



HAL
open science

Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé

Pascaline Faure

► **To cite this version:**

Pascaline Faure. Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2014, Vol. XXXIII N° 3, pp.87-106. 10.4000/apliut.4923 . hal-03510359

HAL Id: hal-03510359

<https://hal.science/hal-03510359>

Submitted on 4 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Vol. XXXIII N° 3 (2014)

L'enseignement de la grammaire en LANSAD

Pascaline Faure

« Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé »

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Pascaline Faure, « Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 3 | 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 12 janvier 2015. URL : <http://apliut.revues.org/4923> ; DOI : 10.4000/apliut.4923

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)

<http://apliut.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://apliut.revues.org/4923>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé

Reinventing grammar instruction in LSP classes: A practical application in English for medical purposes

Mots-clés

langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), anglais médical, grammaire métaphorisée, théorie métaopérationnelle, perspective actionnelle

Keywords

languages for specific purposes (LSP), medical English, metaphorised grammar, metaoperational theory, action-oriented approach

Résumé

Dans cet article, nous proposons d'analyser la façon dont la grammaire a été inscrite dans la perspective actionnelle à partir d'une lecture critique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), analyse qui met en évidence que les questions relatives à la mise en œuvre de l'enseignement grammatical restent en suspens et que la préconisation de l'éclectisme dans les choix épistémologique et terminologique interdit toute vision cohérente de la grammaire d'une langue. Ces constats nous ont amenée à réfléchir à un certain nombre de dispositifs pédagogiques novateurs, à partir d'une théorie linguistique unique, à destination d'un public d'étudiants en médecine francophones apprenant l'anglais. Nous espérons que ces réflexions ouvriront la voie à un travail de réinvention dans la façon d'aborder la grammaire en secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), qui représente désormais l'essentiel des apprenants de langues étrangères dans l'enseignement supérieur français.

Abstract

In this article, we intend to analyse how grammar lies within the scope of the action-oriented approach through a critical appraisal of the Common European Framework of Reference for Languages. This analysis highlights the fact that the questions relating to the implementation of grammar remain unanswered and that advocating eclecticism as far as epistemological and terminological choices are concerned does not permit a coherent vision of the grammar of any language. These observations have led us to imagine innovative pedagogic tools aimed at English-learning French medical students, based on a sole linguistic theory. We are hoping these considerations will 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.

Pascaline Faure
Université Pierre et Marie Curie

Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé

Introduction – La grammaire à l'épreuve du temps

L'objectif de la présente étude est d'ouvrir la voie à un travail de réinvention dans la façon d'aborder la grammaire en secteur LANSAD à partir d'une relecture critique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et de la transposition didactique de dispositifs pédagogiques empruntés au domaine spécialisé des apprenants.

Bien que de nombreuses descriptions de la grammaire anglaise aient été rédigées par des linguistes natifs et non natifs au cours des siècles, dans les pays anglo-saxons, l'enseignement de la grammaire a toujours été controversé lorsqu'il s'agissait de viser l'acquisition de la L2 (Howatt 1984). Les enseignants et chercheurs en didactique anglophones privilégient, en effet, la pratique de la langue au détriment d'un enseignement plus réflexif sur les faits de langue, arguant que ses locuteurs natifs n'avaient nullement besoin de comprendre la grammaire pour parler leur langue. À leurs yeux, les apprenants de L2 devraient pouvoir s'en passer et tirer profit d'une approche qui serait plus basée sur l'acquisition, subconsciente, implicite et orientée vers le sens, que sur l'apprentissage ou *learning*, processus conscient, explicite et axé sur les formes (Krashen 1981).

La France, en revanche, a, de tout temps, entretenu un lien privilégié avec l'enseignement de la grammaire, dans la tradition des langues classiques comme le latin et le grec (Puren 1988). Et l'importance donnée à la grammaire dans l'apprentissage du français comme langue première influence, encore de nos jours, la façon dont les apprenants francophones appréhendent l'apprentissage d'une langue étrangère (Béacco 2010).

Cependant, en France aussi, nombre de chercheurs en didactique des langues et en psycholinguistique se sont opposés à l'enseignement de la grammaire et surtout à l'intégration de tâches métalinguistiques dans un cours de langues, et ont vu dans l'approche communicative l'occasion de supprimer cette composante des programmes d'enseignement. Convaincus que la langue seconde s'apprenait comme la langue première, c'est-à-dire grâce à une immersion et une pratique non raisonnée, voire intuitive, ils voient dans la grammaire un enseignement inefficace et démotivant (Freinet 1968).

Pourtant, les travaux récents des chercheurs en acquisition des langues et en didactique des langues étrangères sont la preuve d'un intérêt renouvelé pour la grammaire. Par exemple, Rod Ellis (1997) démontre qu'enseigner la grammaire accélère le degré d'acquisition de la L2, et Richard Schmidt (2001) suggère qu'une attention consciente à la forme est une étape liminaire à sa maîtrise. Dans son ouvrage *Plurilinguismes et école* (2006), Danièle Moore consacre à la grammaire toute une section qu'elle nomme « réfléchir sur la langue pour favoriser l'apprentissage ». Peter Skehan (1998) indique qu'un travail de distinction entre la forme et le sens est nécessaire à l'apprentissage de la L2 puisque le cerveau n'est pas capable d'assimiler les deux paramètres en même temps, et il souligne que l'appropriation de la forme n'est pas possible si elle est étudiée de façon concomitante avec le sens dans la mesure où le sens prime toujours sur la forme.

La pratique raisonnée est donc au cœur de l'apprentissage de la L2 et ce, même dans le cadre de l'immersion, comme le confirment les travaux de Merrill Swain et de Sharon Lapkin (1998), qui parlent de « pétrification », c'est-à-dire « une impossibilité définitive de progresser », à un niveau donné dans l'acquisition de la L2 par des apprenants au terme de leur programme, et les travaux de Harley *et al.* (1991), qui soulignent qu'il y a, entre les apprenants de français langue seconde en immersion et les locuteurs natifs du français, un fossé important quant aux compétences d'expression écrite et orale à cause d'une maîtrise insuffisante de la grammaire. D'ailleurs, dans un article qui fait le bilan de 30 années d'apprentissage en immersion et d'enseignement bilingue, Jim Cummins (1998) conclut que les enseignants doivent nécessairement intégrer, dans ce type de programme, une conscientisation du langage qui passerait, entre autres, par une comparaison des structures grammaticales des langues en présence. Enfin, John Norris et Lourdes Ortega (2000) ont rédigé une méta-analyse qui souligne qu'en matière de pérennité des acquis, la pratique raisonnée de la langue donne de meilleurs résultats qu'une approche communicative qui serait basée sur une simple exposition. L'idéal didactique serait donc un va-et-vient entre les deux approches, à savoir implicite et explicite, un constat dont le CECRL a bien tenu compte, en faisant une place à la grammaire. Cependant, sur les modalités de (ré)introduction de la grammaire dans la classe de langue(s), il reste très vague.

La première partie de cet article est consacrée au traitement qui est fait de la grammaire dans le CECRL. L'absence ou le caractère insatisfaisant des réponses qu'il apporte aux questions qui ont trait, par exemple, à la nature du discours grammatical ou à la forme que doit prendre l'enseignement de la grammaire nous a amenée à concevoir des dispositifs pédagogiques qui visent à introduire et à optimiser l'enseignement de la grammaire anglaise dans le cadre de formations d'anglais pour la santé. Ces dispositifs, qui touchent au fond (le choix d'un cadre théorique et l'adaptation du discours grammatical au public d'apprenants) sont présentés dans la deuxième partie. Dans une troisième partie, nous abordons les questions relatives à la forme (le type d'enseignement – frontal ou intégré,

implicite ou explicite) et à l'évaluation des acquis (exercices, activités et tâches) à partir, entre autres, d'outils empruntés à la pédagogie médicale.

1. La grammaire dans le CECRL

1.1. La compétence grammaticale

La perspective actionnelle, formalisée dans le CECRL, considère que l'apprenant est un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné » (2001 : 15). D'un apprentissage individuel centré sur l'apprenant tel qu'il est préconisé dans l'approche communicative, la perspective actionnelle a permis de passer à un apprentissage collaboratif qui mise sur un « agir social et communicationnel » construit à partir de tâches signifiantes et significatives » (*ibidem*).

De manière générale, on perçoit que le CECRL peine à circonscrire la notion de « grammaire ». En effet, la grammaire y est considérée tantôt comme une « compétence » – « la compétence grammaticale », qui fait partie des « compétences linguistiques », elles-mêmes intégrées dans les « compétences communicatives langagières », et qui serait « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (CECRL : 89) –, tantôt comme l'ensemble « des ressources grammaticales », tendant ainsi à la réduire à un ensemble d'items, dans lesquels l'apprenant peut piocher au gré de ses besoins. La compétence grammaticale est définie comme étant « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (*ibidem*), une citation dont la dernière partie dénote, visiblement, une volonté de se démarquer de l'approche structuraliste et de ses *drills*. La grammaire y est également décrite comme « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (*ibid*), une conception qui confirme un ancrage dans des approches descriptives, voire prescriptives, présentant des principes de fonctionnement des langues ou « règles » et aboutissant souvent à des listes d'emploi, qui ne permettent pas de rendre compte du fonctionnement de la langue.

Ce qui surprend également, c'est la présence de la modalité non pas dans la section « compétence grammaticale » mais dans celle appelée « compétence fonctionnelle », qui « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECRL : 98). Plus surprenant encore, le CECRL range les notions de certitude et de probabilité non pas dans la sous-section intitulée « exprimer et découvrir des attitudes de modalité », qui comprennent l'obligation, la nécessité, la capacité et la permission, mais dans la sous-section baptisée « exprimer et découvrir des attitudes de connaissance ». De même, la volonté et l'intention sont classées dans une autre sous-section intitulée « exprimer et découvrir des attitudes de volition », qui

comprend également les désirs et les préférences. Outre le fait que les intitulés des sous-sections peuvent laisser perplexe (on est en droit, en effet, de se demander ce que « exprimer et découvrir des attitudes de connaissance, de volition, etc. » signifie), l'exclusion de la modalité de la compétence grammaticale empêche, nous semble-t-il, une bonne compréhension de l'architecture de la langue. Par ailleurs, ne pas considérer la probabilité ou la certitude comme des notions appartenant au champ de la modalité apparaît problématique.

On observe que la langue est morcelée et découpée à la fois en « micro-fonctions », en « marqueurs », en « règles », en « idiomes », en « catégories », en « opérations » et en « éléments grammaticaux », des notions et termes empruntés à moult théories linguistiques et approches grammaticales, pour certaines modernes et, pour d'autres, très anciennes. À la lecture des paramètres et catégories censés aider à la description grammaticale (*idem* : 89), on note que la terminologie utilisée (« transformation », « transposition », « régime », ou encore « déclinaisons ») est empruntée à plusieurs théories telles que la grammaire transformationnelle, la grammaire structurale, la grammaire descriptive et même la grammaire casuelle. Le CECRL préconise d'ailleurs une approche éclectique dans le discours grammatical et laisse à l'enseignant le soin de choisir son ou ses modèles au gré des points à traiter : « les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail » (*id.* : 90).

Pourtant, il nous semble que cette multiplication d'étiquettes et de concepts sous-jacents ne permet pas à l'enseignant d'offrir et à l'apprenant d'avoir une vision cohérente de la grammaire. Nombre de ces concepts grammaticaux, héritages des « spéculations métaphysiques des philosophes grecs antiques » et dont les catégories (le nom, le verbe, les conjonctions et l'article) ont été reprises et modifiées par les stoïciens (Besse & Porquier 1991 : 25), se sont rarement révélés satisfaisants pour décrire les langues autres que le grec pour lequel ils avaient été créés. Et, même si ces concepts et catégories ont finalement été peu remis en cause au cours des siècles, il n'en demeure pas moins qu'ils ne permettent pas de rendre compte de toutes les langues. De même, les modèles plus récents sont souvent en contradiction les uns avec les autres. D'où l'utilité, nous semble-t-il, d'adopter un modèle métalinguistique unique pour des raisons de cohérence.

Dans le CECRL, il est précisé d'ailleurs qu'« il n'existe pas, à l'heure actuelle, de théorie linguistique générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale » (2001 : 86). Arguant que la langue est d'une grande complexité et en constante évolution, le CECRL a donc retenu « le modèle de description linguistique en usage dans l'enseignement du corpus figé des textes littéraires servant de support à l'étude des langues mortes » à défaut d'avoir à sa disposition « un modèle universel unique de description des langues » (*idem* : 87).

Par ailleurs, on remarque que les travaux des théories énonciatives ont été insuffisamment pris en compte puisqu'à aucun moment, il n'est question de la

volonté de l'énonciateur ou des circonstances de l'énonciation, ce qui peut dérouter puisque l'accent est mis, tout au long du CECRL, sur les compétences d'interaction et la dimension sociolinguistique. On observe d'ailleurs que des spécificités telles que les différences de registre et de codes, ou les notions de dialecte et d'accent ont été placées dans les compétences sociolinguistiques au côté des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire et des marqueurs de relation sociale, comme si la grammaire pouvait exister en dehors de tout contexte énonciatif.

D'autre part, il est fait mention à plusieurs reprises de « correction grammaticale » et de « contrôle grammatical ». Ainsi, l'utilisateur B2 « a un assez bon contrôle grammatical », c'est-à-dire qu'il « ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus » (*id.* : 90). On est en droit de se demander ce que « contrôler sa grammaire » signifie. De même, on peut s'interroger sur ce qu' « avoir un haut niveau de correction grammaticale » veut dire pour un utilisateur C2. Toutes ces notions ne sont pas sans rappeler celle relative au *Monitor* krashenien, à savoir un mécanisme correctif appris.

Même s'il a le mérite de redonner un certain statut à la grammaire, le CECRL n'en reste pas moins classique dans son approche et tient insuffisamment compte des théories, qu'il s'agisse de linguistique ou d'acquisition des langues. Or, ces théories ont profondément révolutionné la grammaire. Par ailleurs, c'est probablement la notion même de grammaire telle qu'elle est définie dans le CECRL qui est à remettre en cause. En effet, pour comprendre ce qu'est la grammaire, il faut considérer que l'énoncé en surface est le produit d'un certain nombre d'opérations conscientes (en L2) ou inconscientes (en L1). La grammaire n'est donc certainement pas un ensemble de principes mais « l'ensemble des moyens mentaux dont nous disposons pour construire nos phrases, nos énoncés : choix des mots, choix de l'ordre [...], choix des articles pour les noms, des désinences temporelles pour les verbes, choix de la conjonction adéquate dans le cas d'une phrase complexe, etc. » (Adamczewski 1995 : 31).

1.2. Opérations d'apprentissage de la compétence grammaticale

Le CECRL préconise une progression dans l'apprentissage de la grammaire. Cette progression va « des phrases simples constituées d'une seule proposition et dont chaque élément est constitué d'un seul mot (par exemple, Marie est heureuse) » à « des phrases multi-propositionnelles complexes dont la structure et la longueur sont, de toute évidence, illimitées » (2001 : 116). Il est précisé néanmoins que « cela n'empêche toute fois nullement l'introduction précoce de phrases complexes en terme d'analyse, mais présentées comme des locutions figées (S'il vous plaît, pourrais-je avoir...) ». (*ibidem*)

Cette préconisation et la définition même de la simplicité/complexité en matière de structures appellent un certain nombre de remarques :

- ce n'est pas parce qu'une phrase est simple en surface qu'elle l'est forcément en profondeur. Les anglicistes auront à l'esprit des énoncés du type *Mary is being happy* ou *Mary must be happy*, qui sont loin d'être simples de par les opérations qui les sous-tendent ;
- la longueur et la structure ne peuvent en aucun cas être illimitées et ne sont pas forcément liées à la notion de complexité ;
- la progression grammaticale, si elle existe, ne peut passer que par une progression dans le degré d'encodage de l'énoncé. Rappelons que les énoncés portent sur eux des traces d'opérations fondamentales ;
- par ailleurs, il nous semble nécessaire de prendre en compte la L1 de l'apprenant dont la grammaire influe forcément sur l'apprentissage de la L2 via des phénomènes d'interférences (l'utilisation du passé composé en français et celle du *present perfect* en anglais).

Des chercheurs tels que Roger Brown (1973) ont mis en évidence une progression naturelle dans l'acquisition des éléments grammaticaux de la L1, et même si, de manière générale, les études qui ont été conduites en acquisition de L2 ne permettent pas pour l'instant de démontrer de façon certaine qu'il existe un ordre d'acquisition, il ne semble pas déraisonnable d'imaginer « un ordre d'acquisition partagé », qui serait commun à tous les locuteurs d'une L1 apprenant une même L2 (Béacco 2010 : 225).

Henri Besse et Remy Porquier distinguent plusieurs types de progression : « les progressions d'enseignement » et « les progressions d'apprentissage ou d'acquisition » (1991 : 150). S'agissant de progression d'enseignement, ils rappellent qu'il existe trois grands partis pris : le premier part de discours élaborés en fonction de la sélection choisie *a priori*, une sélection qui s'effectue à partir de critères aussi variés que ceux de « simplicité » et de « complexité », de fréquence, ou de contrastivité ; le deuxième infère une progression directement des textes authentiques avec un travail de mise en évidence de tel ou tel point grammatical ; le troisième récuse toute idée de l'utilité d'une progression grammaticale dans la langue cible, la progression étant dépendante des interactions sociales dans lesquelles l'apprenant souhaite s'insérer.

Nous pensons qu'il n'y a pas véritablement de progression grammaticale envisageable s'agissant de l'enseignement/apprentissage de la L2 dans la mesure où « toutes les opérations relèvent d'une géométrie identique » (Adamczewski 1995 : 36). Néanmoins, nous reconnaissons le caractère « pratique » des référentiels linguistiques parce qu'ils permettent de répertorier les opérateurs et les structures de la L2 de façon exhaustive.

S'agissant du développement de la compétence grammaticale, le CECRL préconise d'exposer l'apprenant à de nouvelles données grammaticales afin de déclencher un apprentissage inductif. On peut également faire suivre cette exposition

« d'explications et d'exercices formels » (2001 : 116) et présenter « des tableaux structuraux » (*ibidem*). Or, le CECRL souligne aussi la nécessité d'un apprentissage par les tâches. On pourra donc s'interroger sur la façon dont ces exercices formels s'articulent par rapport aux tâches.

1.3. Tâches et exercices

Les exemples d'exercices formels sont nombreux dans le CECRL : textes lacunaires, construction de phrases, choix multiples, exercices de substitution, traductions, questions/réponses, etc. On remarque d'ailleurs que la traduction a de nouveau sa place dans l'enseignement, les recherches en acquisition des langues ayant démontré que le passage par la L1 était quasiment systématique (Widdowson 1990).

Cependant, la typologie d'exercices « de grammaire » du CECRL reste classique. Et ce constat n'est pas nouveau : il y a 20 ans, Henri Besse et Rémy Porquier soulignaient déjà que « l'exercice bénéficie ou souffre d'une certaine immutabilité historique » (1991 : 124). En effet, ceux qui visent la compétence grammaticale dans le CECRL sont essentiellement structurels. Jean-Claude Béacco ajoute que « les exercices grammaticaux sont très fortement caractérisés par des procédures qui sont, au demeurant, peu variées et peu différentes de celles répertoriées en 1977 [...] » (Béacco 2010 : 49) et que, finalement, la grammaire énonciative n'a que peu influé sur la conception des exercices, qui sont restés très contraignants en ne visant que l'acquisition des règles. Souvent à réponse fermée, ils ne tiennent pas compte de la situation d'énonciation. Or, un des objectifs pédagogiques des théories linguistiques énonciatives, c'est de faire prendre conscience à l'apprenant qu'en tant qu'énonciateur, il a à sa disposition un ensemble d'outils métalinguistiques qu'il peut utiliser en fonction du message qu'il souhaite transmettre tout en tenant compte des paramètres du contexte de son énonciation.

L'exercice reste donc un élément formel classique qui diffère de la tâche à plusieurs égards. D'après ce qui est écrit dans le CECRL, « il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Beacco 2010 : 15). Par conséquent, un exercice de grammaire est décontextualisé, simple, prévisible, limité et didactisé, alors que la tâche est contextualisée, complexe, peu prévisible et non didactisée. Pourtant, l'exercice peut faire partie d'une tâche dont il devient alors une des étapes.

Si le CECRL préconise de réintroduire la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues, il n'en demeure pas moins qu'il ne couvre pas toutes les problématiques relatives à cette réintroduction : les modalités (doit-on enseigner la grammaire de façon frontale, par exemple sous la forme d'un cours magistral, ou intégrée, c'est-à-dire attendre – ou provoquer – un besoin d'explicitation dans un contexte d'apprentissage plus général à partir d'un

document authentique ou d'une situation de communication donnée ?), les rythmes, la nature des discours et des supports, ou encore le type d'évaluation. Il suscite, ainsi que nous l'avons vu, des interrogations quant à la pertinence ou la faisabilité de certaines de ses préconisations : l'éclectisme, la progression, l'approche par les tâches, etc.

Cependant, loin de renoncer à la grammaire qui est à la base même de tout apprentissage d'une langue seconde, nous avons le sentiment, malgré tout, qu'il faut (ré)inventer des stratégies et des dispositifs qui vont inscrire l'enseignement de la grammaire dans la perspective plus vaste d'un apprentissage raisonné et pérenne tout en l'intégrant, du moins pour partie, dans une approche actionnelle. Et, pour ce faire, il nous semble important, tout d'abord, de nous appuyer sur une théorie que l'on aura choisie pour sa systématique et la transférabilité de sa terminologie à d'autres domaines.

2. Réinventer le discours grammatical

2.1. Pour un discours grammatical unifié et métaphorisé

S'agissant du discours grammatical, Jean-Claude Béacco considère que « des avancées [...] pourraient passer par des "améliorations" du discours grammatical de l'enseignant, du manuel ou des grammaires scolaires » (2010 : 39). Pour ce faire, il préconise de varier les modèles théoriques auxquels emprunter la terminologie et les concepts métalinguistiques :

Cette pluralité des points de vue [de chaque linguistique] peut être d'un grand secours pour les apprenants [...]. Ce laisser-faire descriptif qui alimente les descriptions impliquées dans l'enseignement ne constitue aucunement un handicap pour la didactique du français et des langues. En effet, les activités grammaticales et les programmes peuvent faire cohabiter des descriptions linguistiques issues de paradigmes théoriques distincts qui sont, par ailleurs, incompatibles sur un plan strictement scientifique. (Béacco 2010 : 144).

Or, il nous semble préférable de construire le discours grammatical à partir d'une théorie unique qui rende compte de tous les aspects de la morphosyntaxe. L'éclectisme n'est pas souhaitable en matière d'enseignement grammatical car la grammaire est plus qu'un simple discours. Elle reflète une vision globale de la langue. En revanche, réinventer une métalangue afin qu'elle soit parlante pour tel ou tel public nous semble être une piste à explorer. Et, au-delà de la métalangue, réinventer une approche à partir de stratégies innovantes peut se révéler efficace pour peu que l'on s'appuie sur une théorie solide en s'efforçant de conserver au modèle son pouvoir explicatif de départ.

La grammaire métaopérationnelle, que l'on doit au linguiste français Henri Adamczewski, et qui est une des émanations de l'approche énonciative culiolienne, est basée sur la conviction que les traces d'opérations que sont les marqueurs linguistiques révèlent la présence d'une grammaire profonde. L'originalité de cette

approche réside dans la mise au jour d'une systématicité interne à toutes les langues. Cette géométrie de la langue est fondée sur le principe universel de cyclicité lui-même dérivé de la notion de vecteur de phases, qui se révèle la clef de l'opposition de toute une série d'opérateurs grammaticaux.

Outre choisir une théorie linguistique unique, transposer la terminologie utilisée par le linguiste au domaine de l'apprenant nous semble ouvrir la voie à un enseignement grammatical efficace et motivant. Par exemple, auprès d'apprenants scientifiques, on peut faire une analogie entre les modaux et les hormones, comparer DO à l'ADN, revisiter BE et HAVE à la lumière de l'opposition « endogène/exogène », comparer la complexification des noms et des énoncés à la polymérisation, voir les adverbes comme des adjuvants, présenter les articles comme des antigènes, expliquer les couples verbaux V1 Ø V2, V1 TO V2 et V1 V2-ING à l'aide des notions de racémie, de dextrogyrie et de lévogyrie, etc.

Cette démarche métaphorique pourrait avoir plusieurs fonctions : celle de motiver les apprenants en leur montrant que l'enseignant de langue(s) est capable de faire une partie du chemin en direction de leur domaine, celle de construire un pont entre la discipline linguistique et la discipline non-linguistique et, par-là-même, adopter une approche transdisciplinaire, 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.

2.2. Le visible et l'invisible

Pour Henri Adamczewski et Claude Delmas, « les énoncés de surface comportent des traces visibles d'un fonctionnement invisible » (1982 : 5). Ces traces morphémiques, véritables codes, ont pour mission de signaler les opérations qui n'ont pas de référence concrète dans le monde extralinguistique mais qui sont en nombre restreint et communes à tous les locuteurs humains.

Un énoncé linéaire est donc le produit fini d'opérations effectuées par l'énonciateur et les outils grammaticaux sont les traces de ces opérations auxquelles ils donnent accès. En d'autres termes, les opérateurs grammaticaux sont des clefs qui permettent l'encodage et le décodage des opérations sous-jacentes. Adamczewski parle de « métalangue naturelle », qui permet de mettre au jour « la grammaire profonde » d'une langue donnée (1995 : 35).

Cependant, l'ordre de surface ne correspond pas forcément à l'ordre de survenue des opérations mentales qui sous-tendent la production des énoncés. On peut même dire que l'ordre de surface varie d'une langue à l'autre alors que les étapes de la production réelle de l'énoncé sont communes à toutes les langues humaines.

Dans la théorie métaopérationnelle, DO est un opérateur fondamental dans la mesure où « il manifeste de façon spectaculaire l'existence d'une *métalangue naturelle* dans les langues [...] et [...] concrétise en surface la soudure

prédicationnelle et apparaît à chaque fois qu'une cible est nécessaire» (Adamczewski 1999 : 42). Il touche à l'une des opérations les plus fondamentales du langage, à savoir la prédication, « opération qui est à la base même de la structuration des énoncés » (Adamczewski & Delmas 1982 : 79). Il n'est donc pas surprenant qu'en comparant cet opérateur remarquable à l'ADN, support de l'information génétique et de ses variations, nous réussissions à faire prendre aux apprenants scientifiques toute la mesure du rôle qu'il joue en tant que cible du nœud prédicationnel. Ainsi, nous mettons en avant le fait que DO se manifeste en surface dès lors qu'il y a modification de la prédication comme c'est le cas lors des opérations d'interrogation, de négation, ou encore d'emphase, en nous appuyant sur une comparaison avec l'ADN, sur lequel on doit intervenir si l'on souhaite modifier un ou plusieurs paramètres de façon pérenne. En d'autres termes, modifier DO (en lui faisant porter un accent d'emphase ou un négateur par exemple) pour modifier la prédication, c'est un peu comme modifier l'ADN pour modifier une fonction organique, voire un organisme entier en cas de manipulation génétique.

2.3. L'invariance

Selon Adamczewski, chaque opérateur grammatical possède un invariant, qui peut être mis au jour à partir de l'analyse des occurrences pouvant, pour certains opérateurs, être extrêmement variées. C'est la comparaison entre les diverses occurrences et les contextes d'emplois qui permet d'extraire la valeur d'un opérateur donné.

Ainsi, comment se fait-il qu'en anglais un modal tel que SHOULD puisse traduire à la fois la notion de conseil, de peur, de doute, etc., ou qu'en français l'imparfait soit tout à tour l'expression d'une action longue, courte, inachevée, achevée, etc. ? La mise en commun des divers emplois et l'observation de la construction formelle ont permis de saisir l'invariant de ce que Adamczewski appelle les « opérateurs-protées » (1999 : 87).

L'intérêt pédagogique d'un tel concept est évident : éviter les listes d'emplois, d'effets de sens et étiquettes disparates et souvent contradictoires, redonner une cohérence à la grammaire des langues, expliciter des invariants translangues pour permettre un accès facilité à d'autres langues, et mettre au jour, derrière les invariants, les opérations mentales qui les régissent.

Pour rendre ces notions d'invariance et d'effets de sens plus facilement accessibles, nous suggérons d'utiliser, auprès des publics d'apprenants scientifiques, les termes de « constante fondamentale », empruntés aux mathématiques, et d'« effets secondaires », empruntés à la pharmacologie. L'étude des modaux est une bonne occasion de mettre en relation, d'une part, leur valeur fondamentale et, d'autre part, les différents effets de sens qu'ils prennent en fonction des contextes d'énonciation. Auprès d'apprenants en santé, on peut proposer une analogie avec les hormones. En effet, messenger chimique, chaque hormone possède une constante mais peut, en

fonction des récepteurs, avoir des effets parfois très éloignés de la valeur de départ. Les hormones régulent l'activité d'un ou de plusieurs organes, dont elles modifient le comportement et les interactions, et sont soumises à une régulation qui se fait sous la forme de rétrocontrôle positif/négatif. À l'instar des modaux, nombre d'hormones fonctionnent en opposition : par exemple, la calcitonine, hypocalcémisante (elle fait baisser le taux de calcium sanguin), s'oppose aux effets de l'hormone parathyroïdienne (PTH), hypercalcémisante. On voit bien l'intérêt pédagogique qu'il y a à comparer les modaux aux hormones dans le cadre de cours destinés à des apprenants en santé.

2.4. La théorie des Phases ou le « double clavier »

Adamczewski écrit que « toutes les langues humaines répètent un même schéma binaire « choix ouvert/choix fermé » qui régit leur grammaire » (1999 : 45). Ce principe unique, qui sous-tend la théorie des Phases, engendre toutes les facettes qui constituent la grammaire d'une langue, et son entrée peut se faire via n'importe quelle opposition : UN/LE ou VOICI/VOILA en français, TO/-ING ou THIS/THAT en anglais, SER/ESTAR en espagnol, WOLLEN/SOLLEN en allemand, etc.

Tout locuteur dispose alors d'un double clavier. Face aux éléments « saisis rhématiquement » (choix ouvert – lié à l'assertion), on trouve leurs homologues qui, eux, sont employés lorsque le paradigme des choix est clos (l'assertion n'a plus lieu d'être). Ils sont alors « saisis thématiquement ».

Ainsi, dans le syntagme « une boîte à pilules », l'énonciateur opte pour un paradigme ouvert, c'est-à-dire que concrètement, dans l'extralinguistique, la boîte peut venir tout à fait abriter autre chose : des cachous, par exemple. Le choix reste donc ouvert. En revanche, dans le syntagme « une boîte de pilules », le paradigme est fermé et le choix est clos : le contenu est bien un ensemble de pilules.

D'après Adamczewski, « [...] les langues disposent de deux séries parallèles de formes grammaticales auxquelles l'énonciateur fait appel alternativement, selon le résultat du calcul énonciatif » (1999 : 72). Le clavier rhématique comprend les outils qui expriment une ouverture, c'est-à-dire qui permettent de garder un certain nombre de possibles. Le clavier thématique affiche les outils qui permettent l'expression du résultat d'un choix effectué en amont de l'opération de mise en discours, choix qui va souvent servir de base à l'expression d'une certaine subjectivité (mise en garde, regret, conclusion, etc.) et surtout apparaître dans un contexte présupposant : « Voici le Professeur x » (le syntagme « le Professeur x » est non-prévisible, d'où, dans l'extralinguistique, un effet de surprise) et « Voilà le Professeur x » (le syntagme « le Professeur x » est déjà inscrit dans le contexte : par exemple, « Justement, nous parlions de lui »).

Pour des apprenants scientifiques – et notamment des apprenants issus du domaine de la santé –, la notion de « double clavier » et, par-là, d'opposition « rhématique/thématique » est relativement facile à appréhender dans la mesure où,

dans le corps humain – et dans la nature en général –, le concept de binarité est omniprésent : « endogène » et « exogène », « agoniste » et « antagoniste », « sympathique » et « parasympathique », « adrénérergique » et « noradrénérergique », etc. En revanche, les termes « rhématique » et « thématique » leur sont assez difficiles à comprendre et peuvent être remplacés par « dextrogyre » ('qui dévie la polarité de la lumière vers la droite') et « lévogyre » ('qui dévie la polarité de la lumière vers la gauche'), empruntés à la chimie organique. Cette analogie est particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'explicitier le fonctionnement des couples verbaux V1 TO V2 : « orientation dextrogyre » de V2 ; V1 V2-ING : « orientation lévogyre » de V2 ; et V1 V2 : « association racémique » ('qui ne dévie pas la polarité de la lumière'). Au près d'apprenants en santé, on pourra également comparer la « saisie rhématique » au pronostic et la « saisie thématique » au diagnostic.

S'agissant de BE et HAVE, on peut expliciter leur différence en termes d'endogénéité ('qualité de ce qui provient de l'organisme') et d'exogénéité ('qualité de ce qui provient du dehors'). Par exemple, *he has to stay in bed* (on qualifiera HAVE « d'exogène » car la relation émane de l'extérieur) et *he is to stay in bed* (on qualifiera BE « d'endogène » car la relation est une relation d'identité). L'opposition « endogène/exogène » se prête également bien à l'étude de la modalité pragmatique, qualifiée « d'endogène » car le prédicat est une propriété inhérente au sujet grammatical, *versus* la modalité assertive, définie comme « exogène » car « le prédicat est imposé/octroyé du dehors du sujet grammatical » (Adamczewski & Delmas 1982 : 148).

Ajuster le discours grammatical en s'appuyant sur une théorie unique afin de présenter une vision cohérente de la grammaire d'une langue, d'une part, et, d'autre part, en recourant à des métaphores empruntées au domaine spécialisé de l'apprenant afin de lui rendre la terminologie et les concepts linguistiques accessibles, nous semble être une démarche tout à fait intéressante pédagogiquement. En effet, le transfert, opéré *via* la métaphorisation, est une façon de créer un lien entre la linguistique et le domaine spécialisé, et donc de s'inscrire dans une démarche transdisciplinaire, essentielle en LANSAD. Cependant, outre le discours, il nous semble également important de réfléchir à la forme que pourrait prendre cet enseignement grammatical afin d'être encore plus adapté aux publics spécialistes d'autres disciplines et de s'intégrer dans une approche actionnelle.

3. Réinventer le cours de grammaire

3.1. Des tâches grammaticales

Pour éviter de revenir à un enseignement magistral qui serait théorique et décontextualisé et parce que, comme l'écrit André Giordan : « On apprend au travers de ce que l'on est » (1998 : 86), l'enseignement de la grammaire doit

évoluer et pouvoir être inscrit dans une approche actionnelle et, donc, faire l'objet d'un apprentissage par la tâche.

Le terme « tâche grammaticale » recouvre, nous semble-t-il, deux acceptions : la tâche de conscientisation, que Rod Ellis définit comme étant « une activité pédagogique dans laquelle on donne à l'apprenant des données sur la L2 afin qu'il puisse effectuer une activité donnée sur ou à l'aide de celle-ci, l'objectif étant qu'il arrive à une compréhension explicite des opérations linguistiques propres à la langue cible »¹ (Ellis 1997 : 60 ; notre traduction), et la tâche qui vise l'acquisition d'une structure ou d'une opération *via* une utilisation répétitive en contexte. Il s'agit, à partir de ces deux acceptions, de concevoir des tâches susceptibles soit de susciter un travail réflexif épilinguistique, soit de favoriser l'acquisition d'une ou de plusieurs structures grammaticales dans un contexte d'apprentissage de l'anglais médical.

Le premier type de tâches, à savoir les tâches de conscientisation proposées ici, sont généralement construites à partir d'énoncés dont l'apprenant doit décrypter le sens : « Votre patient anglophone vous dit : *I drank for ten years*. Comprenez-vous qu'il boit encore ou non ? » ; ou bien à partir de correction d'erreurs : « Votre collègue francophone a, dans le texte suivant, omis tous les articles. Corrigez son texte en vue d'une publication dans une revue médicale ».

Ces tâches sont donc forcément relativement limitées car contraignantes, mais elles donnent lieu à une explicitation et permettent une meilleure compréhension de l'opération ou de la structure en présence.

S'agissant du deuxième type de tâche (celle qui vise l'acquisition), il est nécessaire, là encore, de proposer un guidage (même limité) afin que l'apprenant travaille une structure donnée. Voici deux exemples de tâches dont l'une est centrée sur l'opération de modalisation : « Votre patient part à Bornéo. Donnez-lui des conseils et des directives concernant son séjour sur place. Vous utiliserez dans chacun de vos énoncés un modal (SHOULD, WILL, MUST, CAN, COULD, NEED, etc.) », et l'autre axée sur la comparaison : « Vous décririez les bénéfices de l'antimoine sur les dérivés azolés dans le traitement de la leishmaniose cutanée en ayant recours aux opérateurs dévolus à la comparaison ».

On pourra se demander parfois s'il s'agit toujours de tâches et non d'exercices. Dans l'avant-dernier exemple, il s'agit bien d'une tâche – relativement ouverte, contextualisée (consultation – conseils aux voyageurs), avec pour objectif extralinguistique que le patient ne tombe pas malade. S'agissant des tâches de conscientisation, la réponse est plus délicate. On ne peut pas dire que toutes les conditions, telles qu'elles sont définies dans le CECRL, soient remplies puisque,

¹ « [...] a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic properties of the target language ».

bien qu'elle soit tournée vers le repérage, la tâche n'est pas complexe. Cependant, elle est contextualisée et comprend un objectif extralinguistique.

Les exemples qui précèdent nous montrent bien à quel point il est difficile de circonscrire la notion de tâche. La différence avec un exercice est assez nette mais les traits qui différencient la tâche de l'activité restent relativement flous. Néanmoins, ces exemples sont la preuve qu'il est possible de construire des tâches grammaticales ou du moins des micro-tâches grammaticales – la macro-tâche étant plus difficilement envisageable dans la mesure où sa complexité implique forcément une mobilisation de stratégies qui ne peuvent pas être que grammaticales : rédaction d'un article de recherche, d'une observation, compte-rendu d'une consultation, etc. Cependant, contrairement à l'exercice, la tâche grammaticale redonne à l'apprenant une partie de son autonomie énonciative et lui permet de mobiliser ses stratégies individuelles de négociation du sens avec ses interlocuteurs.

3.2. La grammaire : sous quelle(s) forme(s) ?

Parmi les questions qui se posent et auxquelles le CECRL ne répond pas, sont à noter celles qui concernent la forme de l'enseignement grammatical : « À quel stade enseigner la grammaire ? », « Doit-on ou peut-on « faire de la grammaire » de façon ponctuelle dans le cours de langue ? », « Doit-on ou peut-on enseigner la grammaire de façon frontale ? », « Doit-elle forcément répondre à un besoin ? », « Peut-on proposer des séminaires de remédiation ? », « Doit-on aborder tous les points grammaticaux ? », etc.

Si certains chercheurs comme Michel Perrin (1990) soutiennent que la grammaire doit répondre à un besoin ponctuel, d'autres tels que Nina Spada (1997) préconisent un enseignement frontal arguant que la compréhension intime de la forme en permet une utilisation plus adéquate et une acquisition pérenne.

Nicole Rege Colet (2002 : 102) définit trois types de méthodes d'enseignement, qu'elle catégorise selon le processus pédagogique privilégié : les méthodes construites à partir du processus « enseigner », qui se présentent sous la forme d'exposés magistraux tels que l'enseignement frontal, la conférence ou la démonstration ; celles qui favorisent la discussion (elles entrent dans le cadre du processus « former ») et prennent la forme d'un séminaire, d'un jeu de rôles ou encore d'une étude de cas ; et les méthodes qui favorisent l'apprentissage individuel (processus « apprendre ») et se traduisent par la constitution d'un dossier ou la mise en place d'un projet.

Les travaux que nous menons depuis 12 ans en matière d'enseignement/apprentissage de la grammaire en contexte LANSAD et plus particulièrement en anglais pour la santé, nous ont amenée à tester de nombreuses formes d'enseignement : grammaire intégrée, grammaire implicite et explicite, enseignement frontal, séminaires, formation à distance et absence de grammaire.

Le succès – ou l'échec – de telle ou telle méthode est fonction de paramètres aussi variés que le niveau de langue des apprenants, la nature des souvenirs qu'ils ont conservés de l'enseignement de langue tel qu'il leur a été dispensé dans le secondaire, leur disponibilité et leur degré de motivation.

De manière générale, on observe que plus l'apprenant possède un niveau élevé, moins il est demandeur de cours de grammaire. Pourtant, même au niveau C1, on note des lacunes. Nous pensons donc qu'il est nécessaire de conserver un enseignement de la grammaire, même ponctuel, pour tous les niveaux de langue. Cependant, auprès d'étudiants C1, il est préférable de n'aborder la grammaire que lorsqu'un besoin (pas nécessairement verbalisé) se fait sentir. Auprès des groupes A2/B1, le concept de séminaires de remédiation, dans lesquels l'enseignement est frontal et la grammaire explicitée, se révèle populaire et efficace à partir du moment où la thématique est clairement définie (séminaire sur « les temps et phases », « le nom et sa détermination », etc.) de façon à ce que les apprenants puissent se concentrer sur un seul objectif à la fois, et que ces séminaires soient optionnels. S'agissant d'apprenants de niveau B2, il semblerait que la part dévolue à l'enseignement de la grammaire doive être limitée mais systématique, explicitée et contextualisée.

En LANSAD, compte tenu du manque de temps, il apparaît important que les thématiques grammaticales soient sélectionnées en fonction de leur degré de récurrence dans la langue de spécialité. Par exemple, en anglais pour la santé, seules les opérations de passivation, de modalisation épistémique, de complexification du nom et de détermination font l'objet d'un enseignement systématique.

3.3. La grammaire et les nouveaux outils pédagogiques

La pédagogie médicale est un domaine extrêmement riche en matière d'outils didactiques formatifs et évaluatifs contextualisés : questions à choix multiples (QCM) à contexte, questions à réponses ouvertes courtes (QROC) de type « résolution de problème », problèmes simulés par écrits, questions à appariement étendu, test de concordance de script (TCS), examen clinique objectif structuré (ECOS), patients standardisés, patients virtuels et protocoles de pensées à voix haute, etc., et il ne semble pas déraisonnable de réfléchir aux possibilités qu'ils offrent en matière d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Parmi tous ces outils, certains sont assez facilement transposables. Par exemple, les QCM contextualisés qui reposent sur la brève présentation d'un cas clinique suivie par un certain nombre d'items à choisir parmi, par exemple, les questions qu'un médecin poserait au patient (voir annexe 1).

Les QROC qui sont rédigées afin de solliciter la résolution de problème se prêtent également bien à l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Par exemple : « Vous avez rédigé un abstract en vue d'une publication. Malheureusement, il

contient trop de mots. Enlevez les pronoms relatifs lorsque c'est possible » (voir annexe 2).

Le problème simulé par écrit est très utilisé en second cycle des études médicales et est à la base des Épreuves Classantes Nationales. Il consiste en un énoncé qui reprend des données cliniques et paracliniques et pose un problème diagnostique ou thérapeutique suivi d'une liste de quatre à dix questions qui visent à tester, entre autres, les connaissances physiopathologiques (voir annexe 3).

Le recours à ces outils présente, selon nous, plusieurs intérêts : il participe à l'inscription de l'enseignement de la grammaire dans une approche transdisciplinaire ; il envoie un message fort aux apprenants en démontrant que l'enseignant de langue(s) est capable de prendre appui sur des outils novateurs, qui leur sont déjà familiers dans leur domaine ; il permet une variété dans les types d'exercices/activités/tâches proposés et, par conséquent, il aide à augmenter le degré de motivation ; et enfin, il favorise un enrichissement des pratiques enseignantes.

Conclusion – Pour un enseignement de la grammaire en LANSAD

Les travaux récents en didactique des langues (Ellis 1997 ; Schmidt 2001) soulignent que l'acquisition pérenne de la L2 passe par une explicitation des structures grammaticales, particulièrement lorsqu'il s'agit pour l'apprenant de dépasser un certain niveau seuil (Swain & Lapkin 1998). Dans la veine de ces travaux, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* préconise la réintroduction de la grammaire dans la classe de langue(s) (Béacco 2010). Mais, les référentiels linguistiques font apparaître un éclectisme dans le choix des paradigmes grammaticaux et, de fait, dans les discours grammaticaux. Cet éclectisme ne favorise pas une vision cohérente de l'architecture des langues, ce qui est préjudiciable. Les théories énonciativistes telles que la grammaire métaopérationnelle ont prouvé leur solidité scientifique, leur validité et leur efficacité en termes d'acquisition. S'appuyer sur leurs concepts et leurs descriptions pour proposer des référentiels plurilingues harmonieux semble être une piste à explorer.

Le public LANSAD se démarque de celui des étudiants spécialistes de langue(s) de par ses besoins langagiers, le manque de temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage d'une L2 et son absence de familiarité avec une terminologie issue d'un domaine qui n'est pas le sien. Pourtant, il s'agit d'un public très demandeur de grammaire et ce, quel que soit son niveau de langue. Il semble donc intéressant de procéder à une réécriture de la terminologie linguistique à la lumière de chaque discipline pour enseigner la grammaire de façon motivante et efficace.

Enfin, le CECRL a fait évoluer la réflexion et les pratiques quant aux exercices en proposant un enseignement/apprentissage à partir de la réalisation de tâches (Narcy-Combes 2005). Pour l'instant, la grammaire reste enseignée surtout *via* des exercices classiques, qui n'ont guère changé au cours des âges (Besse & Porquier 1991), alors

que les autres types de compétences sont exercées et évaluées par le biais de tâches signifiantes et significatives. Nous espérons avoir démontré que la compétence grammaticale pouvait tout à fait être travaillée à partir de la mise en œuvre de tâches contextualisées, qui viseraient tantôt la conscientisation, tantôt la pratique des structures langagières, et que l'enseignement/apprentissage de la grammaire gagnerait à s'intéresser aux outils pédagogiques utilisés dans d'autres domaines, *a fortiori* celui des apprenants, afin de s'inscrire dans une approche transdisciplinaire, qui nous semble être la base d'un enseignement réussi en secteur LANSAD.

Références bibliographiques

- Adamczewski, H. & C. Delmas. 1982. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Colin.
- Adamczewski, H. 1995. *Caroline grammairienne en herbe ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Adamczewski, H. 1999. *Clefs pour Babel ou la Passion des langues*. St-Leu : EMA.
- Béacco, 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. & R. Porquier. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.
- Brown, R. 1973. *A first language. The early stages*. Cambridge : Harvard University Press.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cummins, J. 1998. « Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? » In Childs, M. R. & R. M. Bostwick (Eds.). *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. Katoh Gakuen, Japan, 34-47.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Freinet, C. 1968. *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française.
- Giordan, A. 1998. *Apprendre !* Paris : Belin.
- Harley et al. 1991. *The development of second language proficiency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Howatt, A. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

- Norris, J. M. & L. Ortega. 2000. « Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis ». *Language Learning*, 50 : 417-528.
- Perrin, M. 1990. « De l'utilisation "communicative" des documents authentiques ». *Actes du XI^e colloque du GERAS*, Bordeaux : 11-32.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Rege Colet, N. 2002. *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Schmidt, R. W. 2001. « Attention ». In Robinson, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge : Cambridge University Press, 3-32.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Spada, N. 1997. « Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research ». *Language teaching*, 29 : 1-15.
- Swain, M. & S. Lapkin. 1998. « Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together ». *Modern Language Journal*, 82 : 320-337.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford Applied Linguistics.

Annexes

Annexe 1. QCM contextualisé

A 25-year-old female patient presents with abdominal pain and bleeding. She also complains about fatigue and arrhythmia. She is a heavy smoker and drinker. What are the questions you should ask prior to examination? (Mind the tenses)

- A. How long did you smoke?
- B. When was your last period?
- C. How long have you drunk?
- D. Have you felt tired lately?
- E. Were you feeling palpitations?

Annexe 2. QROC

*Epidural anaesthesia is a local anaesthesia in **which** an anaesthetic is injected into the space between the vertebral canal and the dura mater **which** covers the brain. The women **that** are given an epidural usually lose their sensitivity in both legs, **which** may make it difficult for them to push. In a controlled study, a single segment combined spinal epidural (CSE) block was compared with epidural block for cesarean section. Thirty healthy parturients were randomly divided into two groups in **which** a T4 block was aimed at. Bupivacaine **which** we used provided analgesia in both groups. All patients to **whom** we gave CSE block had good analgesia, while 11 patients (74 %) **who** received epidural block had similar pain relief. The total dose of bupivacaine for a T4 block was three times larger in patients **who** were given only epidural block. CSE block appears to combine the reliability of spinal block and the flexibility of epidural block while minimizing their drawbacks.*

Annexe 3. Le problème simulé par écrit

Mr. H is an HIV + male with a low CD 4 count and high viral load who presents with an acute pulmonary process. Mr. H has been HIV + since 1987. Past opportunistic infections have included: PCP pneumonia 12/95; CMV retinitis 1/96; and Kaposi's sarcoma first noted on his skin 1/96. He currently takes 3TC, AZT, and Indinavir, all of which he has been receiving for approximately one year. He used to be on intravenous drugs.

Until 1 week ago, Mr. H had been quite active, walking up to 2 miles a day without feeling short of breath. Approximately 1 week ago, he began to feel dyspneic with moderate activity. This progressed to the point that, 1 day ago, he was breathless after walking up a single flight of stairs. 3 days ago, he began to develop subjective fevers and chills along with a cough productive of rust-colored sputum. There was associated nausea but no vomiting. Hypertension x 10 years.

Question 1

How long (in years) has Mr. H been HIV+?

Question 2

Is Mr. H still a drug-user?

Question 3

Was Mr. H ever active?

Question 4

How long has Mr. H been hypertensive?

Pascaline Faure est Maître de Conférences HDR et Directrice du Département d'Anglais Médical de la Faculté de Médecine Pierre et Marie Curie. Elle 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 DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures). Elle possède une double compétence : elle a été reçue au concours de PCEM1 (Premier cycle des études médicales) et a suivi des cours jusqu'en troisième année de médecine de 1995 à 1998, afin de mener à bien sa thèse d'anglais de spécialité, qui consiste en une réécriture de la grammaire de l'anglais à partir de métaphores biomédicales et à la lumière de la théorie métaopératoire.

<pascalinefaure@orange.fr>