

Comptes rendus • Reviews

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Grenoble, Presse universitaires de Grenoble. 504 pp.

Compte rendu de Chantal Dion, Carleton University

Une nouvelle édition de l'ouvrage originalement publié en 2002 ne laisse pas le lectorat de ce type de travaux indifférent. L'importance du travail, de par le seul nombre de pages, est bien visible, comme d'ailleurs dans le cas de la première édition, et il se trouvera, avec raison — et nous l'espérons — de nombreux acheteurs, jeunes chercheurs et enseignants en formation continue, pour plonger avec curiosité, courage et bonheur dans une synthèse de cette envergure et qualité. Mais pour qui connaît déjà la première édition (2002), la question se pose sur ce qui a été ajouté au premier ouvrage, déjà significatif (452 pages), qui justifie qu'on se procure cette « nouvelle » version ? Que contiennent donc de neuf ces 52 nouvelles pages ? En quoi consistent ces « connaissances actualisées et complétées à la lumière des publications les plus récentes, notamment dans les domaines de l'évaluation et du français langue seconde » ? Étant une lectrice de la première version, j'ai cherché à répondre à ces questions.

En consultant, et comparant les dos de couverture, j'ai trouvé dans la « nouvelle » édition un texte plus précis, à commencer par une présentation plus systématique de l'ouvrage (mention spécifique des trois parties ; deuxième niveau d'analyse, etc.) et une organisation clarifiée (ajout de déterminants, connecteurs et ponctuations). On a également utilisé quelques mots du « jargon » comme « documents authentiques, techniques principales, activités de classe ». Par ailleurs, nous avons préféré la neutralité de la première édition en ce qui concerne la qualification des outils d'intervention de la troisième partie. C'est ainsi que nous nous expliquons mal la valeur de l'étiquette maladroite de « concepts de niveau hiérarchiquement inférieur » employée ici pour les « outils d'interventions comme la grammaire, le lexique, la littérature, les documents authentiques ou la traduction ». Ce résumé de dos de couverture ne gagne rien à classer de la sorte, sans explications, des instruments déjà passablement malmenés comme c'est le cas de la grammaire, par exemple. D'autant que la teneur développée de leurs propos — la troisième partie elle-même — ne justifie pas cette étiquette.

Toujours à la recherche de ce qui distingue la seconde de la première édition, nous avons ensuite consulté de plus près la table des matières. Ici aussi, nous dirions que les contenus des deux éditions s'alignent généralement en parallèles bien semblables, nous portant à croire qu'il « n'y a pas de quoi fouetter un chat ». L'ouvrage « nouveau » profite largement du travail, colossal nous en

convenons, déjà effectué en 2002 et nous savons, pour l'avoir parcourue, que cette « brique » est un incontournable pour quiconque se déclare sérieusement de la didactique du français comme langue étrangère et seconde. Ce lecteur de première lecture sera impressionné, comme nous l'avons été à l'époque, par les chemins empruntés par Cuq et Gruca dans un traitement en profondeur, qui a donné lieu à plus de 200 titres, sous-titres, sous-sous-titres et sous-sous-sous-titres, spécifiquement organisées pour couvrir les trois parties de l'ouvrage, soit le *Niveau métadidactique*, le *Niveau méthodologique* et le *Niveau technique*. La lecture des titres et sous-titres, même si elle fait un peu scolaire, guide bien les lecteurs « jeunes chercheurs » et les enseignants qui sont généralement moins rompus aux méandres de la discipline. La seule lecture de la Table des matières est pour eux une excellente occasion de se frotter à la complexité même de la didactique du FLÉ/S, donnant ainsi à réfléchir sur les enjeux — et ils sont nombreux — qui en découlent. Il est clair que les auteurs ont voulu mettre sur papier le plus de données possible pour faire le tour de la question. C'est fort louable, mais la quantité d'information mise en texte ne se digère qu'à petites doses. Il ne s'agit pas là d'un quelconque livre de chevet, c'est un ouvrage de fond et chaque page nous le rappelle. Mais chaque page nourrit le lecteur et quand vient la conclusion, c'est avec satisfaction que nous avons en tête, pans après pans, un si grand nombre de savoirs sur le FLÉ/S. Les ajouts mêmes, du moins ceux que j'ai relevés, sont relativement localisés et font presque tous l'objet de sous-titres et de sous-sous-titres.

Avant de passer au vrai début de la nouveauté (p. 96), il nous fait regretter que les auteurs n'aient pas cru bon de revoir complètement la section 1.3. *Les acteurs institutionnels* de l'ouvrage, principalement constituée de noms d'associations, d'adresses internet, et de numéros contact. Si l'idée était de donner des renseignements à jour, on ne peut que déplorer qu'aucune des données fournies dans la première édition n'ait été mise à jour. Que ce soient les adresses internet, le détail des *membership*, etc., il nous paraît peu raisonnable de proposer une nouvelle édition qui a fait l'économie du travail — fastidieux nous en convenons — de mise à jour de données dont tout jeune chercheur et enseignant en formation continue ne sauraient se passer, surtout à l'âge de l'omniprésence des nouvelles technologies de communication comme l'internet actuel. Avis donc aux intéressés : il vous faudra mettre plus de temps que prévu pour faire le suivi des informations et surtout, ne pas se fier aux chiffres de plusieurs acteurs répertoriés. Une mise en garde aurait été appréciée ici . . .

Outre que les auteurs aient procédé à l'ajout de quelques éléments théoriques comme cette nouvelle section sur les « aspects psychologiques », elle-même sous-divisée en « Didactique et cognitivisme » et « Principes d'une méthodologie cognitiviste en didactique des langues », la plupart des changements de l'édition 2005 se rattachent aux changements du terrain même qui touchent la réalité du français et de son enseignement : changements démographiques

(déplacements de populations, enfants migrants, etc.) portant directement impact sur la saisie de concepts originaux de FLS et FLÉ. C'est ici l'occasion pour Cuq et Gruca de présenter quelques nouveaux engagements éducatifs à la lumière des « nouveaux » français : le français langue de scolarisation, le FLS dans les classes de *promo-arrivants* (une malheureuse coquille pour « primo-arrivants » ?) ; les classes passerelles, en plus de préciser les caractéristiques méthodologiques du français langue seconde et langue de scolarisation. Place est faite aussi à l'enseignement du français aux adultes migrants et des explications sont fournies sur la « formation de base » qui expose en deux pages les principales réalités propres à une « nouvelle » population dont les nombres sont tels qu'il est impossible de passer sous silence les enjeux et la nécessité de prendre acte de la spécificité de leur réalité et de leurs besoins en matière d'apprentissage du français.

Les auteurs font état également des changements dans la saisie politique des réalités linguistiques européennes avec le Conseil de l'Europe, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le Portfolio européen des langues, etc. Ils soulèvent quelques implications de ces derniers sur la formation de maîtres à la lumière de la formation universitaire plus « uniforme » avec le LMD (Licence, Master, Doctorat). Il est également intéressant de lire les nouvelles explications fournies sur les grands outils d'évaluation du français que nous connaissons tous sur la planète mais que tous nous gagnons à mieux comprendre. C'est le cas dans la partie « Niveau méthodologique » des clarifications apportées sur les diplômes du DELF et du DALF, avec des sous-sections spécialisées : les six diplômes des DELF et des DALF ; le DELF junior ; le DELF scolaire. Avec chacune leur section propre, et une Annexe explicative, le lecteur, surtout s'il est nord-américain, comprend plus clairement de quoi il retourne de ces diplômes, universellement connus bien sûr, mais moins bien compris qu'en France ou dans le moins de la francophonie. Ce « Nouveau dispositif du DELF et du DALF » est donc très informatif puisque les auteurs prennent quelques lignes pour décrire la nouveauté et apprécier son utilité dans le contexte européen actuel de mobilité des populations, générales et scolaires. Il en va de même pour la présentation du dernier né des diplômes, le « DILF » (Diplôme initial de langue française, introduit en 2006) dont les auteurs expliquent clairement la place et le rôle dans le contexte du CECRL. Si ces précisions sont appréciables par tout intervenant en français langue étrangère et seconde dans un contexte spécifiquement européen, les lecteurs-intervenants des autres pays et continents — je parle surtout de l'Amérique du Nord — y trouvent leur compte dans la mesure où leurs étudiants voyagent en France pour y poursuivre des études, par exemple, et dans la Francophonie pour se risquer à pratiquer leur français tout en découvrant la richesse des cultures qui composent cette entité démographique variée ayant le français comme langue commune. Il est donc pour nous particulièrement intéressant, et important, de

trouver un tableau comparatif des niveaux et des tests, à la lumière des travaux du Conseil de l'Europe. Cet outil est d'autant apprécié qu'il tombe à point dans le contexte de la réflexion entamée par les didacticiens canadiens des langues française et anglaise sur l'évolution du bilinguisme d'un Canada qui se taille une place dans l'environnement multilingue global.

Notons enfin que les auteurs n'ont pas jugé bon de pousser plus loin le discours sur certaines sections de l'ouvrage, dont les titres mêmes appelaient à la révision parce qu'on y faisait référence au temps (« à aujourd'hui », 3.1.6; 4.3.1.4 « ... dans les années 90 »; 2.1.1.3 « ... et les débuts du nouveau millénaire » ou encore 3.2.5 « Le multimédia, ou le futur déjà présent de la classe de langue »). Ce sont là des avenues de recherche de pointe et ne pas mettre à jour leur contenu ne rend pas service aux « jeunes chercheurs » ni aux « enseignants en formation continue » dont c'est une grande partie du lot quotidien.

Somme toute, cette nouvelle édition du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, aussi dense sinon plus que la première, demeure toujours un incontournable pour celles et ceux que cette didactique fascinante mais complexe intéresse. Soulignons en passant que la consultation du nouvel ouvrage est facilitée par l'ajout d'un index, instrument de consultation toujours très apprécié. Cet ouvrage a sa place dans la bibliothèque du lecteur sérieux, qu'il ou elle soit jeune chercheur ou enseignant en formation continue, mais ce lecteur aurait le droit d'être informé, au départ même, de la portée résolument française et européenne du propos. Pendant ce temps, on peut toujours rêver à une présentation des réalités historiques et sociales nord-américaines (canadienne, québécoise, étatsuniennes) qui trouvent une place qui dépasse un contenu courtement historique, voire anecdotique. La prochaine fois peut-être ?

Ken Hyland. 2006. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge. 340 pp.

Reviewed by Sophie Beare, Algonquin College

The purpose of this book is to provide a comprehensive introduction to the major theories, approaches and controversies in the field of English for Academic Purposes (EAP). Influential articles from key researchers in this field are included. Hyland helps the reader to engage actively with the subject matter by posing questions at the end of each unit. There are three sections, each containing twelve units. Section A, "An introduction", establishes important concepts and an overview of EAP; Hyland guides the reader developing an argument towards EAP. Section B, "Extension", introduces supporting articles, some being well-known works by researchers. Each reading is given a pre-reading, a

during-reading and a post-reading task to assist the reader in interacting with the text. The author brings different perspectives to EAP to keep the reader active. Section C, “Exploration”, through use of statements, questions, tasks, research notes and data, prepares the reader in developing one’s view to the topics in different units and encourages a researcher to start developing a research question. The following paragraphs cover Section A, unit by unit in detail. Sections B and C are explained in general, referring to the structure of the sections and their link to Section A.

In Section A, the twelve units are grouped into three themes. In “Theme one: Conceptions and controversies”, unit one defines English for General Academic Purposes and English for Specific Academic Purposes, and their challenges for teachers. Arguments or reasons are given for the two types of EAP. Next, in unit two, the approaches to EAP, study skills or academic literacy are discussed. Hyland compares these two approaches using the changing context and disciplinary requirements. The third approach comes up as a disciplinary socialization.

Unit three covers the topic of the dominance of English in higher education and research. The author talks about the possible consequences in academic communication such as loss of linguistic diversity and barriers to publishing of many non-native speaker writers. He stresses: “Clearly EAP has a major role to play here in assisting academics in developing the rhetorical skills they need to publish their work in English” (p. 27). Hyland argues that the dominance of English is a serious threat to “eliminating other languages, imposing the cultural dominance of the nations” (p. 28). Unit four addresses both pragmatic EAP and critical EAP. According to Hyland, in a critical approach, one needs to consider the wider context of culture including “the institutional and social structures and ideologies which intrude into local contexts of communication and the disciplinary cultures” (p. 33).

In “Theme two: Literacies and practices”, unit five focuses on discourses, communities and cultures. Hyland raises issues as to “the role of discourse in the social construction of knowledge and argument” (p. 37). He points out that in studying a discipline one learns how to communicate with other members in that discipline. Cultural experiences influence the L2 students’ learning through their expectations about instruction and class activities. Unit six discusses genre analysis and academic texts. Here, the author illustrates disciplinary differences by using tables and examples of the genres used in various fields. Moreover, the key issue in this unit is the role of genre analysis in understanding spoken and written texts. To conclude unit six, Hyland draws on others’ research in contrastive rhetoric; for example, Silva (1993, p. 669) in comparing L1 and L2 writing found that “L2 writing is strategically, rhetorically and linguistically different in important ways from L1 writing.” Unit seven, “Corpus analysis and academic texts”, offers arguments for using

corpus analysis in EAP. Corpus studies are concerned with the frequency of what words or grammatical patterns occur in a particular genre or register. Hyland advises EAP teachers to use text corpora to better understand the texts. Unit eight, “Ethnographically oriented analysis and EAP”, defines ethnographic research, explains its methodology and provides some examples of ethnographic research.

In the final theme of Section A, “Design and delivery”, unit nine addresses needs and rights analysis as a pre-curriculum development in the EAP contexts. Hyland explains that the reason for including “rights analysis” is to evaluate the findings of needs analysis. The following unit ten continues with the development and implementation of an EAP course.

For the implementation, Hyland introduces a teaching–learning cycle with five stages in Fig. A10.1 (p.85). “Methodologies and materials”, unit eleven, continues to further the development of an EAP course. In this unit, the author briefly summarizes Vygotsky’s (1978) ideas in methodology. He cautions EAP teachers about providing students with an explicit grammar. Use of computer-assisted learning is encouraged as is materials development in addition to the textbook. The last unit deals with issues in assessment and feedback. Various issues in assessment such as elements of design and scoring assessment tasks are discussed. Hyland emphasizes the necessity for feedback that responds to all aspects of a student text. Other suggested types of feedback are peer feedback and teacher conferencing.

Section B, with a pedagogical orientation, provides short readings for each theme and unit. The readings are chosen in a manner that illustrates different and/or contradictory views from key researchers in Section A. For example in theme one, unit one (discussed in the second paragraph above), the main issue is the two types of EAP, general or specific form. Section B, theme one, unit one helps the reader to understand the differences by examining original works that argue the points. Hyland takes this approach for the rest of Section B. In addition, he structures his units in Section B to support the reader by introducing the author of the research, then provides a pre-reading task by asking the reader to go back to the appropriate unit in Section A and review the arguments. Later, using a during-reading task, Hyland focuses the reader on the views of the researcher in the original text. The post-reading task resembles a review full of questions to assist the readers in developing their own perspective supported by research. This is the structure for the units one to twelve of Section B.

Section C is about thinking beyond reading and trying to learn more about research. Once again, Hyland presents the reader with a structure for a certain number of tasks for each unit that links with the same topic and unit number in Sections A and B. Each unit may have two to eight tasks examining certain researchers’ views on the topic; tables, figures and data from others’ research

may be included. For example, in unit one, theme one, on the subject of general or specific academic purposes, there are four tasks. Task one highlights four quotations from different researchers relating to the issue of specificity. The questions that follow the quotations ask the reader which view is the closest to the reader's view. Task two presents a table taken from a particular research article and the questions that follow focus the reader on various aspects of that research and, then, prompt the reader to devise a short questionnaire to be completed by a survey for future subjects. Another question asks for making interview questions for research subjects. Each task has a research note with suggestions on how to carry out a short research on the topic in the unit and then a follow-up to the research that may be written by the reader. Unlike Sections A and B, Section C requires more input from the reader. The purpose of Section C is to encourage the readers to do research.

In the last twenty years, English for Academic Purposes has grown tremendously, with increasing numbers of international students at the universities and colleges in Canada. The need for innovative practices is great. This book is a tool for teachers using it either as a resource book or as a text for a class of students who are learning research skills. There is a great deal of information about EAP for those interested. Moreover, the book's pedagogical orientation can help graduate students preparing for research in the field of language or applied linguistics.

References

- Silva, T. 1993. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, pp. 665–677.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Derek Offord and Natalia Gogolitsyna. 2005. *Using Russian: A guide to contemporary usage*. Cambridge: Cambridge University Press. 493 pp.

Reviewed by Robert Dole, Université du Québec à Chicoutimi

All languages are in a state of constant evolution, and Russian is no exception. Two events of the past hundred years coincide with the greatest moments of linguistic change in the Russian language, the advent of communism in 1917 and its demise in 1991. Modifications in vocabulary, word-formation, verb and noun inflections, and pronunciation characterize these two linguistic watersheds. The book under review offers a thorough and fascinating presentation

of the major developments in the Russian language that have occurred since the return of capitalism.

Throughout the book, examples of contemporary Russian are consistently described in terms of the register to which they belong. They go from the demotic and the colloquial registers to the neutral register and different types of the higher registers.

Indeed, the most interesting part of the book is a transcript of a television talk show in which the participants speak in an uneducated, peasant register to discuss the advisability of marrying a certain young lady whose morals dismay her boyfriend's mother.

The book affords a combination of a discussion of the most recent trends in the Russian language, in its different sociolects and dialects, with a review of contemporary Russian grammar. The reader will therefore find both examples of vulgar language and declensions of irregular nouns. To give an idea of the breadth of the topics covered, a list of the chapter titles would be helpful. They are: Varieties of language and register, Passages illustrating register, Problems of meaning: Russian words, Problems of translation from English into Russian, Vocabulary and idiom, Language and everyday life, Verbal etiquette, Word-formation, Inflection, Prepositions, Syntax, and Stress.

Interesting examples of recent innovations in the Russian language are loanwords from English, which now has the same prestigious status that French enjoyed in Russia before the revolution. Among them are "killer", "babysitter", "image-maker", "newsmaker", "headline" and "talk show". Another type of change mentioned is the shift in the tonic accent of some words that reflects the regional pronunciations of important politicians such as Gorbachov (p. 453).

This is an attractive book to read. Russian words are always written in bold letters, the English translations are in italics, the chapters are clearly organized, and there were no misprints that this reader could discover. Nevertheless, a few minor problems do occur. Throughout the book, the imperfective aspect of the verb is given before the perfective aspect, and yet this simple fact is not stated until page 455. Although the English meaning of Russian words is almost always given, there are a few cases in which the authors neglect to do so: on page 301, no English equivalent is given for *telyata*; on page 332, five past participles are listed without any translation; and on page 442, there is no indication of the meaning of *remeslo*. On pages 320, 322 and 323, different Russian verbs are translated as 'to lie', but it is never specified if the meaning is 'to lie down' or 'to tell a lie'. These are all minor shortcomings that do not detract from the overall excellent quality of the book.

This book should be on the shelf of every Russian teacher and advanced learner of Russian in Canada. It can serve not only as a panorama of contemporary Russian usage in its several registers but also as a reference book. For

those who are used to reading classical Russian literature, it offers a variety of surprises and revelations.

One can wonder just how many Canadians know Russian well enough to appreciate this book. Research reveals that there are only eleven universities in English Canada that offer degree programs in Russian studies, and none in Québec.

Zsuzsanna Fagyal, Douglas Kibbee and Fred Jenkins. 2006. *French: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. xvii + 337 pp.

Reviewed by Douglas C. Walker, University of Calgary

Preparing an introduction to the French language that is comprehensive and sufficiently sophisticated for use in linguistics classes while remaining comprehensible to the general scholarly reader is no easy task. This trio of colleagues from the University of Illinois accepted the challenge and has produced a volume that will provide a standard against which all future efforts will be measured.

French: A linguistic introduction usefully and appropriately approaches the task from a starting point that recognizes the diversity and variability of French. French, as they say, is plural—geographically, socially and stylistically. In an initial chapter where this variation is discussed, we also find a useful introduction to the concepts of prescriptivism and “la francophonie”, both of which will be further exemplified in various ways throughout the volume. The second chapter deals comprehensively with French phonetics and phonology, covering in suitable detail the standard topics of the vowel and consonant inventories, lengthening, gemination, assimilation, schwa, liaison and *enchaînement*, complemented by an analysis of phonology “beyond the segment”, necessary not just for the treatment of schwa and liaison, but also for their discussion of stress and intonation.

The three following chapters deal first with topics in morphology and syntax, then with lexicology and derivational morphology, finally with pragmatics. In morphology and syntax, we see first a treatment of words and morphemes and of the inflectional-derivational distinction followed by a survey of the morphology of the verb and of other inflectional distinctions, number and gender in particular. Syntactic discussions, framed in clear and theoretically neutral descriptive terms, range over the verb plus its arguments and complements, noun phrases, pronouns, adverbs, negation, passive constructions and interrogatives. Concepts relevant to semantic analysis introduce the lexicology-derivational morphology chapter, where we learn, with multiple examples, about compo-

nential analysis, semantic relations (synonyms, antonyms and hierarchical relations), homonymy and polysemy, and meaning change (metaphor, metonymy and synecdoche). This is followed by a straightforward presentation of word formation: various types of derivational formations, truncation, conversion and reduplication; then by sections dealing with compounding, borrowing and variation (regional and social), plus a case study of the feminization of titles, where previous discussions of prescriptivism and “la francophonie” are aptly brought to bear. A survey of major pragmatic issues, all too rare in manuals of this sort, despite their fundamental interest (including, clearly, interest for second language learners), is a welcome addition. We find discussion of referring and indexing, of speech acts and models of communication and, happily, of politeness, that provide excellent introductions to the use of the language in various discourse situations.

This trio of synchronic chapters is succeeded by a concise but nonetheless wide-ranging presentation of the history of the language, highly valuable for a general understanding of the place of French in the world. We see first a discussion of Latin and the linguistic prehistory of French, highlighting major phonological, morphological, syntactic and lexical changes leading from vernacular Latin to the Old French period. Next follows a more synchronically oriented description based on the more stabilized state of the language in the Later Old French period (reflecting the literary and cultural flowering of the eleventh and twelfth centuries and the increasing importance of Paris), plus a summary of the changes leading to Middle French and the incipient standardization of the sixteenth century. The bridge to the modern language (from the seventeenth century onward) focuses on the consolidation and standardization of French as the national language (the *Académie française* was founded in 1635). Phonology, morpho-syntax and lexicon are reviewed, as are certain social and pragmatic aspects of usage, before a final summary, that situates “le français de référence” and related varieties in a synchronic and diachronic context that will provide an outstanding basis for anyone with an interest in the structure and functioning of “la langue de Molière”.

Throughout the volume, both internal to each chapter and more extensively at the end, we find review questions designed to reinforce elements of the discussion or to stimulate broader reflection. The book concludes with a useful glossary defining many of the theoretical terms employed, plus a list of references and name and subject indices. *French: A linguistic introduction* clearly and comprehensively presents a welcome and solid foundation for anyone interested in further work on the French language.

Jane Sunderland. 2006. *Language and gender: An advanced resource book*. New York: Routledge. 359 pp.

Reviewed by Lace Marie Brogden, University of Regina

“But as we enter any room to consider what we mean and how we might act, we are confronted quite quickly with the difficulty of the terms that we need to use.”

Judith Butler (2004, p. 174)

Equally relevant as applied linguistics textbook or introductory reader on feminist theory, *Language and gender: An advanced resource book*, by Jane Sunderland, offers a comprehensive approach to language and gender studies for advanced undergraduate and graduate students. It may also be of interest to scholars new to language and gender studies generally, or to issues of language and gender studies in applied linguistics more specifically.

The book is organized into three independent—but extensively cross-referenced—sections. In the first instance, the author presents an *historical* overview of language and gender studies in the field of applied linguistics in the form of the modestly titled “Section A: Introduction”. The generic title choice of “Introduction” undersells the content of Section A since it offers not only an overview of language and gender in applied linguistics, but serves as an accessible introduction for readers new and not so new to feminist challenges of the twentieth century, critical discourse analysis and feminist post-structural theory; in short, the book invites readers to examine “discourse’s ongoing constitutive potential” (p. 22).

In the second instance, “Section B: Extension” provides ten units of study in gender and language within applied linguistics. The highlight of this section is the inclusion of pertinent gender, language and discourse excerpts from the applied linguistics canon. Once again, readers new to the area can gain easy access to a variety of well known pieces, both “pioneer” (Sunderland’s word) and more recent texts. All the excerpts are relevant to applied linguistics and several of the more recent texts are also influential in other disciplines (for example, Unit B4 uses an excerpt from Deborah Cameron’s (1992) *Feminism and linguistic theory*, a work oft cited in women’s studies and education).

In the third instance, “Section C: Exploration” offers readers the opportunity to engage in research tasks related to language and gender. The purpose of this third section is to facilitate an understanding of research approaches in the field. Proposed learning activities may be used as assignments in an undergraduate course or as starting points for graduate students designing research questions or projects. Following Section C, the book proposes an extensive list of further reading specific to units in all three sections of the book, as well

as an exhaustive bibliography. If one is to find fault in this resource book, it may be that the index, while present, seems slight in comparison to the other well-developed, detail-laden aspects of the work.

Sunderland proposes an inquiry-based, pedagogical approach, which, though sequentially organized, can be treated chronologically or thematically depending on reader interest. Asking readers to engage in the text, questions range in difficulty from the almost rhetorical (at least for someone who has already read in feminist post-structural theory) to the sophisticated (latter tasks in Section B, for example, encourage readers to look for “contradictions and tensions” as well as for “fruitful synergies” (p. 174)). Scattered throughout the text in such a way that they are neither disruptive nor forgettable, the questions posed throughout the first two sections call on readers to engage in constructing meaning from and with the text(s). The third and final section of the book is comprised entirely of questions and suggestions for further inquiry.

Sunderland expects as much of self as other, and names the situatedness of the work as well as the discourses within which it is written and is re-inscribed. This willingness to situate the work itself, and the works cited (whether criticized, praised, or both), is made explicit throughout the work. For example, Sunderland uses terms such as “first wave” feminism, yet is discourse conscious and conscientious, noting, for example, that “the ‘first wave’ refers rather Anglocentrically [sic] to the British women’s suffrage movement in the early part of the twentieth century” (p. 17). The careful attention to the reproduction of discourse(s) helps readers grapple with the meaning-making of and with the texts and approaches highlighted throughout the book.

Privileging a contingent approach to inquiry in language and gender throughout the work, Sunderland informs the reader early on that “one aim of this book is to see that participation is itself a valuable resource for gender and language study, and to help readers articulate and theorise their experience accordingly” (p. xxi). Issues of gender and gendered language are, as one might discern from the title, pervasive. However, Sunderland’s approach to these issues is anything but mundane. Reading the work with a view to writing this review, I found myself questioning my assumptions, my linguistic habits related to gender and my preconceived (and sometimes outdated or oversimplified) notions of “why gender and/in language?” Sunderland pushes readers to dwell more in the how of gender and language. In *femmage* to this push, I call your attention to the absence of gendered articles in this review; as you may have already noticed — or as you may notice in this naming — I have written this review without the use of gendered pronouns. Further, with the exception of the words *femmage* — employed as a linguistic disruptor in the previous sentence — and *historical* — employed in the second paragraph of this review with textual emphasis intended to question the word’s gendered etymology — I have made an attempt at avoiding gendered vocabulary (insomuch as such an

avoidance might be (im)possible in the English language). I call your attention, as reader, to this present textual strategy not as an attempt at gender neutrality (whatever such a construct might look like), but rather, as Sunderland inspires, as an attempt at deferral, as a present absence (Derrida, 2005). My intent in writing the review in this way has been to provide one example of attending to the *hows* of language and gender discourse(s) where, as Sunderland diligently points out, “from a post-structuralist perspective, lexical (and other) meaning is never fixed but is rather ‘endlessly deferred’ ” (p. 37).

Language and gender: An advanced resource book provides readers with varied entry points into the traditions, theories and research approaches of language and gender studies in applied linguistics. Thoughtful and thought-provoking, it promotes paying attention to discourse in the “social/textual/linguistic construction of gender” (p. xix) and encourages readers, be they undergraduates, graduate students, or active scholars, to take a critical approach to their understandings and research of and in language and gender issues.

References

- Butler, J. 2004. *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Derrida, J. 2005. The future of the profession or the unconditional university (thanks to the “Humanities,” what could take place tomorrow) [P. Kamuf, Trans.]. In M.A. Peters and P.P. Trifonas (eds.), *Deconstructing Derrida: Tasks for the New Humanities*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 11–24.

BonPatron. Développé par Terry Nadasdi (University of Calgary) et Stefan Sinclair (McMaster University). Disponible à bonpatron.com/.

Compte rendu de Marie-Josée Hamel, Dalhousie University

Nous nous proposons de vous présenter *BonPatron* à partir d’un contexte didactique vécu. Notre objectif est de mettre en évidence d’une part, la pertinence de l’utilisation de cet outil en classe de français langue seconde (FLS) et d’autre part, les résultats que *BonPatron* est en mesure d’offrir pour le diagnostic d’erreurs d’apprenants de cette langue. Voici ce contexte.

Dans le cadre d’un cours avancé du 1^{er} cycle portant sur les technologies du langage, nos étudiants ont l’occasion de se familiariser avec certaines techniques et outils de traitement automatique du langage (TAL).

Notre mandat dans ce cours est de leur fournir des connaissances autant pratiques que théoriques sur ces techniques et outils, connaissances que nous aimerions que les étudiants soient en mesure de réutiliser dans leur future pratique de rédacteurs, de traducteurs et particulièrement d’enseignants

du français langue seconde (ce sera le cas de plusieurs finissants). Une session importante de ce cours est dédiée à l'édition et comporte entre autres, un volet sur les correcticiels. *BonPatron* compte parmi les outils de TAL que nous sélectionnons pour cette session.

Il faut savoir qu'en tant que "correcticiel", *BonPatron* fait classe à part. C'est un outil d'analyse qui propose en guise de rétroaction aux erreurs détectées dans un texte, non pas une correction comme le font *Antidote*, le *Correcteur 101* et l'outil de *MSWord*, mais bien un diagnostic de celles-ci dont la visée est purement didactique : celle d'amener l'utilisateur à comprendre son erreur et à s'autocorriger. *BonPatron* cible une clientèle d'apprenants du FLS, et de manière explicite, d'apprenants anglophones de cette langue. Il est accessible via internet et gratuit, ce qui n'est pas le cas, par exemple, de son concurrent *Sans-Faute* (cf. Murphy-Judy, 2003).

Une analyse critique de *BonPatron* récemment publiée (Burstion, 2008) montre que l'outil de TAL est robuste, c'est-à-dire qu'il est capable de détecter (à 88%) et de diagnostiquer (à 90%) un bon nombre d'erreurs d'apprenants du FLS. Sa couverture d'analyse serait comparable à celle d'*Antidote* (85%), lequel, cependant — et nous nous devons de le souligner — excelle dans la provision de ressources d'aide à la rédaction, notamment de ressources lexicales.

BonPatron propose une interface en ligne simple d'utilisation : on y tape ou y colle son texte ; on le soumet ; on prend connaissance de ses erreurs via une mise en évidence de celles-ci, soit par l'italique pour l'orthographe soit par la surbrillance pour la grammaire ainsi que par le rouge pour les erreurs certaines et le jaune pour les erreurs possibles. À lui seul, ce double système de mise en évidence de l'erreur dans le texte est suffisant pour faire prendre conscience à l'apprenant de certaines de ses erreurs, surtout quand celles-ci sont en vérité des fautes d'inattention. Chaque erreur se voit associée une bulle de rétroaction, laquelle apparaît à droite de l'écran de travail, au glissement de la souris sur le segment erroné. Le diagnostic d'erreur qu'elle contient présente notamment un exemple d'emploi correct (souvent contrastif anglais-français) et dans le cas de fautes d'orthographe, une liste d'alternatives possibles en français. Des options de personnalisation du diagnostic sont offertes : emploi d'un *je* féminin dans le texte, si l'utilisateur est d'origine francophone. On peut imprimer son texte analysé.

La version gratuite de *BonPatron* n'est pas sans inconvénient : l'espace de travail est restreint tandis que le reste de la page Web est remplie de publicités, de recommandations et autres. Pour 15 \$, l'utilisateur peut bénéficier de la version Pro de *BonPatron*, laquelle offre une interface d'utilisation nettement plus conviviale, sans publicités, avec un éditeur redimensionnable, des statistiques d'erreurs, des exercices interactifs, etc. Dans le contexte didactique décrit, c'est la version gratuite qui a été utilisée. Revenons à ce contexte.

Avec en tête des notions théoriques sur le traitement automatique du texte, sur l'erreur, sa détection et son analyse, nos étudiants ont pour tâche de comparer leur efficacité à diagnostiquer les erreurs dans un texte d'apprenant à celle de *BonPatron*. L'objectif du travail pratique (TP) est autant de se familiariser avec l'outil que de développer un esprit critique par rapport à celui-ci. La tâche leur permettra notamment aussi de vérifier leurs propres compétences en français écrit ainsi que de réfléchir, tel que le ferait un enseignant, au type de rétroaction à fournir à l'apprenant sur ses erreurs. Le TP comporte une composante d'édition assez importante — les étudiants doivent présenter leurs résultats en utilisant les fonctions d'annotation, de révision et de comparaison de textes de *MSWord* (Fig. 1).

Le niveau des étudiants qui suivent le cours est assez avancé. Il est rassurant de constater qu'en majorité, ils réussissent à identifier presque toutes les erreurs dans le texte d'apprenant et pour la plupart, à fournir une rétroaction diagnostique assez pertinente pour chacune des erreurs détectées. La figure 2 présente l'analyse d'erreurs proposée par un étudiant — avec exemples de rétroactions diagnostiques (la couleur rouge, ma marque de crayon, est remplacée ici par le soulignement).

Les étudiants recensent en moyenne 25 erreurs dans le texte d'apprenant de 75 mots, soit une erreur aux trois mots — un taux élevé, mais attendu, étant donné le niveau débutant. Le texte contient de nombreux exemples d'interférence de la L1 sur la L2 : orthographe calquée de l'anglais ; confusion de genre et d'auxiliaire ; omission ou mauvais choix de déterminants, de prépositions calquées de l'anglais ; collocations calquées de l'anglais ; conjugaison fautive ; accord fautif ; structure de phrase calquée de l'anglais (mauvais positionnement de l'adjectif, de l'adverbe).

La classification des erreurs proposée par les étudiants, quoiqu'assez homogène, comporte certaines confusions, en particulier entre les catégories "régime" et "structure de phrase". Nous entendons par régime, la sous-catégorisation, c'est-à-dire le ou les compléments que sélectionne un prédicat tels un verbe, un nom, un adjectif. Les erreurs de régime sont souvent des erreurs de choix (ou d'omission) de prépositions qui accompagnent obligatoirement certains compléments verbaux. Si l'on combine ces erreurs avec les erreurs de choix (libre et contraint) de mots, les erreurs lexicales sont majoritaires dans ce texte d'apprenant. Ce diagnostic va de pair avec ce que nous avançons dans Hamel et Milicevic (2007). On relève, entre autres, plusieurs cas de collocations fautives de type $V_{\text{collocatif}} + N_{\text{base}}$ comme : **être 19 ans* (*avoir 19 ans*) ; **prendre des classes* (*suivre des cours*) ; **recevoir mon diplôme* (*obtenir mon diplôme*) ; **aimer de jouer des sports* (*aimer pratiquer des sports*).

Un classement statistique d'erreurs proposé par cet autre étudiant est présenté dans le tableau 1.

Voici un texte authentique d'apprenant du français langue seconde de niveau débutant :

J'appelle Steve. Je suis 19 ans. Je viens du Calgary mais je habite ici à Halifax pour 2 ans. Je suis dans mon 2e année à l'universitaire comme un étudiant de l'economics. Je prend beaucoup de classes excitantes, comme Français! J'aime de jouer les sports. J'espère de recevoir ma diplôme la prochaine année. Dans le futur, quand je suis fini avec l'école, je veut voyager dans Canada. Aussi, travail comme un accountant.

1. Votre tâche est de relever dans ce texte d'apprenant les erreurs ayant trait :
 - à l'orthographe
 - au lexique
 - o au choix de mot/s
 - o au régime
 - à la conjugaison verbale
 - à l'accord
 - à la structure de la phrase

Vous annoterez les erreurs détectées dans le texte et proposerez à l'apprenant une rétroaction de ses erreurs sous forme d'un diagnostic, et ce, en utilisant les bulles d'annotation de *MSWord*.
2. Faites ensuite un tableau statistique des erreurs relevées dans le texte d'apprenant. Quel type d'erreurs est le plus fréquent ? Pourquoi selon vous ?
3. Comparez les erreurs que vous avez relevées à celles détectées automatiquement par *BonPatron*. Commentez les différences que vous notez, soit : les erreurs détectées/non détectées, correctes/incorrectes que *BonPatron* suggère/vous avez suggérées ; le diagnostic proposé ainsi que les suggestions de réponses, lorsque cela est le cas. Quel correcteur s'est avéré le plus performant dans cette tâche ? Pourquoi selon vous ?
4. Proposez une reformulation 'optimale' du texte de l'apprenant (avec traces de changement visibles dans *MSWord*), soit un texte révisé qui ne contiendra ni fautes d'orthographe, ni erreurs grammaticales et dont la lecture sera idiomatique en français (tel qu'un locuteur natif l'aurait exprimé).
5. Comparez (avec la fonction de superposition de textes de *MSWord*), les versions originale et révisée du texte de l'apprenant.

FIG. 1: Travail pratique avec *BonPatron*

BonPatron, quant à lui, détecte 17 erreurs dans le même texte d'apprenant. Parmi celles-ci, on trouve autant des fautes d'orthographe (**etudiant*)— incluant des mots absents du dictionnaire (**economics*)— que des erreurs de choix de mots (*?l'universitaire*; *?Aussi*; **jouer les sports*) et de régime (**j'espère de recevoir*) ainsi que d'accord et de conjugaison (**je veut*; **je prend*) et

Détection d'erreurs :

Salut,
 (J'(appelle)) Steve. Je (suis) 19 ans. Je viens (du) Calgary mais (je habite)
 (ici) à Halifax (pour) 2 ans. Je suis (dans) (mon) 2e année à (l'univer-
 sitaire) comme (un) (étudiant) de (l')(economics). Je (prend) beaucoup
 de classes (excitantes), comme (Français)! J'(aime de jouer) les sports.
 (J'espère de (recevoir)) (ma) (diplôme) (la prochaine année). Dans le fu-
 tur, quand (je (suis fini) (avec) l'école, je (veut) voyager (dans) Canada.
Aussi, (travail) comme (un) (accountant).

Exemples de rétroactions diagnostiques :

- Attention au lexique. Votre choix de mot est incorrect. Pour indiquer quelque chose qui a commencé dans le passé et qui continue dans le présent, utilisez la préposition « depuis ».
- Attention à la structure de la phrase : *comme* + *profession* n'utilise pas l'article indéfini *un*. Par ex. : *comme docteur, comme étudiant*.
- Attention au lexique. Votre choix de mot est incorrect. Au sujet des cours de l'université, utilisez le verbe *suivre* : *Je suis un cours*.
- Attention au lexique. Ce mot est un anglicisme et porte un sens différent au français. Pour mieux exprimer ce sens, utilisez le mot *passionnant* : *beaucoup de classes passionnantes*.
- Attention à la structure de la phrase. Le verbe *avoir* + infinitif n'a jamais besoin de préposition *de* : *J'aime jouer ...*

FIG. 2: Analyse d'erreurs proposée par un étudiant**TAB. 1:** Classement statistique d'erreurs proposé par un étudiant

Erreurs ayant trait :	No. d'erreurs	%
à l'orthographe	4/30	13.3%
au lexique		63.0%
choix de mot/s	9/30	30.0%
régime	10/30	33.0%
à la conjugaison verbale	4/30	13.3%
à l'accord	2/30	6.7%
à la syntaxe de la phrase	1/30	3.3%

finaleme^{nt}, de structure (?*prochaine année*). En somme, toutes les catégories d'erreurs prévues au départ par notre grille sont prises en compte par *BonPatron*, voire en plus des erreurs de ponctuation (*Je viens du Calgary *mais je habite ...*).

Étant donné la nature figée, voire lexicalisée, de certaines erreurs détectées par *BonPatron*, il nous apparaît évident que le traitement automatique est

basé sur un catalogue d'erreurs (cf. Hamel, 2008) avec l'avantage que cette technique de dépistage automatique permet ici la mise en évidence de tout le groupement dans lequel se retrouve le ou les mots erronés. Ainsi, l'apprenant peut mieux réfléchir en contexte sur les relations qu'entretiennent les mots entre eux, notamment celles de cooccurrence restreinte (la collocation ; le régime). Le catalogue d'erreurs de *BonPatron* semble assez étendu et surtout authentique : il se compose de véritables erreurs d'apprenants dont la compilation (grâce à une collecte continue sur l'internet) est dynamique. Ce catalogue prend en compte, par exemple, plusieurs formules classiques d'interlangue telles : **je suis 19 ans* ; **je suis fini* (nous inclurons *avec* dans ce groupement fautif) ; **prochaine année* ; **dans Canada* ; **Aussi* (pour *De plus*), etc.

Cela n'empêche cependant pas à *BonPatron* — du moins à ce jour — d'ignorer certaines erreurs, dont l'erreur de régime dans le groupement **j'aime de jouer* (*j'aime jouer*) ou encore du choix erroné du mot **classe* et du collocatif **prends* dans le groupement **Je prend beaucoup de classes* (*Je suis beaucoup de cours*). Le problème réside ici dans la difficulté qu'éprouve l'analyste à traiter en parallèle plus d'une erreur dans le même segment phrastique ainsi qu'à prioriser ces mêmes erreurs. Il s'agit d'un problème commun aux analystes d'erreurs, comme le soulignent Heift (2003) et Heift et Schultze (2007). Il est peut-être aussi à l'origine du cas d'élimination ignoré suivant : **mais je habite* (priorité donnée à la détection de la virgule devant le *mais*).

Certaines expressions calquées de l'anglais ne font pas — encore — partie du catalogue d'erreurs de *BonPatron*. C'est le cas des groupements suivants : **Dans le futur* (*Dans l'avenir*) ; **comme un étudiant* et **comme un accountant* (*comme* : 'en tant qu'étudiant' ; 'en tant que comptable'). L'erreur de régime dans le groupement **Je viens du Calgary* est elle aussi laissée pour compte, ce qui n'a pas lieu d'être, étant donné la sous-catégorisation du verbe *venir*.

La détection de l'accord en genre est mal réussie par *BonPatron* dans le texte soumis avec des cas non relevés d'erreurs, tels **mon 2e année* et **ma diplôme*.

Les mots de sélection libre dans une structure de phrase étant difficiles à anticiper par un analyseur, il n'est pas surprenant qu'une erreur de type *j'habite à Halifax* **pour 2 ans* demeure ici non détectée. Le choix plus contraint de l'adjectif *excitantes* comme cooccurrent du mot **classes* (mise pour *cours*) dans la collocation *?classes excitantes* (*cours passionnants*) aurait difficilement pu être mis en évidence par l'analyseur, à moins que celui-ci ne comportât un dictionnaire avec descriptions détaillées de relations lexicales de cooccurrence (cf. Milicevic et Hamel, 2007).

Le segment phrastique **travail comme un accountant* demeure non traité par *BonPatron* et nous avons du mal à expliquer pourquoi, étant donné l'agrammaticalité évidente de cette phrase d'apprenant gauche et incomplète . . . Il y a véritablement confusion de catégories pour le mot *travail*.

Détection d'erreurs :

Salut,

J'appelle Steve. Je suis 19 ans. Je viens du Calgary mais je habite ici à Halifax pour 2 ans. Je suis dans mon 2e année à l'universitaire comme un étudiant de l'economics. Je prend beaucoup de classes excitantes, comme Français ! J'aime de jouer les sports. J'espère de recevoir ma diplôme la prochaine année. Dans le futur, quand je suis fini avec l'école, je veut voyager dans Canada. Aussi, travail comme un accountant.

Exemples de rétroactions diagnostiques :

- Il faut utiliser le verbe *avoir* + *ans* pour indiquer l'âge, par ex. : *I am fifteen years old — j'ai quinze ans.*
- À vérifier (*université* ou *universitaire* ?).
- Pour les sports et les jeux, on dit *jouer au-à*, par ex. : *je joue au baseball ce week-end.*
- Ce verbe est suivi directement de l'infinitif (sans préposition), par ex. : *I hope to come tomorrow = J'espère venir demain.*
- Normalement, *prochain* se place après le nom, par ex. : *la semaine prochaine.*

FIG. 3: Analyse d'erreurs proposée par *BonPatron*

Les rétroactions diagnostiques fournies par *BonPatron* sont en général pertinentes, sauf pour le cas de **accountant*, relevé comme un mot mal orthographié, avec *comptable* ne figurant pas parmi la liste d'alternatives possibles, ces alternatives provenant d'une statistique graphique plutôt que du sens du mot visé.

BonPatron ne sur-détecte pas d'erreurs dans le texte soumis. La figure 3 présente l'analyse d'erreurs que propose *BonPatron* pour le texte d'apprenant — avec exemples de rétroactions diagnostiques.

Les commentaires que font les étudiants par rapport à *BonPatron* sont honnêtes, et à mon avis assez justes. Ils témoignent de leur bonne compréhension des objectifs et des composantes du correcticiel ainsi que d'une attitude d'ouverture par rapport à ce type d'outils de TAL, lequel comporte inévitablement ses limites. Voici quelques-uns de ces commentaires (des soulignements prennent la place de rouge, notre marque de crayon).

Étudiant 1

Bon Patron a trouvé plusieurs erreurs de conjugaison simple. Par exemple, « j'appelle → j'appelle ». Par contre, il n'a pas pu détecter que dans cette exemple, il fallait aussi un pronom réflexif. Aux erreurs grammaticales, il

était capable de reconnaître que « J'espère de recevoir » ne prenait pas de préposition entre les deux verbes.

Bon Patron a bien trouvé les erreurs de ponctuation, d'accents et d'accord. Il a également détecté les anglicismes, dont « economics » ainsi que les expressions de l'apprenant traduit directement de l'anglais, « J'espère de recevoir » (I hope to receive) et « prochaine année » (next year).

La phrase, « Je prend beaucoup de classes excitantes » a été corrigée sur la conjugaison seule. Puis les mots « classes » et « excitantes » existent (avec des sens différents). L'expression « SUIVRE un cours » n'a pas été relevée.

Pour moi, c'est l'humain, selon ces connaissances (en grammaire, vocabulaire et style) de la langue qui est le correcteur le plus performant. Mais, *Bon Patron* est assez bien fait — pour un programme électronique !

Étudiant 2

J'ai trouvé que *BonPatron* est très utile pour détecter les fautes de l'orthographe et les erreurs grammaticales, et pour suggérer les corrections. Je ne pense pas qu'on peut utiliser cet outil comme la seule méthode de correction parce que je trouve plusieurs erreurs de structure de la phrase et de choix de mots quand je fais le révision moi-même.

Je pense que *BonPatron* est un bon outil pour m'aider avec la révision des textes.

Étudiant 3

BonPatron reconnaît la majorité des erreurs que j'ai repérées dans le texte, par contre il n'offre pas les mêmes corrections. Par exemple, il reconnaît seulement que le mot « accountant » est une faute d'orthographe et non un mot anglais, de plus il offre des corrections qui ressemblent [sic] à l'écriture du mot en question. De plus, si plusieurs corrections doivent être apporté à un même mot, le correcteur automatique reconnaît qu'un de ces erreurs, par exemple : « comme Français ». Le correcteur reconnaît l'erreur de la majuscule, mais ne remarque pas qu'il manque le déterminant « le ».

Sans être nécessairement « optimales » (les phrases demeurent simples et le paragraphe contient peu d'articulateurs logiques), les reformulations du texte d'apprenant que proposent les étudiants sont assez bien réussies. *BonPatron* aura contribué en partie à cette réussite, ayant facilité dans le processus de réécriture du texte, la confirmation de certaines hypothèses en L2. Un exemple de texte reformulé par un étudiant est présenté dans la figure 4.

En guise de conclusion, il nous apparaît que dans le contexte didactique que nous venons de décrire, *BonPatron* s'est avéré un bon modèle d'outil de TAL pour la classe de FLS. Il a amené les étudiants à mieux réfléchir en profondeur sur leur L2 à travers les notions d'erreur, de diagnostic et de rétroaction.

Salut,
 Je m'appelle Steve. J'ai 19 ans. Je viens de Calgary, mais j'habite à Halifax depuis 2 ans. Je suis en 2e année en économie. Je suis beaucoup de cours passionnants, comme le cours de français ! J'aime pratiquer les sports. J'espère obtenir mon diplôme l'année prochaine. Lorsque j'aurai terminé mes études, j'aimerais voyager à travers le Canada, ainsi que travailler comme comptable. Merci.

FIG. 4: Reformulation du texte d'apprenant original telle que proposée par un étudiant

Leur utilisation de *BonPatron* leur a aussi permis de développer un esprit critique par rapport aux avantages et aux limites du traitement automatique des textes écrits, de ceux contenant des erreurs, en particulier des erreurs d'apprenants. Si notre analyse du traitement diagnostique proposé par *BonPatron* sur un texte d'apprenant souligne certaines des forces et des faiblesses du correcticiel, elle ne nous permet pas de généraliser par rapport à sa performance. Les résultats obtenus sont néanmoins indicateurs d'un outil de TAL — qu'une expérience de longue haleine avec de tels outils — nous permet de compter parmi les « utilisables » et « utiles » en classe de FLS.

Références

- Burston, J. 2008. *BonPatron* : An online spelling, grammar, and expression checker. Software review. *CALICO Journal*, vol. 25, n°2, pp. 337–347.
- Hamel, M.-J. 2008. Natural language processing tools in CALL. Dans D. Ayoun (dir.), *Studies in French applied linguistics*. Vol. 2. Amsterdam, John Benjamins, pp. 63–96.
- Hamel, M.-J. et J. Milicevic. 2007. Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, n°1, pp. 25–45.
- Heift, T. 2003. Multiple learner errors and meaningful feedback : A challenge for ICALL. *CALICO Journal*, vol. 20, n°3, pp. 533–549.
- Heift, T. et M. Schültze. 2007. *Errors and intelligence in computer-assisted language learning : Parsers and pedagogues*. New York, Routledge.
- Milicevic, J. et M.-J. Hamel. 2007. Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde. *Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors série, pp. 145–167.
- Murphy-Judy, K. 2003. *Sans-Faute*. Software review. *CALICO Journal*, vol. 21, n°1, pp. 209–220.
