

## Comptes rendus • Reviews

Jerry Gebhard and Robert Oprandy. 1999. *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press. 235 p.

Reviewed by John Sivell, Brock University

Seemingly under attack all over North America at present, teachers sometimes appear condemned to fight a fruitless battle against the worst extremes of two perhaps well-meant but nonetheless over-simplified positivist critiques of their profession: on the one side are advocates of so-called best educational practices, on the other are champions of quantitative performance indicators. For those discouraged by the tendency of best-practice advice to become little better than a foregone conclusion in search of a plausible hypothesis, or dismayed by the resemblance of performance-indicator goals to targets painstakingly drawn around arrows that have already been shot, *Language Teaching Awareness* will provide a welcome alternative. Advocating strategies for the open-minded investigation of teaching, with a focus particularly on one's own practice, Gebhard and Oprandy propose a rationale and a methodology for a series of "awareness raising processes" (p. 1) directed towards gaining insight into what teachers actually do and why. Although the authors state, somewhat provocatively, that they are not really concerned with improved teaching, but rather only with increased awareness of teaching practices, they also explain that impatient grasping for better ways to teach may prevent teachers from seeing past conventional notions of effective methodology, thereby "possibly blocking them from becoming more aware of teaching possibilities outside of what is considered improved teaching" (p. xiv). In other words, the goal is to escape the trap of hidden presuppositions and hasty conclusions, in order to explore one's professional practices and values with truly fresh eyes. And such out-of-the-box thinking can, of course, lead not only to heightened teacher satisfaction but also, at the same time, to augmented learner success. This self-study approach to professional growth for teachers is already well established in the general educational literature; Gebhard and Oprandy draw innovative and practical implications particularly for language teaching.

The book is divided into three sections, "Introduction to an Exploratory Approach to Teaching," "Processes for Exploring Teaching," and "Examples of Teachers' Explorations" (where three of the four chapters have extended contributions from a number of pre- and in-service teachers). The first section offers two chapters covering a range of philosophical and practical approaches to self-study by teachers. Five specific techniques, which remain important throughout the book—observation, action research, journal writing, discussion with supervisors, and making connections with personal experience—are

surveyed rather briefly, but the section concludes more substantially with case studies of explorations by one pre-service and one in-service teacher, which conclude chapter two.

In the second section of the book, Gebhard and Oprandy revisit each of the above five techniques in chapter-length detail. Each of these chapters is, in part, a relatively predictable guide to strategies that will already be familiar to reasonably experienced teachers, such as participant and non-participant observation, cyclically structured action research, or interviews with supervisors after classroom observations. As such, this section is reliable and informative, especially for pre-service or novice in-service teachers, but not particularly ground-breaking. However, the authors take the treatment of each topic beyond such basics by also reflecting on often novel ways in which consciously non-judgmental interpretation can make these techniques unexpectedly revealing. This non-judgmental approach functions differently with each technique. In the case of observation, for example, it takes the form of learning to describe classroom events without rushing to judgment — focussing most immediately on what actually happens, rather than on what one supposes should happen or could have happened — and thereby privileging the opportunity to explore multiple interpretations and even to ponder deliberately “outlandish interpretations” (p. 57) that may lead to unanticipated perceptions. By contrast, in the case of interviews with supervisors, it surfaces in the suggestion that instead of entering into such interactions with the “fatalistic” (p. 105) certainty that they will be one-sided and generally depressing, teachers may raise the level of discussion by working hard to remain open to the possibility or even the conviction that both they and their supervisor/observer are enthusiastic and committed professionals capable of engaging in a richly constructive, egalitarian conversation. The common theme, in these two examples and throughout the chapter, is encouragement for the type of creativity that can help teachers break away from stiflingly preconceived notions. Gebhard and Oprandy advocate a highly personal and imaginative approach to processes or situations that in the past might most often have been addressed in a more purely technical or rational manner. Yet, they still anchor their argument on well-established traditional techniques like observation, journal keeping and so on, which they discuss with evident respect for the craft and discipline required by each; in other words, they recommend *extending* these techniques rather than in any sense merely abandoning them. In fact they set a demandingly high standard: they propose a combination of traditional scientific rigour along with a kind of social-constructivist irreverence.

All through the second section of the book, there is already a wealth of details and brief examples, but the four chapters in the third section are entirely devoted to illustrative case studies, most of which admirably exemplify the power of creative, non-judgmental self-study methods. One chapter may be

taken as representative of all four: in chapter 10, “Two action research projects”, one graduate student and one practising teacher present studies that they each completed on aspects of their own ESL teaching. The graduate student’s action research project addresses the research question, “How can I elicit students’ verbal responses to my instructions?” This particular study, while solid and worthwhile, seems to me to demonstrate relatively little in the way of added value that can be specifically attributed to creatively non-judgmental observation and interpretation, although it does lead the student researcher to conclude that “I felt newly empowered to do investigations in my own classroom and to bring about positive change” (p. 202), which is at least the classic goal of action research. But the other action research project reported in this chapter far more directly illustrates the potential of Gebhard and Oprandy’s recommended approach. Focussing on the research question, “How can I get students to talk during tutorials?”, this study enables the researcher to reflect on innovative answers that explicitly go beyond “the methods and techniques I read about in reference books or textbooks” (pp. 208–209). She solves her instructional problem by opting for “what would work for my students rather than trying to apply the most recent and popular methods and activities” (p. 209). In this second study, as with most others in the section, we see vivid and convincing evidence of how the authors’ exploratory self-study technique can work for language teachers by opening up new possibilities through unconstrained reflection.

Written in relatively simple, non-technical language, but providing a thorough bibliography to encourage further reading, this book would be an excellent resource for practicum or internship courses. In that context, the intermittent Task Break side-bars, about three of which occur in each chapter, might provide either signpost questions for use during actual reading, or else stimuli for seminar discussions. As a title in the Cambridge Language Education series, the text is indeed intended for a pre-service audience, as well as for in-service teachers and teacher educators. However, in my view the latter two readership groups will probably find it most useful only if it is their earliest initiation to self-study techniques. In any event, wherever a good general introduction to this field is needed, Gebhard and Oprandy’s volume will deserve serious consideration.

(12.11.01)

\*\*\*\*

Claudette Cornaire et Patricia M. Raymond (dir.). 2001. *Regards sur la didactique des langues secondes*. Outremont, QC, Les Éditions Logiques. 312 p.

Compte rendu de Martine Poulin-Peters, Université du Québec à Montréal

Dirigé par Claudette Cornaire et Patricia Raymond, ce collectif ne regroupe pas moins de quinze collaborateurs. Évidemment, les propos et les analyses des auteurs ne sauraient faire le tour du domaine de la didactique des langues secondes et le livre n'en a pas la prétention. En effet, les « regards » portent sur une variété de sujets, par exemple, les genres textuels, l'acquisition lexicale et les stratégies. Certains chapitres traitent de propos plus actuels tels que l'enseignement à distance ou l'approche communicative-culturelle alors que d'autres développent, souvent sous un angle différent, des thèmes récurrents tels les méthodologies d'enseignement et l'évaluation. L'ouvrage se divise en trois sections : recension des écrits, recherches récentes et pédagogie.

Au premier chapitre de la section dévouée aux recensions, « Le déclin des méthodologies constituées : vers un éclectisme ambiant », Claudette Cornaire propose des définitions concises et précises des termes « méthode » et « méthodologie » sans toutefois définir ce qu'est une « approche » autrement que pour dire que c'est une « méthodologie constituée ». Classées comme méthodologies constituées sont les méthodologies traditionnelle, audio-orale, et structuro-globale-audiovisuelle. Un bref aperçu ainsi qu'une critique de ces méthodes sont suivis d'une esquisse de l'approche communicative, qui d'après l'auteure aurait balayé les méthodologies constituées et aurait ouvert la voie à une certaine créativité. Cependant, l'approche communicative elle aussi, serait en déclin et laisserait maintenant la place à un genre d'éclectisme, une nouvelle façon d'être, qui permettrait à l'enseignant de choisir « les activités et les techniques les plus efficaces compte tenu des objectifs visés (p. 30). » Ce chapitre pourrait servir de mise à jour à *l'Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Germain (1993).

Patricia Raymond et Susan Parks, dans le deuxième chapitre, présentent « Les genres textuels et leur pertinence dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde ». Les conceptions traditionnelle et actuelle des genres textuels y sont bien explicitées avec de nombreux exemples à l'appui. Les auteures présentent diverses recherches, dont la leur, sur le processus d'acculturation par l'apprentissage des genres textuels. Ensuite, elles soulignent quelques implications pour la classe de langue seconde et fournissent plusieurs pistes pédagogiques à suivre.

Dans son second article, Claudette Cornaire discute de la mémoire et des stratégies d'apprentissage en didactique des langues secondes. Ce chapitre donne un excellent aperçu de ce que sont la mémoire et les stratégies d'apprentissage tout en définissant plusieurs concepts tels que la théorie des schèmes,

les types de mémoires et de connaissances et propose quelques classifications de stratégies d'apprentissage.

Cette première partie du livre est inégale. En effet, le texte sur les méthodologies et celui sur la mémoire et les stratégies d'apprentissage font une bonne recension des écrits et portent sur des thématiques d'intérêt général en langue seconde. Ce serait donc de bons outils de travail dans un cours d'introduction à la didactique des langues. Un autre chapitre du même genre aurait même été bienvenu. Cependant, l'article de Raymond et Parks, qui, soit dit en passant, est fort intéressant, est peut-être trop « spécialisé » et ne semble pas à sa place dans cette section.

La deuxième partie du livre propose cinq articles faisant état de recherches fort distinctes. Le premier, d'Aline Germain et Philippe Martin, porte sur une nouvelle technologie de visualisation et de synthèse de la parole dans l'enseignement à distance à l'aide de l'outil *WinPitchLTL*, logiciel intelligent qui permet la visualisation de certains aspects phonétiques ou discursifs de la langue orale. La recherche menée n'étant pas terminée, seuls les résultats sur la composante technologique sont discutés. Il semble que le manque de connaissances techniques de la part des étudiants ainsi que la taille même des dossiers sonores aient occasionné certaines difficultés. Pour l'instant, il est impossible de savoir si cette nouvelle technologie saura modifier l'enseignement de l'oral en langue seconde.

Dans leur recherche, Tom Cobb, Chris Greaves et Marlise Horst ont examiné l'acquisition du lexique par le biais de la lecture à l'aide d'outils informatiques en ligne. Les résultats démontrent que l'efficacité de ces outils permettrait aux apprenants d'atteindre un niveau nettement supérieur lors de l'apprentissage de mots inconnus en lecture. De plus, comme le disent les auteurs, cette façon d'apprendre du lexique nouveau est beaucoup plus amusante ! Il faudra vérifier si dans quelques années, ce mode de travail, qui est maintenant « amusant » pour les apprenants, le serait toujours.

Au chapitre suivant, Michel Laurier et Denise Lussier décrivent le processus d'élaboration d'un instrument de mesure en commençant par celui d'un cadre de référence pour les niveaux de compétence langagière en français langue seconde pour les apprenants immigrants adultes et en aboutissant à la construction d'outils d'évaluation pour ces divers niveaux. La description de cette démarche est intéressante pour tous ceux qui ont à évaluer des apprenants puisqu'elle donne en quelque sorte un aperçu du travail préalable à l'administration de tout instrument de mesure.

Lise Desmarais, dans le prochain chapitre, nous livre les résultats d'une étude sur l'enseignement des langues à distance en milieu professionnel. Elle a recueilli les commentaires des apprenants face à l'utilisation de l'informatique dans un cours de langue. L'ensemble des résultats semble se résumer à un seul

facteur, soit la persévérance de l'apprenant face aux nombreux défis que peut présenter l'apprentissage d'une langue à distance.

Pour France Lemonnier, l'aspect communicationnel de textes d'élèves non francophones mérite d'être évalué par un instrument spécialement mis au point pour cette tâche. Elle présente donc sa démarche pour l'élaboration d'un tel instrument, sa mise à l'essai et les résultats obtenus. Il y a peu de surprises quant aux résultats obtenus puisque les apprenants francophones rédigent des textes plus communicatifs que les apprenants non francophones. Cependant, l'échelle de classement proposée par l'auteure permet de bien nuancer les résultats et sera un outil pratique pour les enseignants.

Les trois textes que compte la partie du livre intitulée « Pédagogie » traitent de sujets très disparates, soit la grammaire, le vocabulaire et l'approche communicative-culturelle. Il semble quelque peu surprenant de trouver dans le premier texte, une remarque de l'auteur énonçant clairement que la dimension pédagogique dans son texte sera traitée de manière succincte ! Hubert Séguin discute de l'apprentissage du français par l'entremise de l'étude systématique de quatre verbes dit « primaires » (*être, avoir, aller et faire*) ainsi que leurs mots satellites et leurs co-occurents privilégiés puisque selon Séguin, ces ensembles de mots couvrent les quatre cinquièmes des besoins en discours courant. Les nombreux exemples intéresseront le lecteur qui en restera tout de même sur sa faim pour ce qui est de la méthodologie d'un cours de langue.

Si le chapitre d'Hubert Séguin porte peu sur la pédagogie, celui de Marie-Claude Tréville ne suit pas le même chemin. En effet, dans « Le développement du vocabulaire en L2 : point de vue pédagogique », elle offre de nombreuses pistes pédagogiques accompagnées de fondements théoriques pour l'enseignement du vocabulaire. Il y est question d'activités, de stratégies et de ressources qui devraient en encourager plus d'un à faire un enseignement systématique du vocabulaire.

Le dernier chapitre, mais non le moindre, est une réflexion sur l'avenir de l'approche communicative. Claude Germain, auteur de *Le point sur ... L'approche communicative en didactique des langues* (1991), argumente que la relation langue-culture ne doit pas être celle de dominante-dominée mais plutôt une relation vécue en équilibre ou en complémentarité. L'approche communicative devrait donc à l'avenir être conjuguée à une approche culturelle.

L'originalité et l'intérêt de ce collectif proviennent du fait qu'il présente une variété de recensions, de recherches et de pistes pédagogiques rédigés par divers auteurs. Cependant, c'est aussi sa faiblesse puisque aucun lien n'existe entre les divers textes, à l'exception de deux remarques de Germain au sujet des textes de Cornaire et de Laurier et Lussier. Or, les rédactrices auraient pu choisir une division des textes plus judicieuse. Par exemple, les thèmes vocabulaire, technologie, évaluation, auraient mieux réussi à tisser les liens entre les textes. Il n'en reste pas moins que l'ensemble des textes présente de

nombreux concepts et des recherches qui ne manqueront pas d'intéresser le lecteur et qui sauront alimenter une réflexion pour quiconque œuvre dans le domaine des langues secondes.

### **Bibliographie**

- Germain, Claude. 1991. *Le point sur . . . L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, QC, Centre éducatif et culturel.
- Germain, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE international.

(08.12.01)

\*\*\*\*

Neil Smith. 1999. *Chomsky: Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press. 264 + ix p.

Compte rendu de Aimé Avolonto, Université Concordia

Neil Smith s'est fixé trois objectifs dans son livre. D'une part, il a voulu montrer comment le programme linguistique de Chomsky a révolutionné l'étude de la pensée — système cognitif conviendrait mieux. D'autre part, il s'est assigné la mission de relever comment, à travers ce programme, le père de la grammaire générative a profondément marqué l'approche avec laquelle on aborde, de nos jours, nombre d'autres disciplines relevant tant des sciences dites exactes que des sciences dites humaines. Enfin, l'auteur veut montrer que les idéaux politiques de celui qu'il confesse être son « héros » s'intègrent à une seule logique : la rigoureuse constance de la position scientifique de Chomsky. Contrairement à Barsky (1997), l'ouvrage de Neil Smith se refuse catégoriquement d'être une œuvre biographique.

Bien que bâti autour de cinq chapitres, *Chomsky : Ideas and Ideals* est constitué de deux parties correspondant respectivement aux deux sous-thèmes dont traite le livre. Il s'agit de l'aspect linguistique (les quatre premiers chapitres) et de l'aspect politique (le dernier chapitre), les deux intimement reliés par la seule réalité qu'est la langue. En guise d'introduction à tout ceci, l'auteur compare l'importance et l'influence de Chomsky sur son époque à celles de Einstein, Picasso et Freud. Reconnaisant que Chomsky lui-même n'admet admirer personne, Neil Smith cite certaines figures de proue qui ont pu l'influencer, depuis les anarchistes comme Bakounin et Kropotkin, en passant par les philosophes comme Descartes et Sanders Pierce, aux linguistes comme Harris et Jespersen, voire des sionnistes comme Ahad Ha'am.

Le premier chapitre, «The mirror of the mind», nous introduit dans l'univers conceptuel de Chomsky. Dans cet univers, la linguistique est une science humaine, du fait qu'elle étudie une spécificité de la nature humaine : la faculté du langage. Cette faculté constitue dans l'individu un module indépendant dont la structure interne est la mieux documentée de tous les autres modules. Quant à la langue qui en est la manifestation — de Saussure ajouterait « sociale » — elle existe sous la forme d'une grammaire universelle paramétrisable. Parler et comprendre une langue signifie donc non seulement avoir une représentation mentale de la grammaire, mais aussi posséder un ensemble de procédés de *parsing*. Or, la pensée repose sur la langue. De ce point de vue, le langage fait partie intégrante de notre système cognitif.

Le deuxième chapitre établit les fondements de la théorie chomskyenne de la linguistique. À travers les sections sur la connaissance des langues, le lexique, les relations structurales, les niveaux de représentation ainsi que les constituants et les règles, le livre nous présente l'évolution de la grammaire générative, depuis *Aspects de la théorie syntaxique* (Chomsky, 1965) jusqu'au *Programme minimaliste* (Chomsky, 1995). Le schéma d'une telle évolution montre bien comment, de la kyrielle de règles à une minimalisation des coûts des opérations syntaxiques, on en est arrivé à une plus grande adéquation explicative.

Le chapitre sur la réalité psychologique du langage montre le lien direct entre le langage et le psychique de l'individu. La démonstration est basée sur la question de l'acquisition de la langue par les enfants, celle des troubles aphasiques inhérents aux problèmes psychopathologiques, ainsi que sur la « génération » de la langue (production/compréhension). Celle-ci est ainsi perçue comme une entité biologique qui se matérialise sous la forme de représentations mentales siégeant dans le cerveau de l'individu. Une telle position indiquerait la supériorité de la vision modulaire de la langue par rapport à celle des connectionnistes.

Le quatrième chapitre est celui des controverses et des contre-arguments. Sauf que, selon l'auteur, nombre des opposants à l'entreprise générativiste font plutôt preuve de « malcompréhension » et de mauvaises approches conceptuelles. Aucune justification scientifiquement convaincante n'aurait en effet été avancée contre cette théorie qui veut que le langage fasse partie de la psychologie humaine.

Le dernier chapitre du livre est un essai d'unification de l'œuvre scientifique de Chomsky avec son parcours politique. Neil Smith y fait la démonstration que l'hypothèse de la modularité du cerveau humain, base de la conception chomskyenne de la linguistique, décrit assez bien la nature humaine. Ainsi, l'innéisme modulaire de la faculté du langage chez Chomsky devra être mis en parallèle avec la modularité de l'innéisme moral sous-tendant la propension anarco-politique du père de la linguistique moderne.

En conclusion, l'auteur relève avec un brio admirable ce grand défi qu'il s'est lui-même lancé. D'une part, son ouvrage est rédigé dans un langage agréablement accessible à tous. D'autre part, il accomplit l'exploit de relier — et ce de façon assez plausible — les idées linguistiques de Chomsky à ses idéaux politiques, aspect que Chomsky lui-même, de son aveu, ne percevait pas. C'est d'ailleurs ce qui fait la grande originalité du livre.

Le seul petit problème que nous voyons à l'exposé de Neil Smith est qu'il faut avoir un rien de formation générativiste pour cerner la partie linguistique dans ses détails. Cependant, si nous admettons qu'il ne s'agit pas d'un manuel d'introduction à la grammaire générative, ce problème devient vite insignifiant.

L'ouvrage est à conseiller très chaleureusement.

### **Bibliographie**

Barsky, R. 1997. *Noam Chomsky : A Life of Dissent*. Cambridge, MA, MIT Press.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, MIT Press.

Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA, MIT Press.

(17.10.01)

\*\*\*\*

Jean A. Caravolas. 2000. *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières : Précis et anthologie thématique*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal et Tübingen, Gunter Narr Verlag, 544 p.

Compte rendu de Claire Le Brun-Gouanvic, Université Concordia

Professeurs, chercheurs et étudiants intéressés par l'histoire de la réflexion sur la langue et ses prolongements didactiques, tous attendaient avec intérêt la suite de l'*Histoire de la didactique des langues*, dont le premier tome était paru en 1994. Leur attente n'aura pas été déçue ! L'*Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières* livre en effet, dans un fort volume à l'aspect visuel très agréable, une impressionnante somme d'informations. Des documents peu connus et difficilement accessibles sont ici réunis et structurés en un « Précis » qui porte bien son nom.

L'auteur est connu pour ses livres et ses nombreux articles sur Comenius (notamment *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*, paru chez Guérin en 1984) et pour le travail d'animation qu'il assure au sein de la Société canadienne d'études coméniennes qu'il a fondée il y a une dizaine d'années. Le professeur Caravolas est également co-fondateur de la Société internationale d'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES); il a beaucoup contribué à l'essor de cette discipline au cours des années 1990 et à sa reconnaissance comme discipline autonome. Parallèlement

à sa monumentale histoire de la didactique des langues, il a publié une synthèse en format poche dans la collection montréalaise *Le point sur . . .* (1995).

On se souvient que le premier tome, qui couvrait la période 1450–1700, se présentait sous la forme de deux volumes distincts : le précis et l'anthologie intitulée *À l'ombre de Quintilien*. Cette fois, l'éditeur a jugé bon de réunir les deux parties en un même volume. La nouvelle formule éditoriale n'est pas sans intérêt. Sans doute l'anthologie gagnera-t-elle à ce voisinage avec le précis. En feuilletant le livre, le lecteur, sollicité par les titres courants, qui rappellent des questions sans cesse reformulées en didactique des langues : « Le problème de la grammaire », « Apprendre à prononcer une langue étrangère », etc., se plonge volontiers dans la lecture des documents.

La table des matières donne déjà une idée de la situation de l'enseignement des langues anciennes et vivantes, et de l'importance relative de celles-ci, dans les divers pays d'Europe et d'Amérique. La disposition des chapitres est fidèle dans ses grandes lignes à celle du premier tome, ce qui permet de suivre l'histoire d'une région donnée d'une période à l'autre. Cette approche par régions géographiques incite à la consultation sélective aussi bien qu'à la lecture suivie. La liste des chapitres donnera une idée de l'ampleur du panorama : Grande-Bretagne, France, Allemagne, Belgique et Pays-Bas, Italie, Espagne, Portugal, États de l'Autriche, Balkans, Pologne, Scandinavie et Russie, et enfin le Nouveau Monde, le Canada et les États-Unis. Si l'on compare les tables des matières des deux tomes, on peut observer des modifications de la carte des idées et pratiques didactiques. Un chapitre est consacré aux Jésuites, dont le réseau de collèges connaît une remarquable diffusion au cours de la période à l'étude. Bien que le Siècle des Lumières soit pour la Compagnie de Jésus une période de crise, elle n'en demeure pas moins « la plus grande force mondiale dans le domaine de l'éducation » (p. 69). L'auteur conclut toutefois que les innovations pédagogiques émanant des milieux jésuites sont bien plus rares au XVIII<sup>e</sup> siècle qu'au cours de la période étudiée dans le tome 1.

Chaque chapitre s'ouvre sur un « aperçu historique » qui fournit aux lecteurs l'information nécessaire sur le cadre politique et socio-culturel de l'enseignement/apprentissage des langues, dans le pays à l'étude. Ces *compendia* seront d'un grand secours aux étudiants, qui gagneront ainsi un temps précieux et éviteront les contre-sens historiques. Ils sont particulièrement bienvenus dans les chapitres traitant d'aires géographiques moins familières aux lecteurs canadiens, telles que les Balkans, la Scandinavie ou encore la sphère d'influence de l'Autriche au XVIII<sup>e</sup> siècle. Dans chaque chapitre également, enseignement/apprentissage des langues anciennes et des langues vivantes sont confrontés. Le tableau que dresse Caravolas, en juxtaposant les diverses entités culturelles, permet de voir comment l'enseignement des langues vivantes se met graduellement en place dans le cadre scolaire et se dégage, plus graduellement encore, des modèles imprimés par la description du grec et du latin.

Lente progression car, le chapitre de conclusion le montre bien, ce siècle de violentes et radicales transformations sociales n'a pas vu de changements majeurs dans le domaine de la pédagogie des langues. Caravolas résume en onze points l'évolution des conceptions et des pratiques au XVIII<sup>e</sup> siècle. Nous en retiendrons ici quelques-uns.

Du XV<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle, les sphères d'influence se déplacent et les pays qui avaient dominé la pensée pédagogique à la Renaissance et au début de l'Âge classique — Italie, Espagne et Pays-Bas — cèdent le pas à la Prusse et à la France. Dans le même temps, la langue maternelle devient langue d'enseignement et discipline scolaire ; selon l'auteur, la didactique de la langue maternelle naît à cette époque. Cette tendance est renforcée par l'essor des établissements d'enseignement à orientation pratique, notamment les écoles militaires, où la langue d'enseignement est la langue vernaculaire. Cependant, dans l'ensemble des pays et pour la plus grande partie de la période à l'étude, les langues vivantes continuent à être enseignées en dehors des programmes. La hiérarchie des langues vivantes enseignées se modifie: le français acquiert le statut de langue internationale, détrônant le latin, et de langue de culture, occupant ainsi la place de l'italien et de l'espagnol aux XV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Quant au métier d'enseignant, Caravolas note un début de professionnalisation et un afflux des femmes, gouvernantes ou institutrices. Dans le cas de la France, les exemples de Madame de Genlis et de Madame Leprince de Beaumont sont parmi les plus probants.

La didactique des langues semble peu bénéficier des progrès de la réflexion linguistique au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle. Aucune théorie n'est comparable à celle d'un Comenius au XVII<sup>e</sup> siècle. Dans le domaine de la méthodologie, « les vraies innovations sont rares » (p. 36). L'auteur note surtout l'usage croissant de la langue vernaculaire dans les manuels; la grammaire latine est désormais présentée dans la langue d'usage des élèves. Illustrations et exercices apparaissent également de plus en plus fréquemment. Quant au gommage des différences entre l'enseignement des langues mortes et des langues vivantes dans un cadre scolaire, qui constitue le changement le plus significatif pour cette période, il n'apparaît qu'à la fin du siècle.

Divisée en quinze thèmes, l'anthologie thématique (p. 339–476) se donne pour objectif de présenter une « image de la pensée et de la pratique didactique » (p. xiv). L'auteur reprend les mêmes thèmes que dans l'ouvrage consacré à la période 1450–1700, ce qui facilitera l'analyse comparative. On notera dans cette partie la diversité des auteurs cités: philosophes, grammairiens, pédagogues. Ces documents pourront considérablement renouveler les illustrations et exemples présentés dans les cours d'histoire de la didactique des langues. Le thème 15, intitulé « Autres questions », mérite une mention particulière. L'auteur nous donne accès à un véritable forum des conceptions linguistiques du XVIII<sup>e</sup> siècle. Notons, entre autres, dans les réflexions de Noël Antoine Pluche sur les

langues anciennes (1751), une sensibilité à la composante sonore de la langue, toute « morte » qu'elle soit : « Mal à propos donne-t-on ici le nom de muets à des hommes dont les discours subsistent, & dont la voix se fait entendre. Car puisqu'on les lit, on les écoute encore : & si on leur prête l'oreille, on peut comprendre ce qu'ils disent [. . . ] Le bon usage n'est autre chose que ce qui vient d'être dit » (p. 469). La notion d'usage pourrait d'ailleurs constituer l'un des axes de lecture de cette section. Pour le Britannique Joseph Priestley, les Académies et autres mécanismes de régulation de la langue sont « contraires au génie d'une nation libre » et « impropres à réformer et à fixer une langue ». Priestley argue de la « simplicité remarquable » de la structure de l'anglais, due à la « longue barbarie des gens de qui nous l'avons reçue » (p. 469–470, traduction de l'auteur). On notera également la récurrence, dans les extraits cités, des jugements sur l'éducation des filles. Il aurait été bon toutefois que les textes réunis dans ce « pot-pourri » didactique portent tous un sous-titre facilitant la consultation ; en effet, il est difficile de se faire une idée de la thématique des extraits qui n'étaient pas déjà coiffés d'un titre dans le texte original.

Un lexique des noms propres (p. 477–493), complété par un index, rassemble une soixantaine de notices bio-bibliographiques sur les théoriciens et les pédagogues de ce « siècle des Lumières », des grands noms — mais dont on connaît moins les écrits sur l'éducation — tels que D'Alembert, Kant, Diderot ou Benjamin Franklin, aux auteurs bien moins célèbres de manuels. Bien que ceux d'expression française et anglaise dominant, pour des raisons d'accessibilité linguistique comme l'explique le professeur Caravolas en introduction (p. xv), l'anthologie donne un bon aperçu des langues enseignées et des diverses méthodes pratiquées dans l'ensemble de l'Europe et en Amérique du Nord. On retrouve enfin en bibliographie une liste détaillée des manuels du XVIII<sup>e</sup> siècle recensés par l'auteur.

En bref, cette *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières* est désormais une référence obligée. Voilà un travail phénoménal, accompli par un seul chercheur — alors que l'ampleur du panorama, le nombre et la diversité des sources dépouillées auraient pu occuper une équipe ! — en un laps de temps remarquablement bref. Soulignons enfin, au nombre des améliorations apportées à ce tome 2, l'aspect iconographique. Les reproductions de pages frontispices et d'extraits de manuels, les portraits de pédagogues, toutes ces illustrations que l'on aurait souhaitées encore plus nombreuses, rendent l'objet d'étude plus vivant en donnant au lecteur une idée plus précise du matériel didactique offert aux écoliers des « Lumières ».

(15.01.02)

\*\*\*\*

S.-G. Chartrand, D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville, QC : Graficor, 416 p.

Compte rendu de Claude Germain, Université du Québec à Montréal

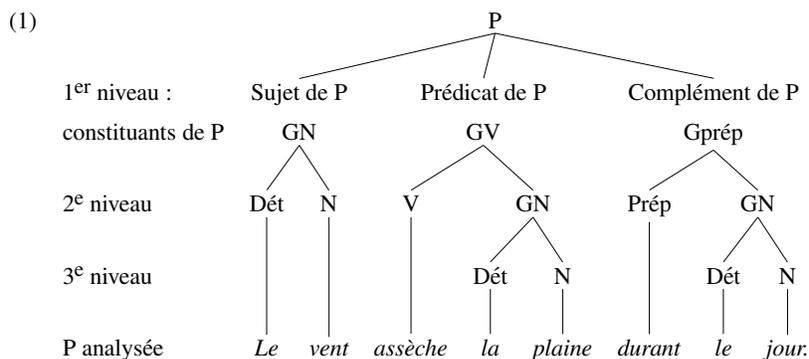
Il n'est pas facile d'innover dans le domaine de la grammaire pédagogique. À quelques exceptions près, la plupart des ouvrages destinés à faciliter aux élèves l'apprentissage de la grammaire française ne sont, la plupart du temps, que des habilllements ou revêtements modernes de la grammaire traditionnelle. *La Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (GPFA) de Suzanne-G. Chartrand *et al.* n'est pas de celles-là. Comme son titre l'indique, il s'agit en effet d'une véritable grammaire pédagogique, qui s'adresse à un vaste public, notamment aux élèves francophones du secondaire, aux étudiants francophones du cégep et de l'université qui éprouvent des difficultés en français écrit, aux étudiants non francophones qui étudient le français (classes régulières ou immersion), aux étudiants en formation des maîtres, et aux parents qui veulent aider leurs enfants en français.

L'ouvrage comprend 5 parties : « La communication orale et écrite » (16 pages), « La grammaire du texte » (41 pages), « La grammaire de la phrase » (216 pages), « La ponctuation » (14 pages) et « Le lexique » (97 pages); il se termine par une « Bibliographie sélective » suivie d'un très riche « Index ». Les diverses parties de l'ouvrage sont très clairement présentées et rien n'a été ménagé pour en faciliter la consultation : tableaux nombreux, synthèses, résumés, etc. C'est ainsi qu'au début de chaque chapitre on trouve, à la suite des objectifs et du plan, la rubrique « Observons », qui propose une mise en situation sous la forme d'un texte; suit alors l'exposé proprement dit, à l'intérieur duquel on peut trouver diverses autres rubriques pratiques signalées par un symbole, comme par exemple : « ! » (pour *Attention !*) ou REM (pour *Remarque*).

Destinée *avant tout* aux élèves du secondaire québécois, on comprend qu'elle suive de près le programme de français du Québec, à quelques exceptions près. Par exemple, les auteurs de la GPFA recourent à l'expression *modèle de base* plutôt que *phrase de base* (utilisée dans le programme du Ministère de l'Éducation du Québec), de manière à éviter une confusion possible avec une phrase réelle. Le *modèle de base* est ce qui permet d'analyser la phrase sous deux angles : d'une part, l'angle de la fonction syntaxique remplie par chacun des deux constituants obligatoires de la phrase (*sujet de P* et *prédicat de P*) et par le constituant facultatif et mobile, appelé *complément de P* et, d'autre part, l'angle de la classe du groupe qui remplit cette fonction. C'est ainsi que les auteurs de la GPFA établissent une nette distinction entre les classes de mots (ou leur « nature ») et leur fonction syntaxique. Par exemple, dans la phrase *Regarder les bateaux me passionne*, l'étiquette GInf sera placée au-dessus du constituant *Regarder les bateaux*, mais afin d'en indiquer la fonction, ce constituant sera surligné en bleu (Sujet de P); par ailleurs, l'étiquette GV sera placée

au-dessus du constituant *me passionne*, lequel sera surligné en jaune car il s'agit du prédicat de P (et tout complément de P sera surligné en magenta). En outre, les auteurs ne recourent pas à l'étiquette GN au-dessus d'une structure qui a la fonction sujet mais qui n'est pas, effectivement, un groupe nominal. Pour poursuivre avec l'exemple précédent, le groupe verbal (GV) *me passionne* est précédé du groupe infinitif sujet (GInf) qui n'est pas un GN; dans *Que tu sois parti si tôt me chagrine*, le GV *me chagrine* est précédé d'un constituant sujet qui, là encore, n'est pas un GN (mais une Subordonnée). Mais, même lorsque le sujet est un GN, on ne trouvera pas, sur le plan de l'analyse proprement dite d'une phrase, de GNs (groupe nominal sujet) car ce serait, aux dires des auteurs, confondre deux niveaux d'analyse distincts : la classe de mot et la fonction syntaxique.

La principale caractéristique de la GPFA est qu'elle repose sur une démarche d'apprentissage différente de la plupart des grammaires pédagogiques, en ce sens qu'elle prend appui sur une rigoureuse description du français d'aujourd'hui. Soit, par exemple, la phrase *Le vent assèche la plaine durant le jour*, servant aux auteurs à illustrer leur mode d'analyse grammaticale. Dans cette phrase (P), on distinguera trois niveaux :



Toujours par rapport à la terminologie grammaticale du programme du MEQ, on trouve dans la GPFA deux nouveaux termes : *prédicat* (afin de bien mettre en évidence, par exemple, la fonction d'un GV) et *subordonnée corrélatrice*, jugés nécessaires afin de désigner ces réalités. En effet, à l'instar de la plupart des grammairiens, dont M. Grevisse et A. Goosse (1993), comme la notion de subordonnée circonstancielle a été abandonnée (la plupart de ces subordonnées étant des compléments de phrase), il a fallu rendre compte des autres « circonstanciels » qui ne sont pas des subordonnées compléments de phrase mais des subordonnées comparatives et consécutives : comme ces dernières ont un subordonnant qui est en corrélation avec un autre terme comme *tellement*, elles ont été désignées comme des subordonnées corrélatives (*Il a tellement crié qu'il ne peut plus parler*).

Avant d'en répandre l'usage dans les écoles, et afin de mieux répondre aux exigences pratiques des enseignants, les auteurs de la GPFA en ont fait faire tout d'abord l'expérimentation auprès d'élèves du secondaire. Sur le plan pédagogique, la GPFA s'appuie sur de nombreuses observations guidées de textes et d'exemples. Pour l'analyse même de la langue, elle recourt aux manipulations : déplacement, effacement, addition, remplacement et encadrement, et au modèle de base. L'objectif fondamental de la GPFA est d'en arriver à faire comprendre et maîtriser le fonctionnement du français, par la découverte de ses régularités.

Même si, comme il se doit, le cœur de l'ouvrage est consacré à *La grammaire de la phrase*, les pages portant sur les autres parties renferment d'importantes précisions sur d'autres aspects complémentaires de la langue, dans un langage accessible aux élèves francophones du secondaire : par exemple, les divers rôles de la lettre *h* (pour empêcher l'élision, pour séparer deux voyelles, etc. – p. 15), les principaux traits sémantiques du nom (par exemple, les noms *jambe* et *bouche* ont le trait humain, alors que les noms *patte*, *gueule* ou *bec* ont le trait non humain – p. 124), la grammaire du texte, etc. Quant à la partie sur « Le lexique », elle constitue à elle seule un véritable traité rempli de trouvailles et de remarques intéressantes et pertinentes abordant, par exemple, la question de la variation géographique et sociale des mots, des particularités du vocabulaire québécois, des relations de sens, de la combinatoire lexicale, etc.

Ces précisions étant faites, comme les auteurs de la GPFA visent également le public constitué « d'étudiants non francophones qui étudient le français », il convient cependant de signaler qu'il s'agit, bien entendu, d'étudiants d'un niveau avancé ou très avancé. En effet, comme l'essentiel de cette grammaire pédagogique a été initialement conçu pour des élèves francophones du secondaire, la plupart des exemples et des textes proposés font appel à l'intuition linguistique de tout locuteur francophone. C'est ainsi qu'il ne faudrait pas s'attendre à y trouver, dans une perspective de français langue seconde, de remarques ou de règles portant, par exemple, sur la place de l'adjectif en français (pourquoi on dit *Un ballon rouge* mais *Une petite voiture*), la place de l'adverbe, l'emploi du partitif, et ainsi de suite. Les distinctions nuancées d'usage entre le passé composé et l'imparfait sont passées sous silence, car il s'agit d'un usage « intuitif » chez un locuteur francophone (ou chez un locuteur d'une autre langue, d'un niveau avancé ou très avancé en français, langue seconde).

Quoi qu'il en soit, la GPFA répond adéquatement aux critères d'une véritable *grammaire pédagogique* — distincte par sa visée pratique et ses critères de choix en fonction du public visé — d'une *grammaire linguistique*, qui obéit à des critères différents. Toutefois, la GPFA a, pour ainsi dire, le défaut de ses qualités : comme elle innove sur le plan de l'analyse syntaxique du français, elle rompt, en quelque sorte, avec les habitudes bien ancrées d'analyse des enseignants. Pour être utilisée adéquatement, la GPFA va demander, de la

part des enseignants intéressés à l'utiliser, une sorte de « reconversion » à un type différent d'analyse de la langue. Passer d'une approche sémantique (le complément d'objet direct est ce qui répond à la question « qui » ou « quoi ») à une approche fonctionnelle (en recourant à diverses manipulations) ne saurait se faire en un jour. Sans un effort essentiel de la part des enseignants, il est difficile de penser que l'on pourra en arriver un jour à mettre de côté la grammaire traditionnelle. Autrement dit, la balle est maintenant dans le camp des enseignants de français. À eux de jouer.

### **Bibliographie**

Grevisse, M. 1993. *Le bon usage*. 13e édition refondue par A. Goosse. Paris, Duculot.

(17.05.01)

\*\*\*\*