ratio d'erreurs par groupe

Corpus opinion

Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC	Ratio aux 100 mots SH	Ratio aux 100 mots DNR
Pré	14,7	23,2	20,0
Post	8,9 	13,1 	11,8 
Écart amélioration	5,9	10,0	8,2

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Hypothèse 1 opinion:

$F(2, 439) = 30.31, p < .001$

Hypothèse 2

La diminution d'erreurs sera significativement plus prononcée chez les étudiants au niveau le moins avancé (100) comparativement aux niveaux plus avancés (101, 102, 103).

Ratio d'erreurs par niveau

Corpus narratif

Niveaux	Ratio aux 100 mots 100	Ratio aux 100 mots 101	Ratio aux 100 mots 102	Ratio aux 100 mots 103
Pré	24,8	15,9	9,8	8,8
Post	17,2 	10,8 	6,1 	6,0 
Écart	7,6	5,0	3,6	2,8

SDC: Sans difficultés connues
 SH: En situation de handicap
 DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Hypothèse 2 narratif:
 $F(3, 606) = 36.81, p < .001$

Ratio d'erreurs par niveau

Corpus opinion

Niveaux	Ratio aux 100 mots 100	Ratio aux 100 mots 101	Ratio aux 100 mots 102	Ratio aux 100 mots 103
Pré	28,6	16,4	11,6	9,1
Post	17,5 	9,9 	6,4 	5,0 
Écart	11,0	6,5	5,1	4,2

SDC: Sans difficultés connues
 SH: En situation de handicap
 DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Hypothèse 2 opinion:
 $F(3, 438) = 36.18, p < .001$

Hypothèse 6

L'écart d'amélioration entre les groupes sera plus marqué chez les étudiants des niveaux les moins avancés.

Ratio d'erreurs corpus narratif

Level	Ratio aux 100 mots SDC		Ratio aux 100 mots SH		Ratio aux 100 mots DNR	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
100	19,3		28,9*		29,3*	
101	14,3		18,8 ^t		20,3*	
102	9,0		10,7		13,6*	
103	8,6		9,5		9,5	

SDC: Sans difficultés connues

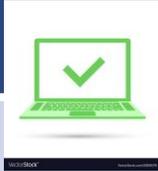
SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

*= différence significative par rapport au gr. SDC

t = tendance observée

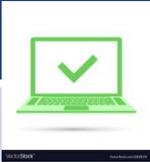
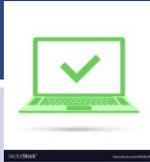
Ratio d'erreurs aux 100 mots corpus narratif, lorsque seuls les SH ont accès à un correcticiel

Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC Pré	Ratio aux 100 mots SH Post		Ratio aux 100 mots DNR Pré
100	19,3	20,0		29,3*
101	14,3	12,2		20,3*
102	9,0	7,2		13,6*
103	8,6	6,8		9,5

SDC: Sans difficultés connues
 SH: En situation de handicap
 DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

*= différence significative par rapport au gr. SH
 t = tendance observée

Ratio d'erreurs corpus narratif si accès universel au correcticiel

Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC		Ratio aux 100 mots SH		Ratio aux 100 mots DNR	
	Post		Post		Post	
100	13,2		20,0*		20,7*	
101	9,9		12,2		13,8*	
102	5,6		7,2		8,7*	
103	5,9		6,8		6,2*	

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

*= différence significative par rapport au gr. SDC

Ratio d'erreurs aux 100 mots avant Antidote au corpus d'opinion

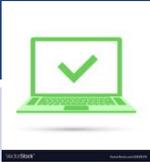
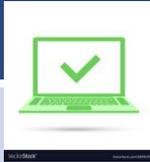
Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC Pré	Ratio aux 100 mots SH Pré	Ratio aux 100 mots DNR Pré
100	27,4	29,6	29,4
101	15,5	20,5	18,7
102	11,5	11,2	12,0
103	9,2	9,4	8,4

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Ratio d'erreurs corpus opinion si accès universel au correcticiel

Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC		Ratio aux 100 mots SH		Ratio aux 100 mots DNR	
	Post		Post		Post	
100	18,1		17,0		17,2	
101	9,4		11,6		11,5	
102	6,5		5,7		6,5	
103	4,9		5,7		5,3	

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Ratio d'erreurs aux 100 mots corpus opinion, lorsque seuls les SH ont accès à un correcticiel

Niveaux	Ratio aux 100 mots SDC Pré	Ratio aux 100 mots SH Post	Ratio aux 100 mots * DNR Pré
100	27,4	17,0	29,4
*101	15,5	11,6	18,7
*102	11,5	5,7	12,0
*103	9,2	5,7	8,4

SDC: Sans difficultés connues

SH: En situation de handicap

DNR: Présentant des difficultés non répertoriées

Formes phonologiquement plausibles vs formes phonologiquement implausibles

- Une hypothèse raisonnable est que les participants SH (et peut-être DNR) feraient plus de fautes de Forme impliquant des formes phonologiquement non-plausibles que les SDC.
- Or, il n'en est rien:

Niveaux	% d'erreurs F plausibles	% d'erreurs F implausibles
SDC	58,6%	41,4%
SH	60,2%	38%
DNR	62%	39,8%

Analyses d'occasions potentielles

Une autre manière d'examiner les données:

- Les Analyses d'Occasion Potentielles (AOP) permettent de calculer à quelle fréquence une forme correcte est utilisée **divisé par le nombre d'occasion de la produire.**
- Cette mesure fournit un taux d'exactitude en fonction de chaque catégorie d'erreur.

Taux d'exactitude par catégorie d'erreur, texte narratif – Erreurs d'accord de verbe

	SDC	SH	DNR
Pré	92,6%	84%	88,7%
Post	96,6%	93%	94,8%
Écart amélioration	4%	9%	6,1%

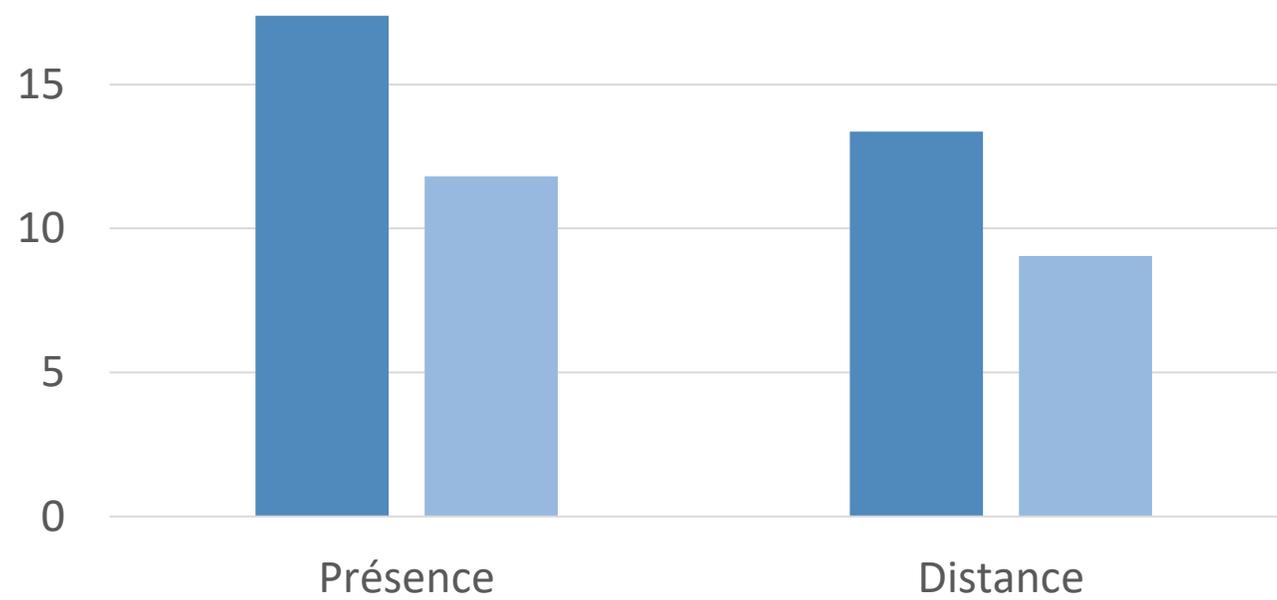
Taux d'exactitude par catégorie d'erreur, texte narratif – Erreurs de ponctuation

	SDC	SH	DNR
Pré	72,4%	61,2%	51,4%
Post	78,0%	69,6%	57,8%
Écart amélioration	5,6%	8,4%	6,4%

Taux d'exactitude par catégorie d'erreur, texte narratif – Erreurs de temps de verbe

	SDC	SH	DNR
Pré	87,9%	84%	83,8%
Post	88,2%	84%	84,3%
Écart amélioration	0,3%	0%	0,5%

Effet de la modalité de participation sur le ratio d'erreurs aux 100 mots au texte narratif

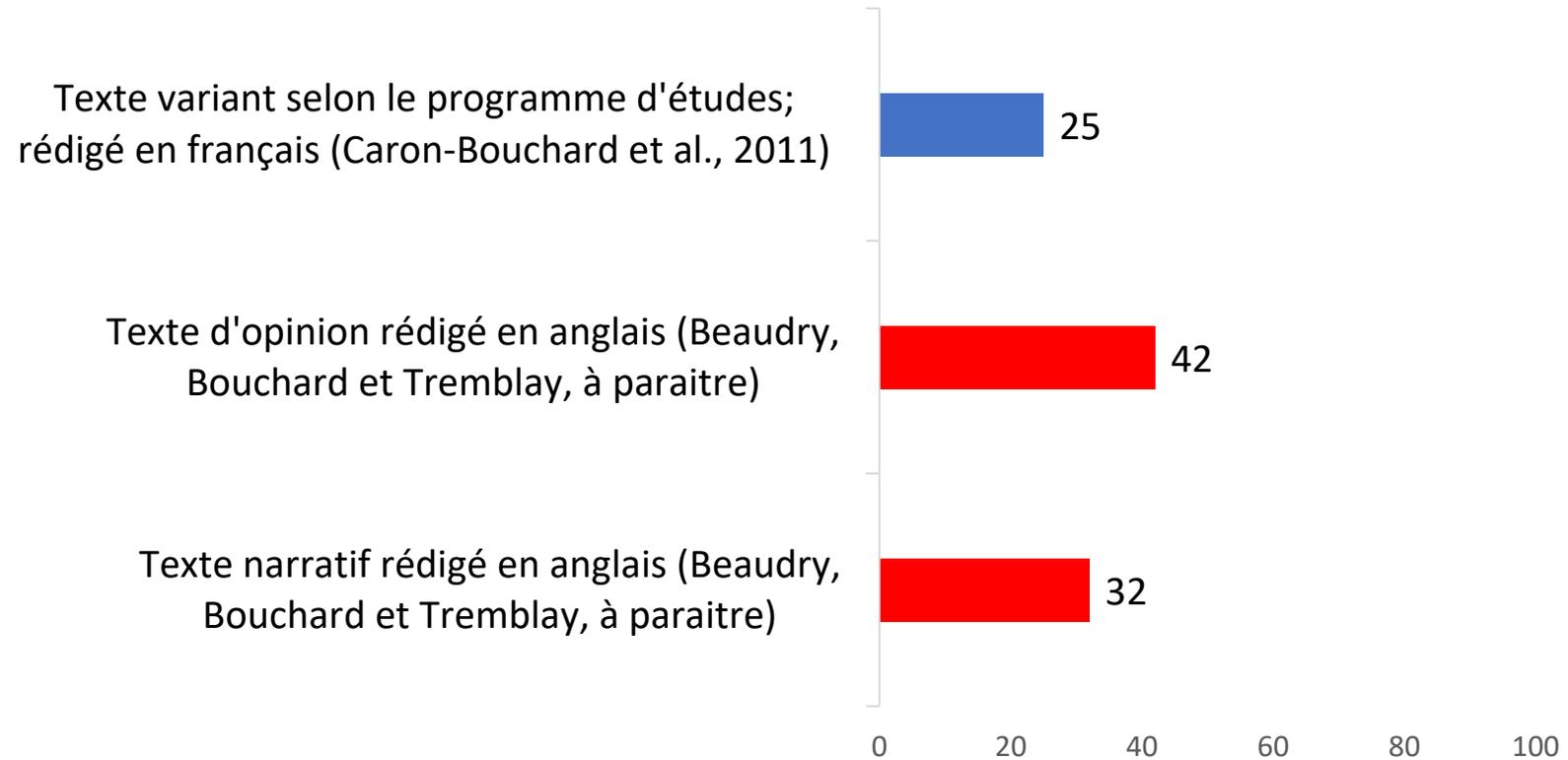


$F(1, 608) = 14.65, p < .001$

■ Pré Antidote ■ Post Antidote

	<u>DstPrés</u>	N	Moyenne	Écart-type	Erreur type de la moyenne
Pré Antidote / 100 mots Narratif	Distance	326	13.3622	10.24472	.56740
	Présence	284	17.3855	9.64691	.57244
Post Antidote / 100 mots Narratif	Distance	326	9.0472	7.10873	.39372
	Présence	284	11.8071	7.36200	.43685

Pourcentage d'erreurs corrigées selon la langue et le type de texte



Influence du type de texte

Narratif

Taux de correction: 32%

Erreurs temps de verbe

- 12% du corpus
- 3% de corrigées

Opinion

Taux de correction: 42%

Erreurs temps de verbe

- 2% du corpus
- 9% de corrigées

Efficacité selon le type d'erreurs

Aidant > 25%

Forme (88%)

Orthographe existante (71%)

Orthographe non existante (93%)

Grammaire

- Accord sujet-verbe (56%)
- Accord nom + 's (35%)
- Articles (41%)
- Auxiliaires (37%)
- Adjectifs (39%)
- Autre morphosyntaxe verbale (49%)

Plus ou moins aidant < 25%

Grammaire

- Temps de verbe (4%)
- Verbes modaux (6%)
- Autres déterminants (16%)
- Pronoms (19%)

Ponctuation (21%)

Mots manquants, en trop, ordre (17%)

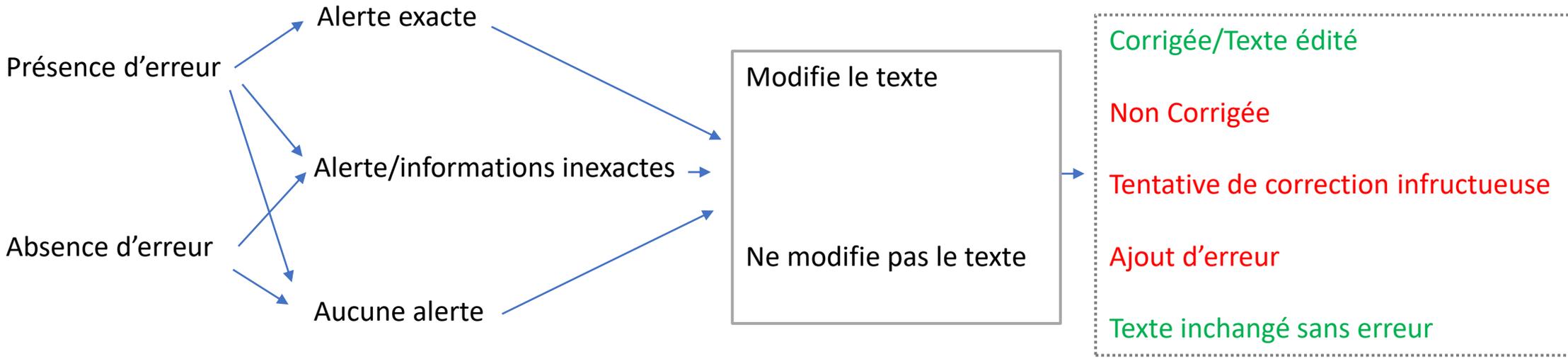
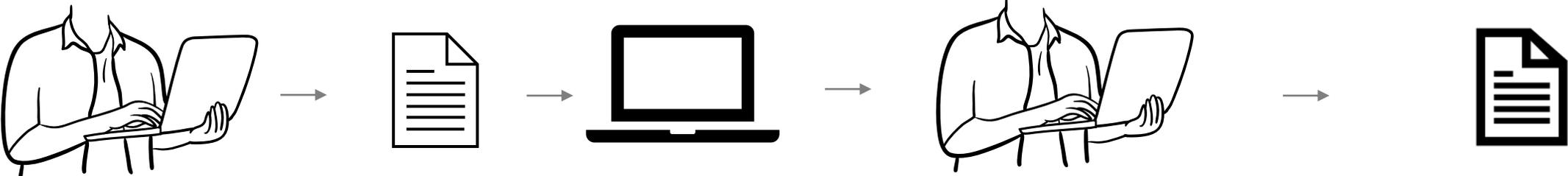
Erreurs lexicales

- Sur un mot (15%); expression (4%)
- Prépositions (21%)

Devis ministériel et efficacité du correcticiel

Devis ministériel	Critère de performance par niveau	Efficacité Antidote ALS
Code orthographique, grammatical et syntaxique	Application satisfaisante (100), convenable (101-102) Degré assez élevé de précision (103) <ul style="list-style-type: none"> - Attention particulière aux modals (100-101) - Certains temps de verbe au devis (100-101) - Utilisation généralement correcte des TV (102) - Variété de structures de phrases (103) 	Orthographe: env. 88% Grammaire: env. 25% Modals: 6% Temps de verbe: 4% Mots manquants, en trop, ordre: 17%
Vocabulaire	Suffisant pour accomplir la tâche (100-101) Présence d'expressions nouvelles (100-103) Pertinent par rapport au sujet traité (102) Diversifié et nuancé (103)	Erreurs lexicales <ul style="list-style-type: none"> - sur un mot (15%) - expression (4%) - prépositions (21%)
Stratégies de révision	Utilisation appropriée (100-103)	Globale 32-42%

Effet de l'utilisation d'un correcticiel



Cas de figure: erreurs détectées, mais signalements inexacts

Two kilometers before the fairy, they got stopped by the police since he was the one driving. Once they arrived they set up camp. When they returned, the dog was laughing hard just to see them. THE END

fairy ✓ Correct ✕ Ignore

Unnecessary pronoun – The pronoun **they** and the introductory phrase *Two kilometers before the fairy* form a double subject. This construction is considered informal; it is recommended to remove the pronoun **they**.

They miss to boat and they were both very sad about the time and we went home. When they came back, they were very tired.

boating ✓ Correct ✕ Ignore

-ing form – The verb **miss** must be followed by a gerund (-ing form).

they were telling each other scarys stories above the campfire. Then, they heard weirds noises coming from the tent. They were very nervous. They grabbed all of their stuff very quickly and packed the car in the middle of the night. They went to their family. The little girl even made fun of her dad by telling that she was brave.

words ✓ Correct ✕ Ignore

Spelling – In this context, the noun **words** seems more appropriate than the third person singular verb **weirds**.

Cas de figure: Antidote ne saisit pas le sens

They were sitting by the fire eating marshmallows when suc
car to go to a friends ho

fire-eating ✓ Correct ✕ Ignore

Missing hyphen – Combinations of words (**fire-eating** in this case) that modify a noun together should be hyphenated.

then found an old car that they could use for the trip. They started driving until it started raining heavily. A couple of hours later, they arrived at their destination but a police car stopped them to advise them to go back to the city, since it was raining heavily and it could be dangerous to go camping during this weather, especially in a forest. Anne and Jeff st back the next day. Luckily, it had stopped raining and they were both able to camp and have lots of fun, until a bear approach and drove to the nearest house. They met 2 lovely people who had let them stay for the night. They talked and explained the washroom, Anne told him that the woman's husband had went on to kill the bear.

from advising ✓ Correct ✕ Ignore

Wrong construction – The preposition **from** and gerund (-ing form) seem more appropriate in this context.

Formal – In the sense of "give someone information", the verb **advise** is formal. Setting...

Exemples d'erreurs et limites d'Antidote

Jeff was exosted and don't know how to arrange that they

exposed ✓ Correct ✕ Ignore

Spelling – The word **exosted** seems misspelled.

False friend – The meaning of this word is sometimes confused with that of a similar French word. [Details] Setting...

meangait in their lunch box ... They deci

mean gait ✓ Correct ✕ Ignore

Spacing – Mean gait should not be written as a single word.

hungryness. So, they let

hungriness ✓ Correct ✕ Ignore

Spelling – The word **hungryness** seems misspelled.

English French No combinations for hungryness, n.

Dictionaries
Definitions
(uncountable) the state of being hungry

modificate dont

Unknown + Add ✕ Ignore

Unknown word – Modificate seems to be a verb, but it is not in the dictionary. If it is the intended word, add it to your personal dictionary.

respectuf they represent the

respector ✓ Corriger ✕ Ignorer

Spelling – The word **respectuf** seems misspelled.

kanoe for hunt what they are going t

and ✓ Correct ✕ Ignore

Spelling – The word **ane** seems misspelled.

Spelling – The word **kanoe** seems misspelled.

Accord sujet verbes avec « and » et « everyone »

It is the story of a boy and a girl who wants to go into the woods camping. Therefore, on a rainy day they

Jeff and Anne are a couple. They both want to try a new experience. One day, Jeff come in the kitchen and see Anne on the computer so he ask her:

After when the night comes around the fire, she hears some sands and a big bear was eating their food.

were

✓ Corriger ✕ Ignorer

Subject-verb agreement – The verb **was** should agree with **sands**.

But I also think that a class like philosophy is not that important and it should be removed from the general course and be given as a choice for students because not everyone need or want to learn this it's not really important for the future as English and French class.

Cas de figure: analyse compromise par la ponctuation (100 DNR)

jeff and anne buy a car in the web kijiji at 1999\$. When they received the car, they are charged the bags for the vacancy. when everything is ready they enter in the car and prepared the jps, but in this day the weather is so bad. after this, when them is in the road they realised that they were late, so jeff accelerate. he broke into a sign 70 maximum. after that, a car of the police stopped her. Jeff and anne are so stressed. after verification of the agent, he decided to"

→ **Erreur détectée**

→ **Erreur non détectée**

Cas de figure: analyse compromise par la syntaxe (100 DNR)

Prétest: "Removing this class, it's like private the population to developp the knowledge."

Post-test: "Removing this class, it's like **a** private population to **develop** the knowledge."

The general class formation at cegep, for example, philosophie, french, english and physique eduaction shloud stay an obligation. Indeed, this class is very important to developp our knowledge. For example, the class of philosophie allow to think the life with an other side. ♦ We can understand more thing with this class. After, the french class is also important to developp our knowledge. French is rich language and the cegep offer the oppurtinty to read beautiful literay work. To continue, english is also important, because the society use the english to communicate for the entire of the population. It's like the universe language for all of the word. After, Physique education is important to conserve a good health. Then, access to all of this class allow to explore different subjects at the cegep and not just the class specifics in the program. Removing this class, it's like private the population developp the knowledge. ♦ Our society will be less intelligent. To finish, the general class formation at cegep it's very important for all of this reasons.

population Correct Ignore

Unnecessary article – With plural and uncountable nouns, the article **the** is used to refer to specific things, but is usually omitted when discussing things in general.

False friend – The meaning of this word is sometimes confused with that of a similar French word. [Details] Setting...

Cas de figure: 100 SH

Hi, what are you doing? I am looking for a new car that I would like to buy for our trip for our trip to a camping in Oka. We will be leaving in about two hours **so I would rather be you travel suitcases that we should leave**. Some time after I went to look for the car and I will start to be more and more gray and dull and starts to rain. So we risk leaving now around 1h 30 minutes. **Some time later because I have juste two km left. When I reach the police siren camping**. Then we take the path back to the campsite. We arrive at the campsite to pitch the tent. We have such a big day. I would decide to go to bed. All of a sudden we **are waiting** for a big noise. We notice that it is a bear that is eating our food. **Hurrying me all over to put in the car**. Let's decide to get home as soon as possible. We have concluded that camping is not for us.

Cas de figure: 100 DNR

Also, the candidates' replies can give a very important idea this person's personality. Is the candidate respectful towards the other people? If so the might have a good communication skill. In fact, I think employees of the public service should see their candidate's social media account because, the social skills are mostly used in that sector.

Nevertheless, this hiring strategy could give a hint for the employer, but it should not be the ultimate way to hire someone. In fact, many inhappy and negative people post very happy and positif things. So, the employer should look at he proplem in a closer way.

Corrections: 19/21 erreurs identifiées par Antidote et 19/24 identifiées par un des codeurs.

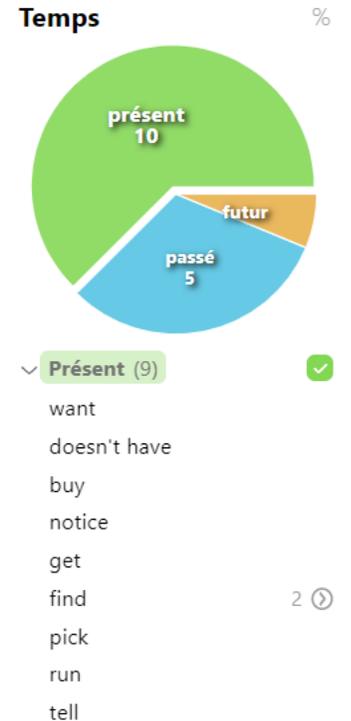
Cas de figure: 102 DNR

Jeff and Anne to students **want** to go in vacation. They **doesn't have** a car, so they **buy** an old car from kijoyo for only 1999\$. When the day of the beginning of the trip **came**, Anne **notice** that the cloud were very dark, and eventually it **will rain**. They **put in** the phone the location that they wanting to do camping. They **get** lost and the police help they to find the great path to take. Finale, Jeff and Ann **find** the perfect spot to put they camp. The next morning, they **were playing** outside, doing Kayak and enjoying being in the forest. When the night come, they **set** up a fire to enjoy the present. Jeff **notice** a bear near to them so they **pick** all the stuff they can and **run** immediately to the car. When they finally at home, they **was talking** about what happen and Ann **tell** Jeff that she should scare the bear whit a shovel in the hand.

Sur les 11 erreurs liées à la concordance des temps de verbe, une seule est corrigée:

When the night come < came

When the night come, they set up a fire to enjoy the present. Jeff notice a bear near to them so



Cas de figure: 100 SDC

Anne **and** Jeff was on kijojo for buying a car. they decide to go on vacation, doing camping whit the new car but on the road they get a flat tire. Changing the tire **has** very time consumming **and** a storm **comme** by. So Jeff **and** anne get in the car and start to do **somme** speed on the road, but they **get couth** by the police. They **finaly** arrive at the camping site, set up there gear and pass the rest of the day doing some **cannoying**. At the night they are aroud a little fire pit, eating some marshmallow, but Jeff eard a weird noise and gos check what it was. When **it** find out it was a **bear. they** grab there things really fast **et** go away in there car. **finaly**, they come back home **et** tell the story to some friends and Anne add some heroic detail at the story, like she protect Jeff.

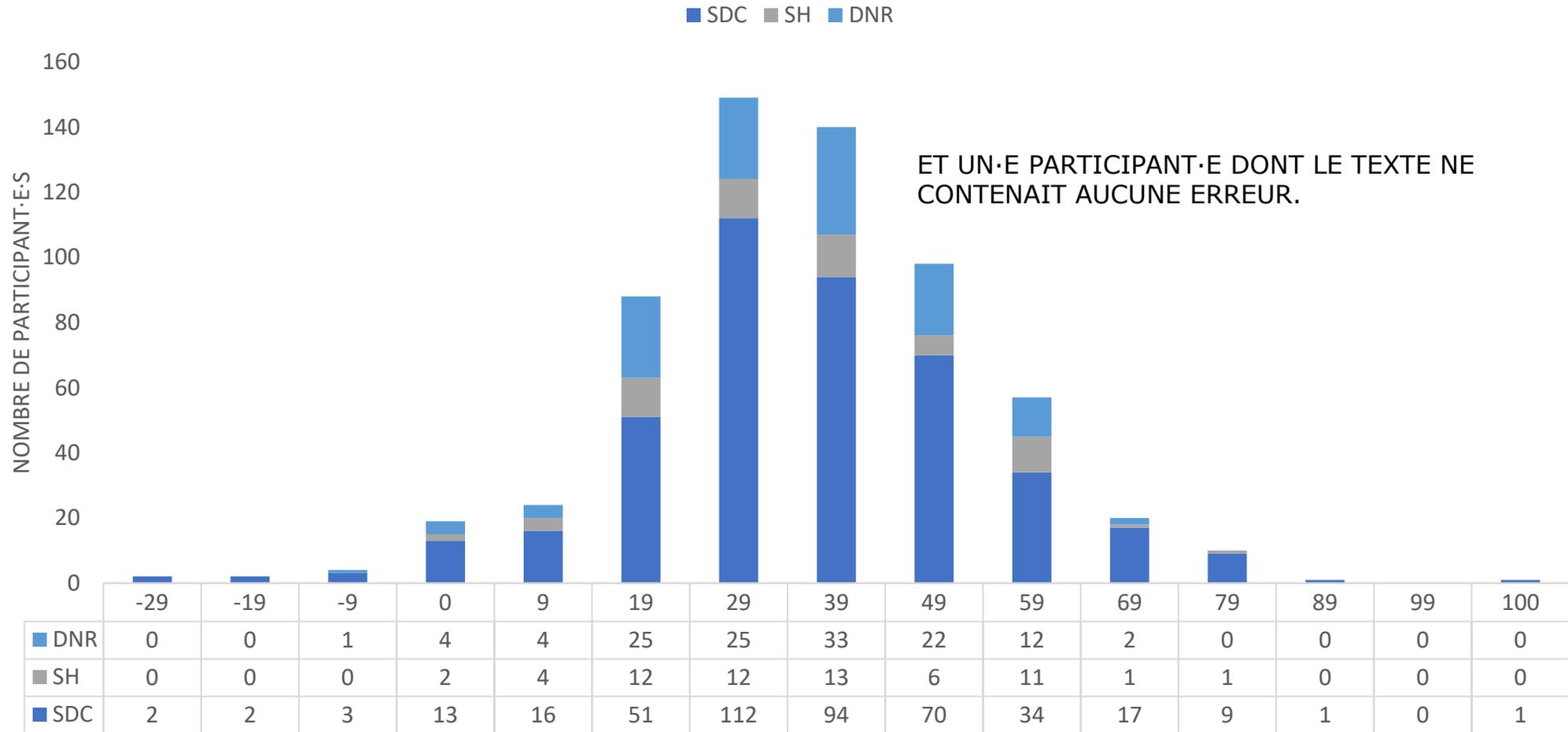
Connaissances et appréciation de l'outil (texte narratif)

- **Utilité:** % de participants complètement d'accord, d'accord, plutôt d'accord
env. 95 % estiment que savoir utiliser un logiciel correcteur est utile pour leur futur
env. 80 % ont jugé que le temps investi valait la peine
env. 95 % ont apprécié utiliser un correcteur
env. 98% le correcteur les a aidés à réviser leur texte
env. 15% ont jugé que d'utiliser un logiciel correcteur a exigé trop d'efforts pour le bénéfice
- **Importance d'un accompagnement pédagogique:** environ
 - 20% estiment se débrouiller bien ou très bien avec au moins une fonctionnalité
 - 20% ont eu un enseignement à Antidote à l'école ou en dehors
 - 30% auraient eu besoin d'aide sur comment utiliser le correcteur d'Antidote et
 - 40% pour comprendre les alertes et info-bulles
- **Place d'outils technologiques lors de l'apprentissage et des évaluations**

Limites

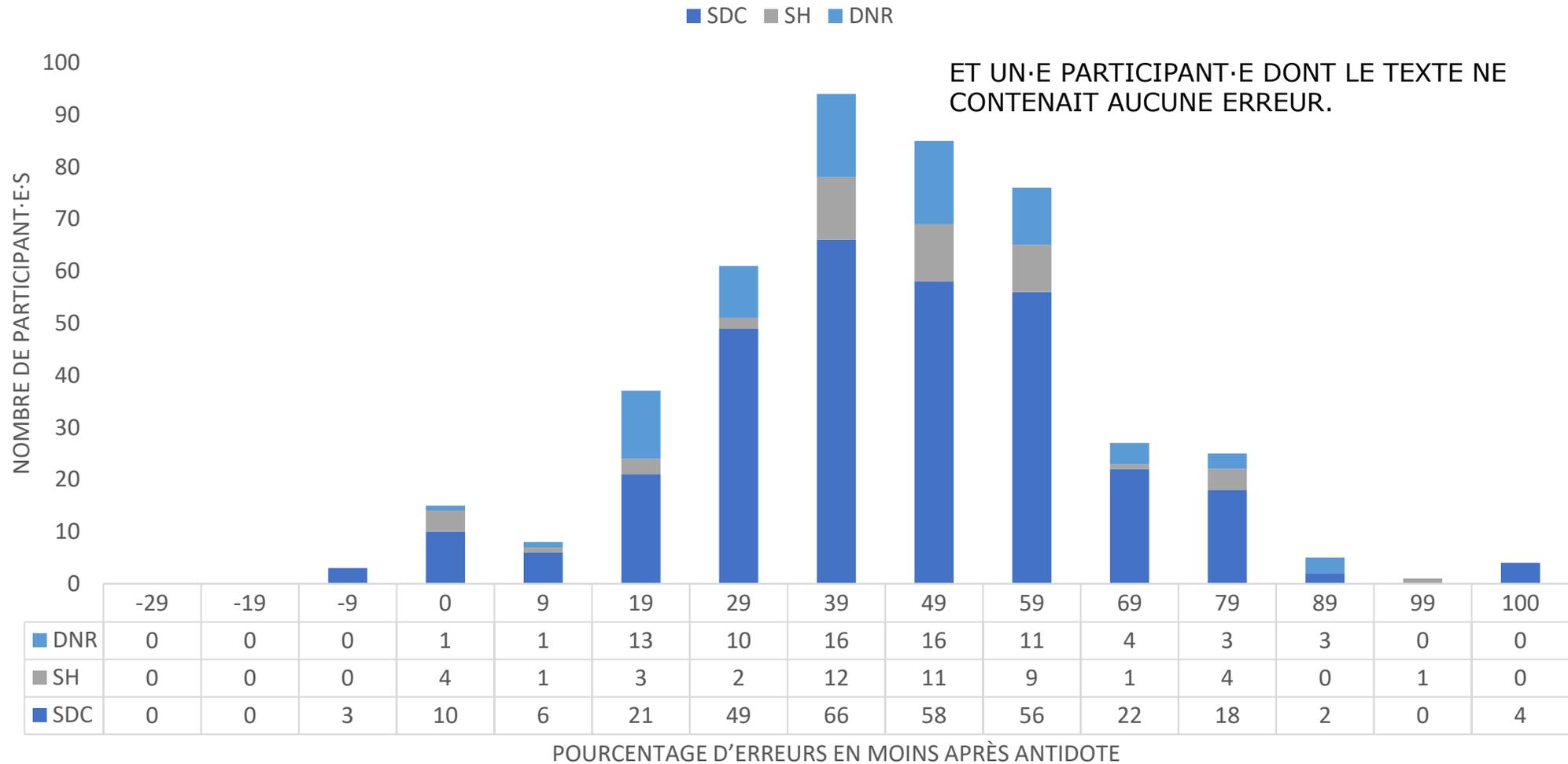
- Taille restreinte de l'échantillon et perte de participants
- Contexte variant selon les balises de la santé publique et des établissements
- Temps de rédaction et révision restreint
- Aucun enseignement à Antidote ni accès aux autres mesures normalement utilisées
- Manifestations à l'écrit concernant d'autres éléments que la qualité de la langue
- Constitution du groupe SH basée sur le diagnostic, en sachant que l'allocation des mesures se doit d'être basée sur les limitations

FRÉQUENCE DE L'ÉCART D'AMÉLIORATION CORPUS NARRATIF



POURCENTAGE D'ERREURS EN MOINS APRÈS ANTIDOTE

FRÉQUENCE DE L'ÉCART D'AMÉLIORATION CORPUS OPINION



Applications et conclusion

Pistes de réflexion

- Quelles balises préconisez-vous quant au recours à un correcticiel au postsecondaire?
- Comment favoriser une meilleure égalité des chances et une réussite de qualité?
- À l'ère de la multiplication du nombre et de la rapidité des communications écrites, la rédaction sans correcteur est-elle encore concevable? Dans le monde du travail? Lors des études?
- Jusqu'à quel niveau scolaire le développement de la compétence rédactionnelle devrait-il se faire sans correcteur pour l'apprenti scripteur? Pour l'élève normoscripteur?
- Quel est le rôle des établissements postsecondaires dans le développement de la compétence scripturale?



Interventions

Actions et solutions →	Classe →	Centres d'aide	Suivi professionnel
Défis, constats & questions ↓			
Accessibilité aux correcticiels			
Dépistage des difficultés			
Évaluation des besoins (langue seconde?)			
Évaluation sommative et recours à un correcticiel			
etc.			

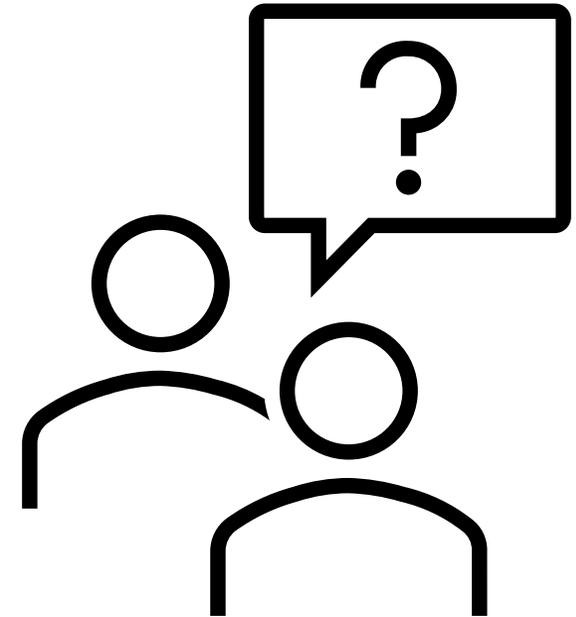
Conclusion

- Recherches futures
- Mot de la fin

Au plaisir d'échanger avec vous!

isabelle.beaudry@cegep-lanaudiere.qc.ca

david-etienne.bouchard@cmontmorency.qc.ca



Références

ADOQ (2018). Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec - Référentiel de l'Association des orthopédagogues du Québec.

Arfé, B., Dockrell, J., Berninger, V.W. (dir.). (2015). *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language impairment: implications for assessment and instruction*. Oxford University Press.

Beaudry, I., Bouchard, D-É. et Tremblay, F. (Rapport PAREA à paraître en 2022). L'effet d'Antidote sur la qualité de la langue écrite chez les étudiant(e)s présentant une dyslexie-dysorthographe ou un trouble du langage en anglais langue seconde au collégial. Centre de documentation collégiale.

Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A. (2020). #LancsBox v. 5.x. [software]. Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

Broc, L., Joye, N., Dockrell, J. E., et Olive, T. (2021). Capturing the Nature of the Spelling Errors in Developmental Language Disorder: A Scoping Review. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(4), 1127–1140. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00086

Brunswick, N. (dir.). (2012). Supporting dyslexic adults in higher education and in the workplace. Wiley- Blackwell, John Wiley & Sons Ltd. <https://www.chapters.indigo.ca/fr-ca/livres/supporting-dyslexic-adults-in-higher/9781119944614-article.html?ikwid=Supporting+dyslexic+adults+in+higher+education+and+in+the+workplace.+Wiley-Blackwell&ikwsec=Home&ikwidx=0>

Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perreault, C. et Desaluriens, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue* (Rapport PAREA n° 787900). <https://cdc.qc.ca/parea/787900-caron-bouchard-et-al-outils-virtuel-qualite-langue-brebeuf-PAREA-2011.pdf>

Cégep régional de Lanaudière à Joliette. (2018a). Avis juridique obtenu par le CCSI de l'est du Québec, 31 mars 2011 dans *Cadre de référence institutionnel pour une vision commune de l'inclusion des étudiants et étudiantes en situation de handicap*. https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/sites/default/files/cadre_reference_services_adaptes_2018-05-30.pdf

...Références

Cégep régional de Lanaudière à Joliette. (2018b). *Questionnaire sur les correcteurs (correcticiels) et les mesures d'aide à la rédaction permises en langues secondes - Survey on Permitted Writing Tools and Accommodations in Second Language Courses*. [Formulaire Google]. https://docs.google.com/forms/d/19giLUjYtdz-gw3VRbz9JZfP2LPyFfyPANquc9Odngr/viewform?edit_requested=true#responses

Center for Applied Special Technology. (2011). *Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Centre for English Corpus Linguistics. (à paraître). *UCLEE (version 2)* [logiciel]. Université Catholique de Louvain.

CCSI de l'ouest. (2012-2019). Darveau, I. (2019-07-04) *Informations demandées - Antidote Anglais langue seconde*. Rapports statistiques, hivers 2012-2019 [inédit]. Courriel à I. Beaudry. Récupéré de idarveau@cvm.qc.ca.

Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M. et Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. Dans *Developmental Neuropsychology*, 29(1),175-196. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). Dans Lebossé, C. (dir.), Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et Commission de l'enseignement secondaire. *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Delage, Isabelle (2021) *Effet de l'utilisation du correcticiel Antidote sur la maîtrise de la langue de textes produits par des étudiants dyslexiques du collégial*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.

Depaoli, H. M. (2015). *The Effects of Dyslexia on Second Language Learning With a Special Focus on English as a Foreign Language*. [Seminar paper]. Grin.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Dubois, M. et Roberge, J. (2010). Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep. https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf

Druide informatique. (2018). *Antidote (version 10)* [logiciel]. Éditeur ou Magasin d'applications. <https://www.antidote.info/fr/antidote-10>

Druide informatique. (2020). *Antidote Web (version 1)* [application mobile]. <https://antidote.app>

...Références

Durel, P. (2006a). Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision Analyse exploratoire de protocoles d'observation. Dans *Alsic* 9, 33-60. <https://doi.org/10.4000/alsic.268>

Fichten, C., King, L., Nguyen, M.N. et Barile, M. (2012). Utiliser les technologies de l'information et de la communication afin d'améliorer la réussite collégiale des étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Dans *Pédagogie collégiale*, 25(4), 32-37. <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Fichten-King-Nguyen-Barile-25-4-2012.pdf>

Fovet, F. et Houghton, M. (2012). Reframing Disability, reshaping the provision of services. Dans *Communiqué*. 13. 16-19. https://www.researchgate.net/publication/319291253_Reframing_Disability_reshaping_the_provision_of_services

Galipeau, L., Konstantinopoulos, E., Soleil, C. (2018). *Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde* (rapport de recherche PAREA no PA-2014-022). Montréal, Québec : Collège Dawson.

Granger, S., Swallow, H. & Thewissen, J. (2022). *The Louvain Error Tagging Manual. Version 2.0*. CECL Papers 4. Louvain-la-Neuve: Centre for English Corpus Linguistics/Université catholique de Louvain. (38 pages). https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-cecl/Granger%20et%20al._Error%20tagging%20manual_v2.0_2022.pdf.

Inclusion BC. (2018). *Back to School 2018*. <https://inclusionbc.org/back-to-school-2018/>

Kumar, K.L. et Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. Dans *Canadian Journal of Higher Education-Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 44(1), 125-147. <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/download/183704/184422>

Lecavalier, J. (2015). La révision-correction au moyen d'Antidote: un problème d'outil ou de méthode? Dans *Correspondance*, 21(1). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/la-revision-correction-au-moyen-dantidote-un-probleme-doutil-ou-de-methode/>

...Références

- Lecavalier, J. (2015). La révision-correction au moyen d'Antidote: un problème d'outil ou de méthode? Dans *Correspondance*, 21(1). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/la-revision-correction-au-moyen-dantidote-un-probleme-doutil-ou-de-methode/>
- Leonard B., Laurence (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2^e éd.). The MIT Press.
- Mazur-Palandre, A., Abadie, R. et Bedoin, N. (2016). Étudiants dyslexiques à l'Université [sic]: spécificité des difficultés ressenties et évaluation des déficits. Dans *Développements*, 18(19), 139-177. https://www.academia.edu/29196863/Etudiants_dyslexiques_%C3%A0_l_Universit%C3%A9_Sp%C3%A9cificit%C3%A9_des_difficult%C3%A9s_ressenties_et_%C3%A9valuation_des_d%C3%A9ficits
- Meilleur, I., Proulx, A., Bachelet, T., Arseneault, A. (2019). *Au-delà des mots: le trouble développemental du langage* (2^e éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien* (Rapport PAREA n° 786681). https://cdc.qc.ca/parea/786681_king_mimouni_troubles_lecture_alarendeau_montmorency_PAREA_2007.pdf
- Mimouni, Z. (2012). *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*. (Rapport PAREA n° 788246). <https://cdc.qc.ca/parea/788246-mimouni-soutien-dyslexiques-collegial-montmorency-PAREA-2012.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). [Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Québec, Canada: gouvernement du Québec](#)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Plan stratégique 2017-2022*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1554139231
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

... Références

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s.d.). *Marche à suivre pour recevoir un soutien : étudiants et étudiantes en situation de handicap*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/marche-a-suivre-pour-recevoir-un-soutien/> (consultée le 2021-05-19)

Mireault, M.-H. (2009). *L'apport des correcticiels pour la correction de textes d'élèves du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8109?locale-attribute=fr&show=full>

Newman, L. (2005). Postsecondary education participation of youth with disabilities. Dans Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. et Levine, P. *After high school: a first look at the postschool experiences of youth with disabilities: a report from the National Transition Study-2*. SRI International. <https://eric.ed.gov/?id=ED494935>

Nguyen, M.N., Fichten, C.S., King, L., Barile, M., Mimouni, Z., Havel, A., Raymond, O., Juhel, J.-C., Jorgensen, S., Chauvin, A., Gutberg, J., Budd, J., Hewlett, M., Heiman, T., Gaulin, C. et Asuncion, J. (2012). Les cégépiens ayant des troubles d'apprentissage face aux TIC. Rapport final présenté au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Réseau de Recherche Adaptech. <https://adaptech.org/wp-content/uploads/sites/2/LDtechRapportFinalSiteWeb.pdf>

Ouellet, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel* (PAREA n° 788538). <https://cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf>

Quirion, I. (2017, 8 mars). *Utilisation de la fonction d'aide « correcteur » dans les cours d'anglais des établissements collégiaux francophones*. Communication présentée au Comité des Affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps pour le CCSI de l'est. Québec, Québec.

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Stanké, B. (dir.). (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Presses de l'Université du Québec.

St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, M. et Chouinard, J. (2013). Modèle des fonctions d'aide : un pont entre la théorie et la pratique. https://www.reptic.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/2013-06_Article_Modele-des-fonctions-aide-unpontentre-theorie-pratique.pdf