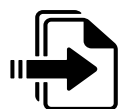


Les *hormodaux* ou l'enseignement de la grammaire anglaise par la métaphore

Pascaline Faure | Paris

The present paper intends to be the opening wedge in a new way of teaching grammar to language for specific purposes (LSP) learners, who now represent most of the second-language-learning students in higher education in France. The originality of the approach described here lies in the transposition of the terminology belonging to the learners' specialized domain (e.g. medicine, chemistry, art, etc.) to grammar, with a view to render the grammatical discourse more accessible. We discuss why, as an English-for-medical-purposes teacher, we opted for this "metaphorising" process, and we show how, by way of concrete examples, we implement it in our LSP classes.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 2 and 18

L'objectif de cette contribution est d'ouvrir la voie à un travail de réinvention dans la façon d'aborder la grammaire en classe de langue étrangère auprès d'apprenants du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Ces derniers représentent désormais l'essentiel des étudiants de l'Enseignement supérieur français, et leurs particularités obligent à repenser l'enseignement-apprentissage de la grammaire et plus généralement celui de la langue étrangère (Derivry & Causa, 2013). En matière d'enseignement de la grammaire, force est de constater que ce qui pose le plus de difficultés à l'apprenant non-spécialiste de langue est l'opacité du discours grammatical utilisé lors d'activités métalinguistiques censées favoriser la réflexivité (Beacco, 2010). Nous proposons, dans la première partie, d'adapter la métalangue grammaticale aux apprenants spécialistes d'une autre discipline en utilisant la terminologie de leur domaine spécialisé pour construire un discours intelligible. Bien que les exemples de métaphores que nous donnons soient essentiellement empruntés aux sciences médicales, nous démontrons qu'une telle approche est transposable à d'autres domaines spécialisés tels que l'art et en offrons quelques illustrations. Nous décrivons, dans une deuxième partie, la façon dont nous

mettons en œuvre cette approche métaphorique dans le cadre de cours d'anglais médical à la Faculté de médecine. Dans la conclusion, nous rappelons l'intérêt qu'il y a à adapter le discours grammatical de manière à le mettre à la portée des apprenants et à le concevoir en tenant compte de leurs connaissances et représentations afin de les amener à une réflexivité acquisitionnelle contextualisée.

Une grammaire à réinventer

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité d'enseigner la grammaire de façon explicite dans une classe de langue étrangère (LE). Nombre de chercheurs en didactique des langues étrangères ont démontré qu'un enseignement réflexif de la grammaire favorisait le processus d'acquisition d'une LE (Ellis, 1997; Skehan, 1998; Swain & Lapkin, 1998; Norris & Ortega, 2000; Schmidt, 2001; Moore, 2006). En outre, la compétence grammaticale est désormais inscrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous ne reviendrons pas non plus sur le besoin d'abandonner les exercices formels au profit d'activités et de tâches pertinentes et non-contraintes afin de favoriser une autonomie énonciative et une pratique réflexive chez l'apprenant (Besse & Porquier, 1984). Parce que nous sommes opposée à une approche éclectique, qui empêche toute vision cohérente de la grammaire d'une langue (Faure, 2012), nous avons opté pour une théorie linguistique unique: la théorie des Opérations (Adamczewski, 1999)¹, une émanation de la théorie énonciative culiolienne. Il va sans dire que ce choix théorique n'influe en rien sur une démarche métaphorisante, et toute théorie linguistique solide peut se prêter à un processus de métaphorisation. Enfin, le public LANSAD auquel nous nous adressons est essentiellement issu du domaine de la santé mais nous

Dès lors que l'effort est fait de chercher des termes empruntés au domaine des apprenants, le discours grammatical s'éclaircit et la langue n'est plus un objet étranger.

proposons quelques exemples de métaphores empruntées à l'art et notamment à la peinture.

Notre contribution, qui vise à ouvrir la voie à un travail de réinvention dans la façon d'aborder la grammaire en classe de langue étrangère, présente, dans une première partie, un dispositif pédagogique novateur: l'acquisition de la compétence grammaticale par la métaphorisation du discours grammatical². Ce dispositif est sous-tendu par une approche interdisciplinaire grâce à laquelle la langue et le domaine spécialisé s'entre-éclairent. Cette démarche est motivée par deux constats: les apprenants non-spécialistes de langue peinent à comprendre et à interpréter la terminologie inventée par les linguistes et utilisée dans le discours grammatical par l'enseignant en classe de langue, et les apprenants spécialistes d'une autre discipline ont besoin que soit maintenu le lien permanent entre la langue et leur domaine spécialisé pour que l'apprentissage fasse sens et soit pérenne. La mise en œuvre de cette approche métaphorique est présentée dans la deuxième partie.

Revisiter le discours grammatical via la métaphore

Si la grammaire peut sembler rébarbative, c'est souvent à cause du discours grammatical lui-même dont on n'a jamais réellement remis en cause la qualité et l'adéquation à un public donné (Beacco, 2010). Il est constitué, en effet, de termes inventés par des linguistes et, de fait, opaques pour des apprenants non-spécialistes de langue(s), d'où notre idée de nous emparer de la terminologie d'un domaine spécialisé et de la transposer à la grammaire. Une telle démarche est, à notre connaissance, tout à fait inédite, du moins telle que nous la proposons, à savoir de manière systématique, car elle demande une bonne connaissance du domaine d'emprunt. Cependant, la tentative se

révèle digne d'intérêt car dès lors que l'effort est fait de chercher des termes empruntés au domaine des apprenants, le discours grammatical s'éclaircit et la langue n'est plus un objet étranger.

En effet, chaque fait de langue, chaque opérateur grammatical peut être le résultat d'une transposition réussie. Par exemple, auprès d'apprenants scientifiques, nous présentons la langue comme un organisme vivant avec ses interactions, et, en son sein, chaque opérateur est explicité à l'aide d'une analogie. Ainsi, nous comparons les modaux aux hormones³ et *DO* à l'ADN. Nous revisitons *BE* et *HAVE* et l'opposition «modalité pragmatique⁴ / modalité assertive⁵» à la lumière de l'opposition «endogène (ce qui appartient à l'organisme) / exogène (ce qui est extérieur à l'organisme)». Nous effectuons un rapprochement entre la complexification des noms ou des énoncés⁶ et la polymérisation (l'élongation des chaînes peptidiques). Nous envisageons les adverbes comme des *adjuvants*. Nous présentons les articles comme des *antigènes*. Nous expliquons les couples verbaux *VI Ø V2*, *VI TO V2* et *VI V2-ING* à l'aide des notions de *racémie*, de *dextrogyrie* et de *lévogyrie*⁷. Nous associons *EACH* à la notion d'*incidence* et *EVERY* à celle de *prévalence*. Les effets de sens sont rebaptisés *effets secondaires*, l'invariant *constante*, les indéénombrables *infragmentables*, les noms complexes *polymères*, l'anaphorisation *rétroaction*, etc. Pour les étudiants en histoire de l'art, l'énonciateur est un peintre qui a à sa disposition toute une *palette* d'opérateurs. Les opérations qui sous-tendent la mise en discours sont alors considérées comme un ensemble de techniques picturales. Ainsi, l'opération qui sous-tend l'émergence de *SOME* est

comparée à la technique du *sfumato*, qui consiste à créer un effet vaporeux, et celle qui motive l'utilisation de *ANY* à celle du *cangiante* ('changeant' en italien). La Phase 1⁸ est comparée à l'*aplat*, un plan de couleur uniforme sans volume ni matière, et la Phase 2 au *clair-obscur*, qui vise à créer le volume. L'opposition «Phase 1/Phase 2» peut également être explicitée à l'aide des termes *figuratif* (Phase 1) et *abstrait* (Phase 2) puis *palimpseste* (retour en Phase 1). La quantification majorante (*LOT/MUCH, MANY*) est comparée à la *siccation*, un procédé qui, à partir de catalyseurs (appelés *siccatifs*), entraîne une accélération du séchage. La force du lien créé par un modal tel que *SHALL* peut être rapprochée du *marouflage*, une technique qui consiste à fixer une surface légère sur un support plus solide à l'aide d'une colle forte dite *maroufle*, une image qui peut également servir à expliquer la nature de *-ING*. La notion de «rhématicité⁹» peut être explicitée à la lumière de la technique de la *po-chade*, qui permet de faire des croquis sur le vif. Cette métaphorisation peut être déclinée à l'infini en fonction des besoins et de la connaissance que l'enseignant possède du domaine spécialisé de l'apprenant.

Selon nous, la démarche métaphorique revêt plusieurs fonctions: en premier lieu, celle de motiver les apprenants en leur montrant que l'enseignant de langue est capable de faire une partie du chemin en direction de leur domaine spécialisé; celle de construire un pont entre la discipline linguistique et la discipline non-linguistique; et celle de proposer une présentation de la grammaire qui trouve un écho chez les apprenants parce qu'elle adopte un langage et des concepts qui leur sont familiers.

Mise en œuvre de l'approche par la métaphore

Il existe plusieurs façons de faire «faire de la grammaire» à l'apprenant en fonction de ce que l'enseignant cherche à faire acquérir. Il pourra s'agir de le faire travailler sur une structure précise (repérage, répétition, transformation, etc.) ou de l'amener à une certaine réflexivité par rapport à une fonction ou un opérateur. Notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une pratique raisonnée de la langue. Nous avons opté pour un enseignement frontal de la grammaire. Ce choix, qui va à l'encontre de celui d'une démarche inductive, est dicté à la fois par le profil des apprenants auquel notre enseignement s'adresse et par des contraintes institutionnelles.

La grammaire fait donc l'objet d'un enseignement sous la forme d'ateliers thématiques optionnels d'1h30 destinés aux étudiants qui estiment que leur compétence grammaticale n'est pas suffisante pour leur permettre de progresser dans la langue de spécialité. Chaque atelier vise la compréhension et la maîtrise d'une opération grammaticale que nous choisissons en fonction de sa récurrence dans la langue spécialisée. En l'occurrence, en médecine, nous proposons un travail sur la modalisation¹⁰, la détermination, la complexification du nom, ou encore la passivation. L'opération est introduite de manière magistrale par nous-même à partir de la description succincte d'un phénomène biologique ou physiologique connu des apprenants.

Ainsi, l'opération de complexification des noms (N1 N2, N1 OF N2, N2's N1) est présentée de la manière suivante:

«Il existe, dans la nature, environ 300 acides aminés. Tous ces acides possèdent des propriétés communes et des propriétés différentielles, définies par la taille, la forme, la charge, la capacité à former des liaisons et la réactivité chimique du radical, en fonction desquelles ils sont classés. Dans une cellule, les acides aminés peuvent exister à l'état libre ou de biopolymères. Ils peuvent subir un certain nombre d'opérations telles que l'amidation, l'estérification ou la décarboxylation. Parallèlement, ils peuvent s'associer et former ainsi des chaînes peptidiques. On peut, grâce aux marqueurs utilisés en chromatographie (ninhydrine), les isoler, les doser et en étudier la structure.

En grammaire, les noms sont, à l'instar des acides aminés, en nombre limité et possèdent des propriétés communes et différentielles définies par leur radical (permanence d'un /s/, «infragmentabilité»¹¹, etc.) en fonction desquelles ils sont classés («noms fragmentables» ou «infragmentables»). Par ailleurs, ils peuvent subir un certain nombre d'opérations telles que la pluralisation et la dérivation.

En biochimie, l'élongation des chaînes peptidiques n'est rendue possible que par la présence d'un certain nombre d'enzymes dont les propriétés polymérisantes permettent l'accrochage d'acides aminés entre eux selon un ordre génétiquement prédéterminé. La nature des liaisons mises en place va dépendre de l'affinité de l'enzyme pour son substrat et de la composition de l'environnement immédiat. Il en va de même en grammaire où les opérateurs dévolus à la complexification sont en nombre limité et fondent des relations dont ils déterminent également la nature. En revanche, que ce soit en biologie ou en grammaire, on peut étoffer les chaînes à l'infini ou presque si on respecte les principes de base de l'opération en question et si on connaît la nature et donc les effets secondaires des opérateurs qui sont en cause.

Ainsi, à côté des noms simples tels que *virus*, *brain* et *drug*, il existe des «polymères nominaux» tels que *blood pressure monitor*, *rupture of the appendix* ou *Klinefelter's syndrome*. «L'opérateur-polymérase» est sélectionné en fonction de l'orientation «dextrogyre/lévogyre»¹² de la relation N1/N2»¹³.

En partant d'un processus biologique ou physiologique connu pour le comparer à un processus grammatical mal connu, voire inconnu, nous souhaitons encourager l'apprenant à percevoir et à analyser une opération grammaticale/langagière à partir de concepts déjà en place. En transposant la terminologie du domaine spécialisé à la grammaire, nous décidons de faire du discours grammatical ce qu'il devrait être, à savoir un facilitateur. Nous optons en effet pour un discours qui ne va pas requérir un investissement de la part de l'apprenant – à l'instar du discours grammatical linguistique, qui lui est extérieur – mais un investissement de la part de l'enseignant, qui va devoir s'approprier le discours du domaine spécialisé pour pouvoir le transposer. Par ailleurs, l'enseignement grammatical sous forme d'ateliers permet à l'apprenant de se concentrer sur une seule opération à la fois et de tirer profit de la métaphore de départ qui va être filée tout au long du cours de grammaire jusque dans les exercices et tâches dont voici un extrait:

Dans les énoncés suivants, vous préciserez le type d'orientation (dextrogyre ou lévogyre) et imaginerez un contexte:

The surgeon stopped to operate on him because ...
The surgeon stopped operating on him because ...¹⁴

Dans le cadre de cours de langue de spécialité à proprement parler, lorsqu'il s'agit d'explicitier un point de grammaire de façon ponctuelle pour répondre à un besoin, nous constatons que la métaphore est plus illustrative que réellement constructive. En effet, parce qu'elle n'a pas le même statut, la métaphore ne joue pas le même rôle dans un cours de langue de spécialité plus général, où l'explicitation d'une structure se fait incidemment, que dans les ateliers grammaticaux. Ainsi, lorsque l'enseignement grammatical est distillé, la métaphore vient en appui. Dans un atelier dédié, la grammaire se construit à partir de et par la métaphore.

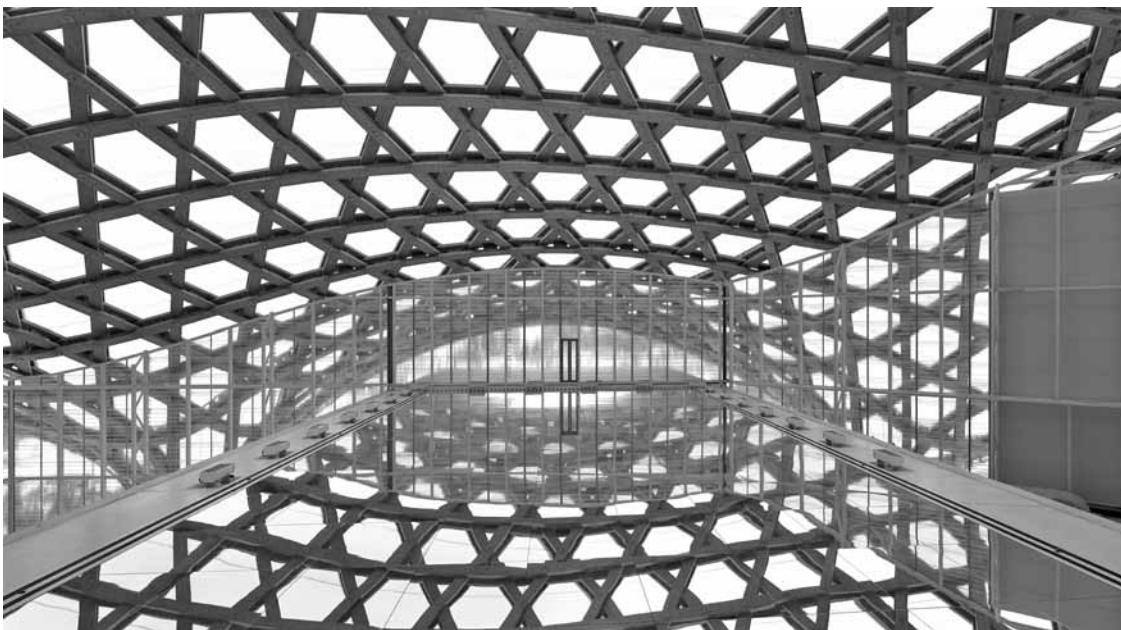
Parce que nous avons étudié la médecine, le modèle que nous proposons ici ne repose pas sur une co-construction mais sur un travail de métaphorisation systématique effectué par l'enseignant¹⁵. Cependant, on peut envisager, lorsque le domaine spécialisé est étranger à l'enseignant de langue – et c'est souvent le cas lorsque ce dernier commence à enseigner en LANSAD (Derivry & Causa, 2013) – un travail collaboratif au sein duquel les apprenants pourraient proposer, à partir de la description par l'enseignant d'une opération grammaticale donnée, une comparaison avec un processus emprunté au domaine spécialisé. En tout état de cause, l'objectif reste le même: rendre le discours grammatical interpré-

table afin de susciter chez l'apprenant une réflexivité qui le dotera des moyens opérationnels nécessaires à l'appropriation du fonctionnement de la langue.

Enfin, il nous semble important pour la cohérence du discours grammatical et des concepts qui lui sont sous-jacents que l'enseignant s'appuie sur un seul et même modèle linguistique.

Conclusion – Pour une grammaire de la langue de spécialité

Dans la mesure où les étudiants du secteur LANSAD représentent désormais la majorité des apprenants de l'Enseignement supérieur français et que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne peut faire l'impasse sur la grammaire, nous pensons qu'il est important de repenser le discours grammatical. Ce choix est motivé par la nécessité de le rendre intelligible afin que des apprenants qui ne sont pas spécialistes de langue(s) puissent comprendre et maîtriser la grammaire. Nous avons opté pour une approche métaphorique et avons procédé à une métaphorisation systématique de la grammaire anglaise à partir de termes et de concepts empruntés au domaine spécialisé des apprenants, à savoir la médecine. Pour construire ce discours, nous avons choisi un modèle linguistique théorique: la grammaire métaopérative ou «théorie des Opérations» conçue par Henri Adamczewski. Nous avons étudié la médecine et à partir de la connaissance que nous en avons, nous avons sélectionné les processus et les termes qui pouvaient faire l'objet d'une transposition réussie: *Do-ADN*, les *hormonaux*, les opérateurs *ligases*, la *polymérisation*, etc. Nous avons illustré notre démarche métaphorisante à l'aide d'exemples empruntés à



Métal, verre et bois: la structure du Centre Pompidou-Metz.

un autre domaine spécialisé: celui de l'art (*SOME-sfumato*, *ING-maroufle*), démontrant par là-même que l'enseignant de langue(s) n'a pas besoin de devenir un expert du domaine spécialisé pour imaginer de nouvelles analogies. Par ailleurs, nous avons préconisé un enseignement frontal de la grammaire afin que les apprenants puissent se focaliser sur une seule opération à la fois mais nous avons indiqué que le discours métaphorisé a également sa place dans un enseignement grammatical distillé. Enfin, nous avons souligné l'importance de choisir un modèle théorique unique afin que le résultat soit cohérent. Nous espérons que la voie que nous avons ouverte continuera à être développée par des enseignants de langue(s) intervenant dans d'autres domaines spécialisés et que de cette approche métaphorique naitront des manuels de grammaire adaptés aux apprenants du secteur LANSAD.

Notes

¹ Anciennement «théorie métaopérationnelle».

² Le discours grammatical est l'ensemble des descriptions plus ou moins didactisées censées expliciter le fonctionnement de la grammaire d'une langue.

³ Nous les nommons *hormodaux*.

⁴ Un modal «pragmatique» porte sur le sujet grammatical. Il permet, par exemple, à l'énonciateur d'octroyer une permission ou de donner un ordre.

⁵ Un modal «assertif» permet de quantifier les chances de réalisation de la soudure prédictive.

⁶ Les noms et les énoncés «complexes» font opposition aux noms et aux énoncés dits «simples». Le type de complexification dépend de l'opérateur en présence: *ING*, *TO*, *OF*, 's, etc. Par exemple, *virus* est un nom simple alors que *human papilloma virus* est un nom complexe.

⁷ Ces trois termes sont empruntés à la chimie organique et décrivent l'orientation de la polarité de la lumière.

⁸ Dans la grammaire descriptive, il s'agit de l'opposition «temps simples/temps avec *be+ing*». Dans certaines grammaires, on parle également «d'aspect».

⁹ En grammaire, on oppose «rhématicité», c'est-à-dire le caractère de ce qui est nouveau, à «thématicité», c'est-à-dire le caractère de ce qui existe déjà. Par exemple, en français, *VOICI* permet d'introduire un élément nouveau («voici mon frère» laisse entendre que l'énonciateur présente son frère pour la première fois) alors que *VOILÀ* signale que l'élément préexiste («voilà mon frère» sous-entend que l'énonciateur en a déjà parlé).

¹⁰ La modalisation est l'opération qui consiste à quantifier les chances de réalisation de la soudure prédicationnelle. Par exemple, s'il opte pour l'adverbe *CERTAINEMENT*, l'énonciateur indique qu'un événement a de grandes chances de survenir.

¹¹ Comprendre «indénombrabilité».

¹² Comprendre «degré de présupposition». Par exemple, en français, de par son sens, le verbe *FINIR* présuppose V2 (on ne peut pas finir de faire quelque chose sans le faire) alors que *COMMENCER* ne présuppose pas V2. Le degré de présupposition va permettre de comprendre l'opposition *À* et *DE*: un verre à vin (le syntagme «vin» n'est pas présupposé. On peut donc mettre de l'eau dans le verre = choix ouvert) vs un verre de vin (le syntagme «vin» est présupposé. Le verre est déjà rempli = choix fermé).

¹³ Extrait de l'atelier sur le nom complexe (cours de DCEM1).

¹⁴ Extrait de l'atelier sur les constructions verbales (PCEM2).

¹⁵ Il s'agit du sujet de notre thèse de doctorat (Faure, 1998), dans laquelle nous avons métaphorisé tout le système grammatical de l'anglais.

Bibliographie

- Adamczewski, H. (1999). *Clefs pour Babel ou la Passion des langues*. St-Leu: EMA.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues: Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris: Didier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2005). Paris: Didier.

Derivry, M. & Causa, M. (2013). Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur: diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants. In: M. Derivry-Plard, P. Faure & C. Brudermann, *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle*. Paris: Riveneuve, pp. 91-110.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faure, P. (2012). *L'anglais médical et le français médical: analyse linguistico-culturelle et modélisations didactiques*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Faure, P. (1998). *Pour une grammaire métaphorique de l'anglais de spécialité*. Thèse NR. ANRT Lille, ISSN: 0294-1767.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.

Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.

Pascaline Faure

est MCU-HDR et s'intéresse principalement à la linguistique (diachronique et comparative) des langues de la médecine et aux applications qui peuvent en être faites en didactique. Ses recherches les plus récentes portent sur la formation des futurs enseignants de langues appelés à intervenir dans les milieux de la santé et sur la transdisciplinarité comme composante fondamentale dans l'acquisition et la formation en langues de spécialité. Elle est membre de l'équipe de recherche DIL-TEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures).