

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

Master métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Julie Beylac

Sous la direction de Florine BERTHE

LA TRANSPOSITION ET L'ADAPTATION DES CONNAISSANCES UNIVERSITAIRES EN LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : LE CAS DES MODAUX

Année universitaire 2023-2024

Mémoire de Master 2



MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

Master métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Julie Beylac

Sous la direction de Florine BERTHE

LA TRANSPOSITION ET L'ADAPTATION DES CONNAISSANCES UNIVERSITAIRES EN LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : LE CAS DES MODAUX

Année universitaire 2023-2024

Mémoire de Master 2

AVANT-PROPOS

Ce mémoire a été rédigé dans le cadre de l'obtention du Master MEEF 2nd degré Anglais de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour. Cette étude est, d'une part, le fruit d'une exploration passionnée des modaux et, d'autre part, le cheminement des connaissances universitaires et leurs transpositions vers l'enseignement secondaire. Ces mots outils, architectes de la langue, sont étudiés tout au long de l'apprentissage de l'anglais et se complexifient au fur et à mesure des années. Au fil de ces pages, je vous invite à découvrir le choix précis de trois modaux qui feront l'objet d'étude pour ce mémoire, puis je vous invite à réfléchir de façon à explorer comment ces connaissances issues du supérieur, peuvent être transposées dans l'enseignement secondaire.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette aventure, il est nécessaire de prendre un moment afin d'exprimer ma gratitude à ceux qui ont apporté une contribution significative à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Florine Berthe, maître de conférences en linguistique anglaise du département d'anglais de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, pour ses conseils avisés et sa patience qui ont été des atouts précieux tout au long de ce mémoire.

Mes remerciements vont également à Mme Aurore Montheil, professeur à l'INSPE de Pau ainsi qu'à Mme Caroline Techene, professeur d'anglais au collège Jean Moulin à Saint-Paul-lès-Dax (40) et tutrice de mon stage, qui ont consacré une partie de leur temps libre afin de répondre à mes entretiens.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	4
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : ÉTUDE DE LA MODALITÉ	10
1. DÉFINITIONS.....	10
2. AUTRES FORMES DE MODALITÉS.....	11
2.1. « Dare » ; « need ».....	11
2.2. Les expressions de modalités.....	12
2.3. Comparaison des formes.....	13
3. NOTION DE CONGRUENCE : CONGRUENTS ET NON CONGRUENTS.....	14
4. LA MODALITÉ ÉPISTÉMIQUE ET RADICALE.....	16
5. LES AUXILIAIRES MODAUX.....	19
5.1. L'auxiliaire modal « Can ».....	20
5.2. L'auxiliaire modal « Must ».....	22
5.3. L'auxiliaire modal « Will ».....	24
PARTIE 2 : LIENS ENTRE LES MODAUX ET UTILISATION ET PRATIQUE EN CLASSE	27
1. LES CYCLES SCOLAIRES D'APPRENTISSAGE.....	28
1.1. Stratégies d'enseignements et d'apprentissages.....	28
1.2. Apprentissage des modaux.....	30
2. UTILISATION DES MODAUX EN CONTEXTE.....	31
2.1. Utilisation du modal « must ».....	32
2.2. Utilisation du modal « can ».....	34
2.3. Utilisation du modal « will ».....	37
3. ENTRETIENS.....	40
PARTIE 3 : PROPOSITION D'UNE SÉANCE METTANT EN OEUVRE LES MODAUX	43
3. DÉROULÉ DE LA SÉANCE.....	44
CONCLUSION	48
BIBLIOGRAPHIE	50
SITOGRAFIE	52
ANNEXES	54
TABLE DES MATIÈRES	64
ABSTRACT	65
KEYWORDS	65

INTRODUCTION

L'enseignement des modaux au sein de la grammaire est ubiquiste dans la langue anglaise. Ces derniers incarnent un élément central des programmes académiques de l'Éducation Nationale, notamment au sein des compétences à acquérir en langue du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Leur apprentissage commence dès la classe sixième et s'étend jusqu'en terminale ou en faculté pour ceux qui se spécialisent. Les modaux sont l'un des nombreux outils permettant de perfectionner l'utilisation de la langue chez les apprenants, d'enrichir leur réflexion et de les conduire à la compréhension des mécanismes de la langue. Le but est de rendre l'apprenant autonome en lui enseignant l'appropriation de ces outils, afin qu'il puisse les ressortir en contexte. Effectivement, ces auxiliaires modaux tels que « *can; could; shall; should; may; might; will; would; must* » couvrent un large champ notionnel dans la communication de l'anglais et sont cruciaux. L'étude des modaux est une partie intégrante de l'étude de la langue que nous pouvons retrouver à tous niveaux : au sein du lexique, de la grammaire, de la phonologie mais aussi de l'orthographe.

Ce mémoire se penche tout d'abord sur les fondements théoriques des modaux; leurs multiples définitions s'appuyant sur plusieurs opinions divergents de linguistes, leurs places dans l'ensemble des expressions relevant de la modalité, une présentation de la modalité épistémique et radicale, puis finalement le choix précis de trois auxiliaires modaux qui feront l'objet d'étude pour la suite de ce mémoire.

Au cours de ce mémoire, nous nous intéresserons aux différents liens entre les modaux au sein de la grammaire ainsi que leur utilisation et pratique en classe. Le premier objectif est l'exploration des lignes directrices de l'Éducation Nationale par le biais des programmes et des cycles. Dans un second temps, nous aborderons les stratégies d'enseignements et d'apprentissages mises en place afin de faciliter l'étude des modaux ainsi que leur utilisation appropriée auprès des apprenants.

Dans une dernière partie nous analyserons deux entretiens permettant de comprendre comment ces connaissances modales sont acquises tout au long du parcours scolaire et comment sont-elles adaptées en classe.

Cette étude permet en dernière partie une proposition de mise en oeuvre de l'étude des modaux au sein d'une classe issue de l'enseignement secondaire. Cette proposition contribue à ancrer toutes les recherches faites en amont dans un contexte réel. La séance proposée met en lumière des méthodes d'apprentissages, mais également comment contourner certains obstacles liés à la compréhension, ainsi que de montrer aux élèves qu'il est possible de sortir du contexte scolaire en leur proposant une utilisation des modaux dans un environnement se rapprochant au plus de leur réalité.

Par conséquent, cette étude vise à contribuer à la compréhension des processus éducatifs liés à l'enseignement modal en examinant de manière critique les continuités entre les niveaux d'enseignement et en apportant les ajustements nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants de l'enseignement secondaire.

Par le biais de ce mémoire je répondrai à la question suivante : les modaux étant étudiés de la 6ème jusqu'en faculté, comment toutes ces connaissances dites universitaires sont-elles transposées et adaptées au sein des classes de l'enseignement secondaire ?

PARTIE 1 : ÉTUDE DE LA MODALITÉ

1. Définitions

Selon la Grammaire Explicative de l'Anglais, « La modalité est un concept qui appartient au domaine du sens — alors que les auxiliaires modaux sont des formes de la langue »¹. En effet, les modaux sont un concept grammatical de la langue qui permettent à un locuteur de porter un jugement sur un évènement, ses différents aspects permettent d'exprimer la manière de considérer l'action d'un verbe appartenant au domaine du sens. La modalité recouvre plusieurs domaines comme la possibilité, la probabilité, l'obligation, l'autorisation, la volition et la nécessité par le biais d'auxiliaires modaux qui, eux, appartiennent au domaine de la langue. Angela Downing et Philip Locke affirment, eux aussi, « *Modality is to be understood as a semantic category which covers such notions as possibility, probability, necessity, volition, obligation and permission.* »². Ces définitions ont été empruntées dans des ouvrages qui concernent la langue anglaise, mais qu'en est-il de la langue française ? Là où la langue anglaise utilise des auxiliaires modaux, le français adopte des expressions telles que « pouvoir » ou « devoir ». Dans son ouvrage français, Typologie des Modalités, Nicole Le Querler définit la modalité par « la modalité est l'expression du rapport entre le sujet énonciateur et le contenu prépositionnel » (p.63). Le contenu prépositionnel en question peut être un verbe comme « savoir » ou « douter » cependant, comme l'a écrit Nicole Le Querler, « il peut être modifié par un adverbe modal (peut-être, sans doute, probablement, certainement), [...] par l'intonation ou la mimique ». (p.64) Elle écrit et souligne notamment que dans les énoncés à l'oral, l'intonation est à prendre en compte et sert à modaliser un énoncé. Elle prend comme exemple « *Tu viens* » qui peut être un ordre, une prière, une permission selon l'intonation qui marquera l'énonciation.

¹ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.81 : 7.1 La modalité : définitions.

² *English Grammar: A University Course*. Prentice Hall, 1992 p.379 « La modalité doit être comprise comme une catégorie sémantique qui couvre des notions telles que la possibilité, la probabilité, la nécessité, la volition, l'obligation et la permission. » (traduction libre).

À l'écrit en anglais, ce vaste domaine qu'est la modalité est exprimé par des auxiliaires modaux, plus communément appelés « modaux » : « *can, dare, may, must, need, ought, shall, will.* » ils constituent la classe des modaux et correspondent au domaine sémantique du possible et du nécessaire.

Cependant, comme l'explique Paul Larreya :

Les opinions divergent lorsqu'il s'agit d'établir la liste des ces auxiliaires [...] peuvent s'ajouter, selon le cas, « *be to, dare, had, 'd better, best, would, 'd rather, sooner, have to, need, ought to, used to* » certains auteurs mentionnent comme des items différents les formes habituellement considérées comme les prétérit de « *can, may, shall et will* » et que, pour d'autres, les auxiliaires font partie de la même classe que les « *verbes principaux* »³.

Cette citation souligne le débat entre linguistes quant à la liste des auxiliaires modaux, ce que nous expliquerons dans la prochaine partie.

2. Autres formes de modalités

2.1. « *Dare* » ; « *need* »

La modalité s'exprime principalement par des auxiliaires modaux listés précédemment, mais aussi par d'autres formes grammaticales. Commençons par le cas de « *need, dare* » qui expriment aussi le possible et le nécessaire mais ne sont pas considérés comme étant des modaux. Ces derniers peuvent être qualifiés de semi-modaux, c'est à dire des auxiliaires qui partagent des caractéristiques d'auxiliaires modaux et des verbes réguliers dans certains contextes.

Prenons l'exemple de « *need* » et « *dare* », ces verbes peuvent être utilisés comme verbes modaux dans certaines constructions, donnant un sens de nécessité ou de permission, mais ils peuvent également être utilisés comme verbes réguliers dans d'autres contextes.

³ *Le Possible et Le Nécessaire*, p.13 : Introduction.

« *You needn't stay* » (1) / « *You don't need to stay* » (2) ⁴

Dans le cas de cet énoncé, nous pouvons noter une différence syntaxique : la première occurrence (1) met l'auxiliaire modal « *need* » en valeur et exprimant une nécessité avec une orientation subjective, que nous traduirons par « *je vous donne la permission de ne pas rester* ». Ici l'énonciateur exprime son souhait personnel. Alors que dans la deuxième occurrence (2), « *need* » est en position de verbe, elle sera traduite par « *il n'y a pour vous aucune obligation de rester* », l'énonciateur ne juge pas l'obligation de rester à son co-énonciateur dépendante de lui. En effet, il n'est pas en position d'auxiliaire et donc ne répond pas aux comportements syntaxique qu'un auxiliaire modal devrait avoir. Nous traiterons de ces fonctions plus tard.

« *Dare he ask them?* » (1) / *« *He dare ask them* » (2) / « *Does he dare to ask them?* » (3) ⁵

En ce qui concerne l'auxiliaire modal « *dare* », la différence entre son emploi en tant que verbe et en tant qu'auxiliaire est moins délicate que pour « *need* ». En effet, comme la première occurrence (1) le démontre, le modal « *dare* » sera employé uniquement dans des contextes non assertifs, cela rend donc la deuxième occurrence (2) impossible. Cependant, pour la troisième occurrence (3) là où « *dare* » est sous la forme d'un verbe, son emploi sera possible dans tous les cas, par ailleurs cet emploi est bien plus fréquent à l'oral ou dans un langage familier.

2.2. Les expressions de modalités

La modalité peut aussi être parfois exprimée par des expressions modales, qui ne sont pas des synonymes des modaux mais reste tout de même associés, comme « *be able to* » ; « *have to* », cependant elles ne sont pas considérées comme étant des modaux. Toutes les expressions de modalités expriment une modalité à orientation neutre. En effet, quelques différences les distinguent des modaux, prenons l'opposition entre « *must* » et « *have to* ».

⁴ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.131 : 10.2.1 Modal *Need* : obligation (niée ou mise en doute).

⁵ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p. 133 : *Dare*

« *You must be quiet.* » (1) / « *In a museum, people have to be quiet.* » (2) ⁶

Dans la première occurrence (1), « *must* » présente l'obligation et/ou la nécessité provenant de l'énonciateur. On constate que c'est l'énonciateur qui donne une obligation au co-énonciateur. Contrairement à la deuxième occurrence (2), où nous pouvons observer que « *have to* » ne spécifie la source de la nécessité. On peut donc conclure qu'il s'agit bien de deux obligations (1), (2), cependant les sources de ces obligations sont différentes.

2.3. Comparaison des formes

Tout comme les expressions de modalité, la modalité peut être exprimée par plusieurs moyens formels. Afin d'illustrer ce propos, l'ouvrage *A Student's Introduction to English Grammar* par les auteurs R. Huddleston et G. K. Pullum sera notre point d'appui. Prenons les exemples suivants :

(1) « *she may have seen him* » / (2) « ***perhaps*** *she saw him* » ⁷

Ici, l'auxiliaire modal « *may* » exprime une modalité épistémique où nous mesurons la probabilité que « *she* » ait vu « *him* ». Cependant, si nous comparons avec l'exemple (2), l'auxiliaire modal a disparu mais la modalité est toujours présente et est exprimée par l'adverbe « *perhaps* ». Elle peut aussi être exprimée par le biais d'autres natures grammaticales, observons les exemples suivants :

(1) « *it's possible that she saw him* » / (2) « *there is a possibility that she saw him.* » ⁸

⁶ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.103 : *Must* et *Have To*

⁷ *A Student's Introduction to English Grammar* p.54 : Chapter 3 Verbs, tense, aspect, and mood

⁸ *A Student's Introduction to English Grammar* p.54 : Chapter 3 Verbs, tense, aspect, and mood

Nous pouvons noter qu'en (1) il s'agit d'un adjectif et qu'en (2) d'un nom, cependant tout deux expriment la modalité. Nous pouvons observer que la modalité n'est pas toujours présentée par des auxiliaires modaux.

Si nous faisons un parallèle avec le français, comme cité précédemment, nous utilisons des expressions telles que « devoir » ou « pouvoir », mais nous pouvons tout à fait exprimer la modalité par le biais du subjonctif. Le mode du subjonctif exprime, entre autres, ce qui est voulu par l'énonciateur avec un verbe de volonté. Cette occurrence : « il faut que tu viennes » pourra alors être traduit par « you must come ».

3. Notion de congruence : congruents et non congruents

Étudions dès à présent la notion de congruence, une partie clé à la compréhension du fonctionnement de la modalité. Nous pouvons distinguer deux types de modaux : les congruents et non-congruents. D'une part les modaux congruents sont « *can, will* ». Ils signalent que la relation prédicative va de soi, ils autorisent l'énonciateur à émettre un jugement qui pourrait être celui de n'importe quel observateur. Prenons les exemples suivants :

(1) « *Mary can swim* » / (2) « *It will rain tomorrow* »⁹

Il s'agit ici de simples constatations en (1) d'une capacité actée d'un sujet et en (2) d'une simple information future, sans préférence ni jugement subjectif de la part de l'énonciateur. Les opinions de l'énonciateur n'impactent pas les événements et leurs réalisations.

⁹ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.85 : 7.5 Deux particularités importantes des modaux anglais

Comparons d'autre part avec les modaux non-congruents « *may, shall, must* », prenons les exemples suivants :

(3) « *You may smoke* » / (4) « *You must try this chocolate cake* »¹⁰

Les occurrences (3) et (4) signalent que les relations prédicatives ne vont pas de soi ; c'est à dire que l'intervention de l'énonciateur est nécessaire afin de mettre en relation le sujet et le prédicat. Il ne s'agit pas ici de simples constatations comme vu en (1) et (2), mais du bon vouloir subjectif de l'énonciateur en (3) ou d'une forte recommandation personnelle exprimant une préférence en (4).

L'énonciateur, par le biais de la modalité et de ces différentes orientations de congruences, peut exprimer deux différentes attitudes à l'égard de l'évènement. Prenons les occurrences suivantes :

(1) « *it rains* » / (2) « *it may be raining* » / (3) « *I must leave now.* »

L'occurrence (1) exprime une simple assertion, une proposition qui s'avère être factuelle. Nous savons que cette affirmation est un fait. Toutefois, l'occurrence (2) expose non plus une affirmation mais une forte probabilité appuyée par des preuves, par exemple un ciel gris ou le bruit des gouttes dans la gouttière. L'énonciateur attribue à une proposition une valeur de vérité et des degrés de probabilité. L'occurrence (3) quant à elle, démontre que l'énonciateur intervient lui-même sur la réalisation de la relation prédicative ; nous ne parlons plus de fait comme en (1), mais d'actualisation. Par cette phrase (3), l'énonciateur provoque une action qui découlera une obligation ou une permission concernant l'évènement. Cela se définit comme étant le domaine de la contrainte physique ou morale, éventuellement atténuée, de la possibilité et de leurs négations.

Nous allons à présent voir les différentes notions que la modalité peut exprimer.

¹⁰ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.85 : 7.5 Deux particularités importantes des modaux anglais

4. La modalité épistémique et radicale

La modalité couvre un large champ de notions telles que la possibilité, la probabilité, la nécessité, la volition, l'obligation et la permission. Les modalités les plus évoquées dans les ouvrages de grammaire sur l'anglais restent néanmoins la modalité dite radicale et la modalité dite épistémique. Nous ferons ici la présentation des différents types de modalités.

Tout d'abord, la modalité radicale qui vient de l'anglais *root modality*, tous les exemples suivants proviennent de l'ouvrage *A Student's introduction* — Huddleston & Pullum 2015:

(1) « *he must go at once* » / (2) « *You must listen to me* » « *You can smoke* » / (3) « *there was too much snow on the road — we had to stop ; we can go now, the road is clear* » / (4) « *you can't trust him* »

Le modal de l'exemple (1) exprime une modalité radicale, ou parfois appelée modalité de l'action et correspond aux domaines de l'obligation, de la possibilité physique ou morale et de la volonté. Cette même modalité radicale se subdivise en deux catégories : d'une part, la modalité déontique qui fait participer ici la volonté de l'énonciateur en (2), elle est de nature morale. Le terme déontique dérive du mot grec « obligation », mot qui prend alors tout son sens quand nous l'employons, en effet les exemples (2) sont liés à l'autorité et au jugement de l'énonciateur plutôt qu'au savoir et à la croyance. D'autre part, l'exemple (3) démontre la modalité dynamique qui se rapporte à une contrainte ou à une possibilité physique. Cependant, comme le prouve l'exemple (4), la frontière entre ces deux sous-catégories (1) et (2) se situent dans une zone floue et la distinction n'est pas toujours simple : (3) fait à la fois intervenir la volonté de l'énonciateur mais correspond aussi la contrainte liée au fait que nous pouvons faire confiance à *him*.

Puis, une autre catégorie de la modalité, la modalité épistémique ou parfois appelée modalité logique. Il est important de rappeler que ce ne sont pas les modaux qui sont épistémiques mais bien un type de valeur qu'ils peuvent adopter d'après un contexte en particulier, c'est pour cela que certains linguistes préféreront le terme de « valeur épistémique » à celui de « modalité ».

La modalité épistémique représente le caractère probable ou possible de l'évènement, illustrons ces propos avec les exemples suivants qui proviennent tous de l'ouvrage *A Student's introduction* — Huddleston & Pullum :

(1) « *he must be at home* » / (2) « *She may be ill* »

Ici, en (1) nous ne savons pas de façon absolue si cette personne, *he*, se trouve chez elle ou non, c'est le même cas pour l'occurrence (2) nous ne savons pas si le sujet est réellement malade, il s'agit là de sous-entendu. Cette modalité exprime une forme de raisonnement logique, si l'énonciateur sous-entend que cette personne se trouve en ce moment chez elle c'est parce qu'il a été guidé par des preuves, comme des habitudes de la personne en question, c'est le même cas pour l'occurrence (2). La modalité épistémique se réfère à ce qui est nécessaire ou possible en fonction de ce que l'énonciateur connaît ou croit, par ailleurs épistémique dérive du mot grec « connaissance ». La modalité épistémique s'applique à l'expression du degré de certitude, de la possibilité ou de la probabilité d'une information ou d'un évènement. Les auxiliaires de modalité sont utilisés afin de signaler des jugements et ou des opinions de la part de l'énonciateur, nous pouvons retrouver « *may, might, could, should, must* » et même des adverbes « *probably, likely* ».

Le lien majeur entre ces deux grandes parties de la modalité est le concept du possible et du nécessaire. Dans la modalité épistémique, la nécessité et la possibilité se rapportent au fait qu'un évènement est vrai ou pas en fonction de preuve ou de déduction, alors que dans la modalité radicale la nécessité et la possibilité se traduiront par la question à savoir si l'évènement se produit ou pas, en dépit de volonté, de contrainte ou de possibilité physique comme dit précédemment, comparons :

(1) « *He must have over slept* » / (2) « *He must apologise* »

Dans ce cas précis (1), l'énonciateur dit que c'est nécessairement le cas que le co-énonciateur ait trop dormi, il le déduit sûrement par des cheveux en bataille ou des yeux fatigués, ce qui impose à l'énonciateur de penser que l'évènement est réalisé. Alors que dans (2) l'énonciateur dit que c'est nécessaire qu'il s'excuse, il impose les excuses à son co-énonciateur afin de réaliser l'évènement. Dans ces deux occurrences, le modal « *must* » exprime une nécessité qui porte sur les événements.

Toutefois, il est utile de garder en tête que malgré les distinctions faites entre ces deux valeurs, il peut y avoir certains cas de « chevauchement », comme l'explique Paul Larreya dans *La Grammaire Explicative de l'Anglais*. Afin de le démontrer, il compare les deux valeurs du modal « *must* » dans cette occurrence « *he must be very patient* »¹¹. Même si la modalité exprimée ici porte sur l'évènement « *he — be very patient* », je peux dire qu'en premier lieu quelqu'un impose au sujet la réalisation de l'évènement mais je peux aussi affirmer que quelque chose impose à l'énonciateur de penser que l'évènement est réalisé et donc que le sujet est « probablement très patient ». Toutefois, n'oublions pas que le contexte est important afin de lever l'ambiguïté.

Afin de clore cette partie traitant des différents types de modalité, je voudrais présenter un dernier type de modalité se détachant des deux précédentes : la modalité implicative. Cette modalité est moins courante dans l'apprentissage, cependant il serait faux de la négliger en effet tout dépend du contexte linguistique. Comme son nom l'indique, c'est une proposition qui en implique une autre ; elle exprime la condition, mais aussi le but, et la conséquence. Par exemple :

(1) « *you have to be mad to do that* » / (2) « *if you are doing that, then you are mad.* »¹²

Ici, (1), l'expression de modalité « *have to* » n'exprime pas la valeur radicale de contrainte ni la valeur épistémique de probabilité. Elle signifie une nécessité fondée sur la condition que nous pouvons retrouver en (2).

¹¹ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.82 : 7.2 Les différents types de modalité, approfondissement.

¹² *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.82 : 7.2 Les différents types de modalité, modalité implicative.

5. Les auxiliaires modaux

Au sein de ce mémoire, nous concentrerons nos recherches sur les auxiliaires modaux. Il est bon de savoir que les modaux sont enseignés dès le cycle 4, cycle des approfondissements, qui comprend la classe de cinquième, quatrième et troisième. Huddleston définit, les auxiliaires « en fonction de quatre comportements syntaxiques, dites *NICE properties* : Negation, Inversion, Code, Emphatic affirmation »¹³, c'est à dire qu'ils ont une forme de négation constituée par la simple adjonction de *not* « *he doesn't like horror films* » (chap 1 p.17). Ils possèdent aussi une construction interrogative qui déclenche l'inversement du sujet et du verbe. Ils détiennent également la propriété *code* qui signifie que dans une construction avec un syntagme verbal mentionné anaphoriquement, le premier auxiliaire est répété « *He is English, isn't he?* » (Chap 1 p.18). Enfin pour la dernière propriété qui est *l'emphase*, elle vient réasserter la relation prédicative mise en cause, elle permet l'effet d'insistance et peut être supprimée : « *I don't know if he enjoyed the party. I'm sure he did enjoy it* » (chap 1 p.18). Les huit auxiliaires modaux sont « *can, dare, may, must, need, ought, shall, will.* » En plus de posséder les *nice properties* propres aux auxiliaires, ils possèdent des particularités bien distinctes, ce qui créent leur propre classe syntaxique. Ils sont nécessairement au présent ou au prétérit et sont incompatibles avec les aspects tel que *-ing* ou le participe passé, *have -en*. Ils se construisent avec une base verbale ou avec *be/have*, de ce fait ils ne pourront être suivi d'un complément de nature nominale, d'un autre modal ou de *do* auxiliaire. Nous savons que le morphème *-S* à la troisième personne du singulier est interdit, de plus ils ne possèdent pas d'emploi impératif.

Après réflexion et avec l'aide de mes observations durant mes stages disciplinaires effectués au sein de ma formation, j'ai fait le choix de focaliser mes recherches sur les auxiliaires modaux suivants : « *can ; must ; will* ». De ce que j'ai pu observer lors de mes stages réalisés en collège et en lycée, le cycle 4 et le cycle terminal permettent aux élèves une introduction, un approfondissement linguistique ainsi qu'une répétition d'utilisation de ces modaux tout au long de la scolarité des élèves. Les rappels didactiques effectués en début de chaque présentation de modaux ont pour but d'éclairer ensuite la partie didactique de ce mémoire.

¹³ *Les Modaux et la Négation en Anglais Contemporain*, Lionel Dufaye (2002) : Chapitre 1 p.4.

5.1. L'auxiliaire modal « *Can* »

Commençons par l'auxiliaire modal « *can* ». Comme précisé précédemment, il s'agit d'un modal congruent, c'est à dire qu'il indique que la relation prédicative va de soi. « *Can* » indique la possibilité, rien ne s'oppose à la validation du procès. Il possède plusieurs catégories d'emploi qui découlent toutes du sens fondamental exprimé ci-dessus. Cependant il est bien de rappeler qu'il n'y a pas « de frontières étanches »¹⁴ comme le précise Larreya entre elles et qu'elles peuvent se superposer. Cet auxiliaire modal ne possède qu'une seule valeur épistémique celle de l'impossibilité logique. Cette valeur attribue un degré de probabilité à l'évènement en question « *he could be at home* »¹⁵. Dans cet énoncé, l'énonciateur fait une déduction de ce qu'il observe par le biais de preuves et attribut un degré de probabilité. Il est majeur de souligner que « *can* » de possibilité logique ne se trouve que dans les contextes négatifs et avec la marque -ed du prétérit.

Concernant le prétérit, Paul Larreya certifie qu'il joue un rôle particulier car il peut être de l'ordre du temporel ou de l'ordre de l'hypothétique. La forme « *could* » peut avoir deux rôles, comparons, exemples tirés de la Grammaire Explicative de l'Anglais :

(1) « *He said he could come* » / (2) « *If only I could phone them!* »

En (1), « *could* » possède la forme d'un prétérit à valeur temporelle qui peut exprimer un passé de discours direct, ici il est introduit par un verbe de parole. En (2), il embrasse le rôle de prétérit à valeur hypothétique qui aura alors une valeur d'irréel, car cette occurrence sous-entend que le sujet ne peut leur téléphoner, de plus la conjonction « *if* » vient renforcer cette idée d'hypothèse. Dans ces deux exemples, l'emploi de « *could* » est complètement différent.

¹⁴ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.87 : 8.1 *Can*

¹⁵ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.92 : 8.1.5 *Can* : possibilité logique

Parlons de sa négation. Le modal « *can + not* » est le seul ayant pour particularité de pouvoir s'écrire en un seul et même mot « *cannot* ». La négation peut, premièrement, porter sur la modalité observons ces occurrences tirées de l'ouvrage *Les Modaux et la Négation dans l'Anglais Contemporain*, Lionel Dufaye 2002 :

(1) « *Philadelphia NPC : Voluntarism **can not** make up for the Welfare Cutbacks.* » / (2) « *How **can** we **not** admire Haghia Sophia and The Blue Mosque?* »

Dans l'exemple (1) la négation affecte la modalité, je pourrais gloser par « *it's not possible* » afin de souligner que la négation affecte la modalité et non le prédicat. Dans l'exemple (2), la négation porte sur le prédicat. La négation dans ce cas précis porte sur le prédicat qui est « *admire Haghia Sophia and The Blue Mosque.* »

En ce qui concernent ses valeurs radicales, regardons les exemples suivants, exemples tirés de la Grammaire Explicative de l'Anglais :

(1) « *She can swim* » / (2) « *can I borrow your car?* » / (3) « *I don't think we can blame him for that* » / (4) « *You could say thank you!* » / (5) « *You could ask him* » / (6) « *Can you open the window?* » / (7) « *She can be awful at times* »

Il possède la valeur de possibilité physique observable en (1), la plus couramment étudié dans le secondaire par le biais de « *can* », l'énonciateur affirme cette relation prédicative, cette possibilité découle de la capacité du sujet grammatical « *she* ». Ce sont ces propriétés du sujet qui rendent valable la relation prédicative « *she — swim* ».

Il détient également la valeur radicale de possibilité morale, cela peut être dans le sens de l'autorisation et de la permission exprimées en (2). Dans ce contexte, très différent de (1), il sera très proche du modal « *may* », ou dans un sens plus large, ce que nous pourrions appeler la légitimité morale, c'est-à-dire un comportement conforme aux principes moraux ou sociaux de la personne, comparons avec l'exemple (3).

Il possède également des valeurs directives. L'utilisation de ces valeurs implique l'accomplissement d'une action par la personne à qui nous nous adressons, il peut s'agir d'un reproche (4), d'une suggestion (5) ou d'une requête (6). Dans les exemples (4) et (5) « *could* » est utilisé car le prétérit modal vient renforcer une valeur d'atténuation, de politesse.

Enfin, la dernière valeur est celle du « *can* » sporadique, cette valeur se confond entre le fonctionnement radical et épistémique ; elle signale une caractéristique occasionnelle (7), ici nous pouvons observer que « *can* » traduit une propriété « *awful* » du sujet grammatical « *she* », qui reste tout de même proche de la valeur de possibilité physique. Cependant, il indique aussi une possibilité logique, déduit par l'observation de l'énonciateur. Enfin, il faut souligner que cette propriété n'est pas permanente mais occasionnelle.

5.2. L'auxiliaire modal « *Must* »

Le deuxième modal que je choisis d'étudier est « *must* ». Comme indiqué précédemment, il s'agit d'un modal non-congruent qui correspond au jugement subjectif de l'énonciateur sur l'évènement. Sa valeur fondamentale est celle de la nécessité quasi absolue. Ce modal possède une seule valeur épistémique, celle de la forte probabilité. Tout comme « *can* », l'énonciateur opère un calcul sur le degré de probabilité d'un événement. Comparons les exemples suivants, tirés de la Grammaire Explicative de l'Anglais :

(1) « *He must be at home* » / (2) « *He must be at home tomorrow* »

L'énonciateur porte un jugement sur la probabilité d'un événement (1), et il juge que l'évènement est très probable. Cependant, l'utilisation de « *must* » épistémique est restreint, si nous voulons exprimer cette même occurrence au futur comme en (2), il s'agira alors d'une obligation et non d'une forte probabilité.

Tout comme la valeur épistémique, ce modal ne possède qu'une seule valeur radicale : l'obligation. Prenons l'exemple suivant « *You must listen to me* » cette occurrence signale une obligation. Nous pouvons noter que le sujet grammatical « *you* » renvoie au co-énonciateur et met ainsi en avant une relation intersubjective entre l'énonciateur et le co-énonciateur, sur laquelle l'énonciateur exerce une pression. Ici, cette occurrence véhicule une idée d'obligation. Afin de bien comprendre ce procédé, comparons une occurrence avec « *must* » et une autre avec la périphrase modale « *have to* » :

(1) « *In a museum, people have to be quiet* » / (2) « *You must be quiet* »¹⁶

Nous comprenons que dans l'occurrence (1) l'obligation n'émane pas de l'énonciateur, il s'agit d'une règle de vie que tout le monde devrait savoir. Alors que dans l'occurrence (2) l'obligation émane de l'énonciateur sur le co-énonciateur.

Le modal « *must* » ne possède pas de prétérit et par conséquent ne peut être utilisé pour un passé de narration, tout simplement car la volonté de l'énonciateur ne peut influencer des événements passés. Cependant, comme le précise Paul Larreya « dans un contexte au passé, MUST ne peut correspondre qu'à un passé de discours indirect »¹⁷, comparons :

(1) « *it was a difficult decision to make, but he must make it* » / (2) « *he must have been at home* »

En (1), le modal se trouve dans un discours indirect, sous-entendu « *he thought* ». Alors qu'avec l'aspect *have -en* en (2), l'énonciateur situe cet événement dans le passé grâce l'aspect, cependant la certitude signalée par le modal est située dans le présent.

¹⁶ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.103 : *Must* et *Have To*

¹⁷ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.102 : 8.3.1 *Must* : obligation, syntaxe et sens (b).

Concernant la forme négative de « *must* » les avis divergent. Paul Larreya affirme que la forme négative de « *must* » n'existe pas en anglais britannique standard et présente la forme de « *can* » négative comme étant une sorte d'équivalence à la négation du « *must* » de probabilité. D'autres comme Lionel Dufaye, déclare qu'il s'agit « d'une négation métalinguistique, où ce n'est ni le modal ni le prédicat qui est négativé, mais la proposition dans son ensemble »¹⁸. Il propose une occurrence qui nous aide à saisir l'explication :

(1) « *He must come!* » « *Oh no he mustn't* » / (2) « *It is not the case that it is necessary for him to come* »

Il y a un clair rejet de l'opération construite par le premier sujet qui assertait l'obligation « *must come* » pour le second sujet « *he* ». Lionel Dufaye propose une manipulation (2) qui nous aide bien à saisir la négation sur l'ensemble de l'occurrence.

5.3. L'auxiliaire modal « *Will* »

Enfin, le dernier modal que je trouve important d'étudier est « *will* ». Il s'agit d'un modal congruent, il indique que la relation prédicative va de soi, elle est présentée comme étant indépendante de l'énonciateur. Son sens fondamental indique la conséquence nécessaire de quelque chose de sous-entendu dans le contexte et appartient au domaine de la volonté¹⁸.

Ses valeurs épistémiques sont, à l'aide des exemples ci-dessous provenant de la Grammaire Explicative de l'Anglais :

(1) « *There's a knock at the door. That'll be Tom* » / (2) « *I think it'll rain tomorrow* » / (3) « *Give me that box, I'll open it for you* » / (4) « *He'll stay here, I think* »

¹⁷ *Les Modaux et la Négation en Anglais Contemporain*, Lionel Dufaye (2002) : Chapitre 4 p.136.

¹⁸ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.109 : 9.1 *Will*

L'occurrence (1) exprime le « *will* » de certitude, ici l'énonciateur utilise les événements de la situation pour en déduire qu'un fait est certain. Alors que le « *will* » de prédiction et volonté (2) indique une variété de futur qui résulte d'une prédiction ou d'une volonté, prenant en compte des déductions à partir de faits connus, l'énonciateur fait cette prédiction à partir de faits observés. En ce qui concerne la volonté dans l'occurrence (3), nous voyons bien qu'il s'agit ici de la volonté de l'énonciateur. Cependant, une combinaison des deux reste toujours possible, l'occurrence (4) nous la présente : ici les deux valeurs sont possibles, il faudrait prendre le contexte afin de trouver des repères temporels ou faire une manipulation avec la périphrase modale « *be going to* » afin de déterminer une valeur.

Le prétérit de « *will* », « *would* » est utilisé afin d'exprimer « un futur par rapport à un moment du passé »¹⁹. Comparons :

(1) « *He told us he'd stay* » / (2) « *if it was sunny, we would go on a picnic* » / (3) « *if it is sunny, we will go on a picnic* »

En (1), il est appliqué à des contextes de discours indirects accompagné de verbe de parole au prétérit, ici « *told* ». Sa deuxième utilisation est sa valeur de conditionnel, regardons les exemples (3) et (4) afin de mieux comprendre. La légère nuance de sens entre ces deux événements est l'hypothèse : dans la phrase au présent (4) aucune position n'est prise sur le caractère vrai ou faux dans la réalité, alors que pour la phrase au prétérit (3) nous ajoutons une position à l'hypothèse sur son caractère vrai ou faux.

¹⁹ *La Grammaire Explicative de l'Anglais*, p.111 : 9.1.1 *Will* : volonté pure (sans idée de futur), la forme *would*

À propos de ses valeurs radicales, examinons ces occurrences, provenant de La Grammaire Explicative de l'Anglais :

(1) « *Why don't you take your car? Because it won't start* » / (2) « *He'll listen to that music for hours* » / (3) « *Water will boil at 100 degrees* » / (4) « *The sun rises in the east* » / (5) « *The sun will rise in the east* »

En (1), nous trouvons « *will* » de volonté pure, cependant sans idée de futur, dans ce contexte situé au présent nous voyons que la volonté exprimée par le sujet « *the car* » est celle d'un refus, par conséquent l'action ne peut se réaliser. « *Will* » dans ce cas précis (1), ne s'emploie que dans des contextes virtuels, où l'action ne se réalise pas, en cas de négation. En (2) et (3), « *will* » est de l'ordre de la caractéristique : ces deux exemples sont dans un présent général cependant il ne s'agit pas de futur. Néanmoins, il serait faux de l'associer totalement à un présent de vérité général, car dans certains cas « *will* » ne fonctionne pas, regardons de plus près l'occurrence (4) alors que si nous utilisons « *will* » cela donne l'occurrence (5) où nous comprendrions qu'il s'agit d'une prédiction.

PARTIE 2 : LIENS ENTRE LES MODAUX ET UTILISATION ET PRATIQUE EN CLASSE

« Grammar is not a set of rigid rules that must be followed in order to produce grammatical sentences. Rather, grammar is a set of strategies that one employs in order to produce coherent communication. »¹

Cette citation provient du colloque « Les contenus culturels dans l'enseignement secondaire des langues vivantes » de Jean-Rémi Lapaire. Au sein de cet écrit, l'auteur nous incite à nous pencher sur la question de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. En effet, Jean-Rémi Lapaire déclare qu'elle est bien souvent enfermée dans « une conception utilitariste et mécaniste »² elle est considérée comme « prisonnière de l'atelier phrastique et de la chaîne d'assemblage des signifiants »³, « il est difficile pour elle d'être autre chose qu'une glaciale et métallique machine à fabriquer de la syntaxe. »⁴. Il nous invite au contraire à l'apprécier pour « ses stratégies d'action et de communication. »⁵. Dans cette deuxième partie, nous découvrirons les différentes pédagogies et stratégies de transposition dans l'enseignement des langues en classe, afin que la grammaire ne soit plus perçue comme tel. Nous traiterons également les modaux au sein de la grammaire, par niveaux ainsi que leur utilisation en classe. Le tout illustré par mes observations et entretiens menés.

¹GIVON T, p.1 « La grammaire n'est pas un ensemble de règles rigides qu'il faut suivre pour produire des phrases correctes. La grammaire est un ensemble de stratégies qu'on utilise pour bien communiquer. (Traduction libre).

^{2,3,4,5}*Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures* Jean-Rémi Lapaire, professeur l'Université Michel de Montaigne — Bordeaux 3, 2003.

1. Les cycles scolaires d'apprentissage

D'après le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN), les élèves sont soumis dès le cycle 3, appelé également cycle de consolidation (à savoir les classes de CM1, CM2 et sixièmes), à l'enseignement des langues. Le cycle 4, que l'on appelle aussi cycle des approfondissements (à savoir les classes de cinquième, quatrième et troisième), est conçu pour assurer une continuité des apprentissages afin que les connaissances acquises puissent être consolidées et que les compétences communicatives fondées sur des contenus linguistiques et culturels continuent à se construire. Son objectif est, notamment pour la LV1, une certaine autonomie et une capacité accrue à gérer des situations de communication variées. Le cycle 4 se caractérise par une plus grande complexité langagière dans les documents et les activités, et cet apprentissage vise à engager les élèves dans la construction de connaissances et de compétences afin qu'ils mobilisent leurs compétences linguistiques et transversales pour répondre à des situations nouvelles. Nous illustrerons ces propos plus tard dans la recherche.

1.1. Stratégies d'enseignements et d'apprentissages

Cependant, l'apprentissage des langues débute dès le cycle 3 puis l'ajout d'une deuxième langue en cycle 4, ce qui permet à l'élève d'utiliser des stratégies de mise en relation entre les langues enseignées comme; « la comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français. »⁶. Nous comprenons donc que ce n'est pas le fruit du hasard si ces apprentissages se produisent à ce moment précis de la scolarité, en effet ces stratégies d'apprentissages servent à l'élève d'étoffer son esprit de réflexion.

⁶ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, éducol : Langues vivantes (étrangères ou régionales) p.36

Toujours d'après le BOEN, « établir des contacts entre les langues »⁷ apparaît comme étant un objectif majeur de l'apprentissage. Le transfert de stratégie se fait par les élèves eux-mêmes, car ils peuvent utiliser des compétences apprises dans la première langue et les réutiliser dans l'apprentissage de la deuxième langue. En effet, parmi les objectifs du cycle 4 les « stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres »⁸ en font partie. Ainsi, l'élève autonome est capable de comparer des aspects, des fonctionnements des langues dont le français et peut également mobiliser des compétences linguistiques acquises dans d'autres langues pour progresser. Plus en détails, l'étude de la grammaire apparaît comme un outil qui permet d'enrichir la réflexion. Grâce à une compréhension des mécanismes de la langue, l'élève peut devenir encore plus autonome. Évidemment, l'acquisition de ces stratégies de compréhension telles que « la formulation d'hypothèses, le repérage d'indices, l'identification et l'interprétation »⁹ sont capitales à cette autonomie et à l'appropriation afin qu'il construise son « propre répertoire plurilingue »¹⁰, expression utilisée par le BOEN. D'autres stratégies sont tout aussi utiles, telles que « la répétition ou paraphrase, l'adaptation, l'explicitation, l'illustration, la correction et l'autocorrection »¹¹ que nous illustrerons plus tard grâce à la partie observation en stage.

De nos jours, quand nous parlons d'apprentissage d'une langue étrangère la notion d'approche actionnelle fait écho. Effectivement, l'approche actionnelle est apparue dans les années 1990 en réponse à l'évolution des perspectives dans le domaine de l'enseignement des langues. Elle s'est étendue en grande partie en réponse à des approches dites plus « traditionnelles » qui se focalisaient principalement sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire de manière isolée; ces anciennes approches ne donnaient pas toujours aux apprenants les occasions d'appliquer leurs savoirs de manière significative dans des situations concrètes. Cette vision plus moderne de l'apprentissage des langues est une méthode d'enseignement qui met en lumière l'utilisation pratique de la langue dans des situations concrètes.

^{7,8} Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, éducol : Établir des contacts entre les langues.

^{9,10,11} Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, éducol : Maîtrise de l'écriture, stratégies.

Citons le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...] 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. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »¹²

J'illustrerai plus tard cette approche par le biais d'entretiens menés et de ressources de cours, cependant il est important de retenir que ce nouveau mode d'apprentissage ne laisse pas la grammaire ainsi que les modaux de côté, au contraire il les intègre comme un outils à part entière de la langue qui serviront au cours de l'apprentissage chez l'élève.

1.2. Apprentissage des modaux

L'apprentissage des modaux est perçu comme un outil de la langue, précisément classé dans la catégorie « grammaire : groupe verbal »¹³ du BOEN. Ceci explique la difficulté à déterminer à partir de quel niveau les élèves commencent à étudier et manipuler les modaux, car ils servent tout au long de leur apprentissage.

Jetons un oeil au tableau des compétences travaillées du cycle 4¹⁴. Dans la compétence « Écouter et Comprendre », nous pouvons retrouver la mention « indices [...] linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message ».

¹² le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un classement qui permet d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère : Chapitre 2 « Approche retenue », 2.1 une perspective actionnelle

¹³ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, éducol : Connaissances culturelles et linguistiques, grammaire

¹⁴ La présentation de ce tableau peut être retrouvé en annexe 1 : il s'agit du tableau des compétences travaillées dans les langues vivantes par le BOEN

La compétence « Lire » stipule « s'appropriier le document en utilisant des repérages [...] indices linguistiques, reconstitution du sens, mise en relation d'éléments significatifs ».

La compétence « Parler en Continu » mentionne « mobiliser à bon escient ses connaissances [...] grammaticales. Prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter. ».

Pour finir, la compétence « Écrire » précise « Mobiliser les outils pour écrire, corriger, modifier son écrit. Reformuler un message, rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter ».

Grâce à toutes ces compétences, nous comprenons que les modaux sont des outils de la langue anglaise et qui sont manipulés à tous les niveaux et dans plusieurs activités langagières. Même s'ils ne sont pas clairement cités, nous les retrouvons dans presque toutes les compétences requises par le CECRL (tant au niveau A1 que C1), qui exige une bonne maîtrise de l'anglais tant à l'écrit qu'à l'oral et donc une bonne utilisation de la grammaire. Ils sont présents à tous les niveaux et sont constamment manipulés par les élèves. Cependant, certains modaux sont enseignés dès le début du cycle et d'autres en fin de cycle quand les élèves atteignent un autre niveau de langue, tout comme les différentes valeurs en contexte qu'ils peuvent avoir et que nous avons vu précédemment. En ce qui concerne le cycle 3, quelques modaux peuvent être survolés en classe de sixième, sous la forme de blocs lexicalisés comme par exemple « *You should have said* »; « *can I open the window?* » les professeurs s'en servent afin d'introduire l'autocorrection entre les élèves ou afin de favoriser la participation en classe. Nous traiterons cela plus en détail par le biais de mes observations et recherches dans la partie suivante.

2. Utilisation des modaux en contexte

L'étude portera sur trois de ces modaux à savoir « *can* », « *will* » et « *must* ». Ces choix ont été entrepris afin de mettre en lumière ces modaux en raison de leur grande utilisation et manipulation dans le secondaire. En effet, la justification des choix de ces modaux s'appuiera sur mes recherches dans les manuels ainsi que sur mes observations et entretiens menés. Nous observerons également l'utilisation de ces mots outils au sein de l'approche actionnelle, largement répandue dans le secondaire.

2.1. Utilisation du modal « *must* »

Le modal « *must* » est intéressant à étudier car il possède certaines caractéristiques utiles à l'apprentissage de la langue. Il est couramment utilisé en anglais afin d'exprimer la nécessité, la certitude et l'obligation. Son étude linguistique contribue au développement des compétences linguistiques attendues dans les cycles, comme vu précédemment, mais il permet également de comprendre le mécanisme et le fonctionnement de la langue dans certains contextes, d'où son utilisation en tant que « mot outil ». D'un point de vue actionnel, il prépare l'élève à des situations réelles comme celles de la vie quotidienne ; notamment quand on donne des conseils ou qu'on exprime ses opinions il est important de comprendre les obligations et ou degrés de certitude. Cependant d'après mes recherches faites dans les manuels et de mes observations de stage, nous allons voir que le modal n'est pas toujours étudié dans son entièreté mais plutôt adapté.

Commençons par observer l'utilisation du modal « *must* » au sein d'une séquence de sixième, le niveau du CECRL visé est A1. Il s'agit d'une séquence tirée du manuel « What's On 6e Cycle 3 » qui se nomme « *My school is cool in Windsor!* » dont l'un des objectifs grammaticaux est « dire ce que l'on doit faire ou non — en utilisant : *must* » (p.5). Dès la lecture de ces objectifs nous pouvons déjà s'apercevoir que sa mention unique est celle de sa valeur radicale qui est l'obligation et l'interdiction, et par conséquent aucune mention de sa valeur épistémique. De plus, le terme d'auxiliaire modal n'est pas mentionné, ce choix a dû être fait dans le but de simplifier son utilisation cependant je trouve que cette omission pourrait se transformer en incompréhension plus tard dans le cycle de l'élève. En effet, les élèves seront sûrement capables de le réutiliser mais sans savoir exactement ce qu'ils utilisent.

Observons l'activité ¹⁵ : il s'agit d'un tableau d'informations qui indique les règles de vie à l'école. La tâche est la suivante : les élèves doivent transformer les phrases en utilisant « *must* ». Premièrement, cet exercice pose l'élève en tant qu'acteur social puisqu'il se trouve dans la peau d'un élève britannique, cela permet aux élèves de comprendre qu'ils peuvent utiliser ce modal dans un contexte réel.

¹⁵ La présentation de cette séquence peut être retrouvée en annexe 2 : What's On 6e, édition hachette éducation

Deuxièmement, l'exercice semble plus axé sur l'utilisation grammaticale du modal, car l'aide grammaticale indique « dire ce que l'on doit faire ou non » et montre que le verbe d'après doit rester à l'infinitif. La remarque que je pourrais faire est que cet exercice enferme le modal à des interdictions et obligations et donc le restreint à sa valeur radicale. Je me suis alors penchée vers le précis grammatical que nous pouvons trouver en fin de manuel ¹⁶, qui propose une utilisation uniquement radicale avec l'obligation et l'interdiction, mais également son utilisation dans les phrases affirmatives et négatives. Gardons à l'esprit qu'il s'agit là d'un niveau sixième correspondant au cycle de consolidation, cependant nous allons dès à présent observer l'évolution de ce modal dans un autre niveau/cycle.

Retrouvons maintenant l'étude du modal « *must* » au sein du cycle 4, celui des approfondissements. Comme explicité précédemment, ce cycle se caractérise par une plus grande complexité langagière dans les documents et les activités et donc par une utilisation plus poussée et détaillée du modal. La séquence étudiée est du niveau quatrième correspondant au niveau A2 vers B1 du CECRL et est tirée du manuel « E for English ». La séquence se nomme « *Cliffhanger* » dont l'un des objectifs grammaticaux est « Faire des hypothèses : *may*, *might*, *must* » (p. 5). Dès l'annonce de cet objectif, nous comprenons aussitôt qu'il s'agit de la valeur épistémique du modal, contrairement au document précédent qui ne mentionnait le modal uniquement dans sa valeur radicale. Le nom d'auxiliaire modal, reste mis de côté à l'annonce des objectifs grammaticaux, cependant dans le précis grammatical (p. 44) le terme de modal est mentionné. Premièrement, l'outil modal est utilisé au sein d'une activité orale actionnelle, le premier élève se met dans la peau d'une personne contactant le « 911 » quant à son camarade, il incarne l'opérateur recevant cet appel, cela ancre l'activité dans une situation réelle rendant plus facile l'utilisation du modal ¹⁷. Par la suite, le premier élève se doit de faire des hypothèses concernant l'action qui est en train de se dérouler et le manuel laisse le choix d'utilisation de trois modaux : « avec *may* et *might* on montre que quelque chose est possible mais que ce n'est pas sûr. »; « avec *must* on fait une hypothèse qui nous semble très probable. ».

¹⁶ La présentation de ce précis grammatical peut être retrouvé en annexe 3 : p155 du manuel

¹⁷ La présentation de cet exercice peut être retrouvée en annexe 4 : E for English p. 44

Nous avons une claire utilisation de la valeur épistémique du modal, adaptée selon le niveau : une occurrence telle que « *someone must be in the house because I can hear them!* » est attendue selon la correction donnée par le manuel. Quand nous nous penchons sur le précis grammatical nous pouvons remarquer que le manuel ne revient pas sur la valeur radicale du modal, considérée comme étant acquise dans le niveau précédent. En effet, le précis grammatical le range au même titre que les modaux « *may* » et « *might* » qui sont plutôt utilisés afin de faire des hypothèses. Cependant, il précise une nouvelle fois qu'une base verbal suit le modal. Nous notons une nette différence d'utilisation des modaux entre le niveau sixième et quatrième, néanmoins l'utilisation de l'approche actionnelle reste un bon moyen d'apprentissage qui ancre l'outil grammatical des modaux dans des situations réelles et du quotidien.

2.2. Utilisation du modal « *can* »

Le modal « *can* » est également intéressant à étudier, lui aussi est un outil grammatical étudié tout au long du cycle d'apprentissage de l'élève. Il est généralement utilisé, comme évoqué dans la première partie, dans le but d'exprimer la capacité et la possibilité de réalisation d'un événement autrement dit uniquement sous sa forme radicale dans le secondaire. Mais sa forme la plus utilisée dans la classe d'anglais est pour indiquer la permission ou ce que l'on est autorisé à faire. Je choisis d'illustrer ce propos avec ce que j'ai pu observer en stage, dans des phrases rituelles de cours comme pour exprimer les règles de vie de classe comme ¹⁸, « *can you repeat, please?* »; « *can you speak up?* »; « *can I put the paper in the bin?* ». Cela inscrit ce modal dans l'axe du langage quotidien, il permet à l'élève d'être inclus dans la vie de la classe, afin de s'exprimer librement. Il permet également de créer des stratégies d'apprentissages afin que l'élève devienne autonome dans le rituel de début de cours, dans l'inter correction avec ses camarades de classe, et ce, favorisant ses compétences conversationnelles. Nous allons découvrir comment se fait l'étude de ce modal dans le secondaire.

¹⁸ La présentation de cette fiche de cours peut être retrouvée en annexe 5

Débutons cette étude par son état le plus simplifié, en sixième au sein du cycle 3. Comme évoqué précédemment, les rituels de début de cours sont des alternatives afin de manipuler « *can* » sous la forme de bloc lexicalisé afin d'encourager l'élève vers une autonomie dans la langue, ce que nous pouvons observer avec cette autre annexe sur les règles de vie de classe ¹⁹. À ce stade de l'apprentissage, l'élève ne comprend pas encore que le modal sert à exprimer la permission et utilise la stratégie d'apprentissage de blocs lexicalisés. Concernant cette stratégie, j'ai pu interroger deux professeurs, point que nous étudierons plus tard dans ce mémoire.

Dès son entrée dans le cycle supérieur, l'élève utilise cet outil grammatical afin de décrire et d'expliquer ce qu'il perçoit. Cela nous renvoie à la compétence « Parler en continu »; « raconter, décrire, expliquer » du BOEN. Examinons une activité proposée dans le cadre d'une séquence de cinquième qui correspond au niveau A2. La séquence en question se nomme « *Welcome to Hogwarts* », il s'agit d'une activité réalisée en début de séquence ²⁰ ce qui permet un rebrassage pour certains et un apprentissage pour d'autres. Cette activité est présentée sous l'axe d'un « *aptitude test* » et « *abilities* », nous saisissons qu'il s'agit de la valeur de capacité et donc radicale de « *can* ». Cependant, la consigne stipule d'utiliser le modal afin d'exprimer ces capacités. Cette contrainte oblige l'élève à utiliser le modal, ce qui entraîne un lien direct entre « *can* » et l'aptitude, ceci l'aide à déconstruire le bloc lexicalisé et le positionne en dehors du cadre de la permission. Et en outre, cette activité place l'élève dans le rôle d'un élève d'« *Hogwarts* » ce qui pousse son implication au sein de l'exercice. L'approche actionnelle ici permet d'ancrer l'élève dans un contexte socio-culturel.

¹⁹ La présentation de cette affiche peut être retrouvée en annexe 6 : poster tiré d'une salle de classe

²⁰ La présentation de cet exercice peut être retrouvée en annexe 7 : activité créée par Mohamed-Amin Damez, étudiant et professeur alternant de classe de 5e

Examinons une autre séquence de quatrième (A2 vers B1), qui propose une séquence qui se nomme « *Down under* » et qui provient de manuel « *I bet you can* » du cycle 4²¹. Les objectifs grammaticaux sont la capacité et la possibilité au passé, nous comprenons qu'il s'agit d'une étude des formes radicales et épistémiques de ce modal. L'exercice proposé²² donne cette consigne « *necessity or (in)ability? Complete with had to or could/couldn't.* » Il s'agit d'un exercice de grammaire concret qui s'accompagne d'une aide grammaticale expliquant la différence entre « *had to* » et « *could* » ; donc la différence entre la nécessité et l'obligation contre la capacité ou l'incapacité au passé. Ces connaissances mèneront à une tâche finale qui réunit les objectifs « expression de la nécessité au passé avec *had* » et « expression de la possibilité au passé avec *could* et *couldn't* ». Nous pouvons noter que le manuel pousse les élèves à utiliser des périphrases modales en expliquant les contextes et les raisons d'utilisation. Cela permet de ne pas restreindre le modal à une utilisation et permet d'étoffer leurs outils méthodologiques. Le fait de s'exercer sans passer par l'approche actionnelle et par une méthode frontale ne pose pas l'élève dans une posture d'acteur social mais l'oblige à la manipulation du modal : nous pouvons donc observer que les deux méthodes d'apprentissage sont encore utilisées dans le secondaire.

En ce qui concerne l'utilisation de ce modal sous sa forme négative « *can't* », nous le retrouverons bien souvent au sein des probabilités et prédictions. Observons ces deux activités de rituel²² faites dans le contexte de paris sportif à l'occasion de la coupe du monde de rugby : les élèves de cinquième (A1 vers A2) devaient prédire l'équipe gagnante ainsi que le score chaque jour en début de cours. L'objectif sur la fiche support est clairement présenté à savoir « je fais des prédictions », les modaux sont utilisés en binôme avec des pourcentages, aide précieuse pour les élèves qui leur sert de repère. Un précis grammatical est inscrit et rappelle l'utilisation d'une base verbale après le modal. Nous pouvons apercevoir « *can't* » au bas de l'aiguille ce qui signifie qu'il est au plus bas du degré de probabilité de réalisation de l'évènement, il donc utilisé sous sa forme d'impossibilité logique.

²⁰ La présentation de cet exercice peut être retrouvée en annexe 8 : « *I bet you can* », 3ème, Éditions Magnard, 2020.

²¹ La présentation de cet exercice peut être retrouvée en annexe 9

²² Les présentations de ces activités de rituel peuvent être retrouvées en annexe 10 et 11 : tirées du cahier d'un élève

Ce rituel de début d'heure n'est pas aussi actionnel que les autres activités que nous avons pu voir, cependant il sert à la réactivation des connaissances et à une manipulation de façon quotidienne de ces mots outils. Au sein de cette même fiche de rituel, nous notons une utilisation de « *could* » également sous sa valeur épistémique d'impossibilité logique, il est associé au modal « *might* ».

2.3. Utilisation du modal « *will* »

Traisons à présent le dernier modal de cette liste, le modal « *will* ». Nous rencontrons un grand nombre de fois ce modal dans le secondaire dont l'utilisation principale reste l'expression du futur simple, il permet aux apprenants de parler d'évènements à venir et de prédictions. Nous constaterons que l'utilisation de ce modal ne s'arrête pas à celle du futur, mais touche aussi au conditionnel par le biais de « *would* ». L'étude du modal « *will* » est essentielle dans la construction de l'apprentissage de l'élève car grâce à ce dernier la communication devient plus efficace dans de nombreux contextes. Tout comme les autres modaux, il est utilisé en tant que mot outil afin que l'élève se familiarise à la compréhension des mécanismes de la langue. D'un point de vue actionnel il est plus que fondamental car il permet la communication dans de nombreux contextes de la vie courante, tout comme « *can* » et « *must* ».

J'ai pu observer en stage dans une classe de cinquième que l'utilisation du modal « *will* » sous sa forme d'expression du futur est quotidienne. En effet, lors des rituels au sein des classes de cinquièmes les élèves se posent les questions suivantes : « *what will the weather be like tomorrow?* » ; « *what will you do this week?* ». Cela permet une manipulation quotidienne et ancre ce mot outil dans les connaissances des élèves.

Le cycle 4, comme indiqué précédemment, se caractérise par une plus grande complexité langagière. C'est la raison pour laquelle les élèves découvrent le modal « *will* » ainsi que son prétérit « *would* » à ce moment précis de leur apprentissage. La séquence que nous allons examiner se nomme « *Find your Path* » et s'inscrit au sein du niveau troisième, A2 vers B1 du CECRL. Parmi les objectifs grammaticaux de cette séquence nous pouvons retrouver « les projets

d'avenir (will et would + BV) », cet objectif annonce l'angle d'étude sous lequel sera porté l'apprentissage du modal. Tout au long de la séquence nous rencontrons des questions telles que « *Would you like to get involved?* »; « *How would you imagine your futur?* » (p. 122) cela introduit le modal « *would* » sous sa valeur du conditionnel/futur. Les élèves doivent rédiger un court texte sur un métier qui pourrait leur convenir et pourquoi, ils sont redirigés vers l'aide grammaticale que nous allons examiner²³.

Le terme de « modal » n'apparaît toujours pas, cependant elle propose une utilisation avec « will + BV » pour un « projet futur réalisable » et l'oppose à « would + BV » pour « un projet n'est qu'une hypothèse et semble pour l'instant irréalisable ». Le manuel marque la juste différence entre l'utilisation de « *would* » conditionnel et de « *will* » prédiction future. De plus, ils ont à leur disposition le « *workbook* »²⁴ avec des exercices supplémentaires qui les entraînent à faire la différence entre :

« *something likely to happen : if + present, will + BV* » / « *something un realistic : if + preterite, would + BV* ». (P 121 workbook)

À propos de l'aide grammaticale, elle se nomme « pour exprimer un projet d'avenir » et ancre l'apprentissage du modal dans une perspective actionnelle. De plus, cette activité place complètement l'élève dans un contexte actionnel et réel, car il répond à l'objectif citoyen du projet d'avenir. Cependant, en ce qui concerne l'exercice du workbook, il s'agit là d'un exercice de grammaire avec pour but l'entraînement optimal de cette structure. Une fois de plus, nous observons que l'approche actionnelle est utilisée avec des exercices plus traditionnel.

²³ La présentation de ce précis grammatical peut être retrouvée en annexe 12 : issu du manuel « I bet you can », 3ème, Éditions Magnard, 2020

²⁴ La présentation de cet exercice peut être retrouvée en annexe 13 : workbook « imagine things were different... » du manuel « I bet you can », 3ème

Je propose d'observer une autre activité de terminale ²⁵ tirée du manuel « *Let's Meet Up* », sous un autre point de vu. En effet, le support présenté ici est une expression écrite appuyée sur une compréhension de texte complexe sur « *transhumanist Bill of Rights*. » La complexité de ce document est intéressante à observer car, comme un vrai *Bill of Right*, il est rédigé par le biais d'articles, c'est un document que nous rencontrons rarement et cela contribue à développer la compétence lire et comprendre un document politique. Il leur est demandé d'incarner un citoyen américain et d'expliquer « *why should or wouldn't vote for this party based on their Bill of Rights* ». Le « *grammar tip* » se trouve à côté de l'activité leur rappelant d'utiliser « *would + BV to talk about what would be possible in a transhumanist society* ». Cet exercice s'inscrit complètement dans une perspective actionnelle car il pousse les élèves à développer leur esprit critique et à argumenter. De plus, les élèves revoient l'utilisation de « *would* » conditionnel et leur permet de consolider leurs acquis. Cependant le précis grammatical ²⁶ est bien plus complet ; il propose d'exprimer l'hypothèse au passé mais va plus loin dans les détails car il l'utilise au sein de proposition principale et subordonnée. Le fait de proposer cette utilisation permet aux élèves de comprendre l'importance entre la concordance des temps et pourquoi il faut utiliser « *would* » et pas « *will* ».

En conclusion, nous avons pu rencontrer diverses activités, séquences ou rituels proposant un large choix de valeur de chaque modaux. De plus, nous avons aussi examiné que l'apprentissage des différentes valeurs des modaux se fait en fonction des niveaux, et ceux prenant en compte le niveau attendu des élèves en fin de cycle.

²⁵ La présentation de cette activité peut être retrouvée en annexe 14 : issu du manuel « *Let's Meet up* », terminal, Éditions Hatier, Paris, 2020.

²⁶ La présentation de ce précis grammatical peut être retrouvée en annexe 15 : issu du manuel « *Let's Meet up* », terminal, Éditions Hatier, Paris, 2020.

3. Entretiens

Au cours de ce mémoire, j'ai eu l'occasion de procéder à deux entretiens sur le sujet de la place de la grammaire et des modaux dans le secondaire. Le premier entretien a été réalisé avec une professeure d'anglais, Madame Montheil, qui a enseigné pendant six années au lycée avant d'enseigner dans le supérieur, elle enseigne aujourd'hui à des master MEEF du premier et du second degrés. Le deuxième avec une professeure de collège Madame Techene, qui enseigne depuis quinze années au collège. La diversité de niveau de ces deux entretiens m'a permis de noter les similarités et différences des méthodes d'apprentissages et de la place des modaux dans le secondaire. Par le biais de ces entretiens, je m'intéresse à la transposition de nos savoirs universitaires et à l'adaptation de ces derniers en classe en m'appuyant sur l'exemple des modaux, et quelle est la place de la grammaire.

La première partie de ces entretiens s'intéresse à la place en générale de la grammaire dans le secondaire, elle inclut également les méthodes d'apprentissages et traite de la manipulation dans les activités orale de la grammaire.

Les deux professeures sont unanimes à dire que la grammaire doit être inclus au sein d'une activité langagière ou au sein d'un objectif de communication, Madame Montheil insiste sur ce propos en déclarant « la grammaire est le squelette de la langue ». Les documents sont choisis à partir des objectifs linguistiques à traiter. Elles soulignent également l'importance de faire réfléchir les élèves sur les occurrences isolées, d'analyser les éléments de la phrase, de les faire réfléchir sur les divers procédés linguistiques. Elles se servent aussi de la Pratique Raisonnée de la Langue ²⁷ qui est un point dans la séquence de grammaire, généralement fait en français afin d'assurer la compréhension. Madame Techene, professeure en collège, enseigne à une classe de sixième Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) cette année et m'a confiée qu'elle ne faisait pas de grammaire à ce niveau ou alors de manière très simplifiée car les élèves ont de grosses difficultés en français.

²⁶ La PRL est le « point de grammaire » fait pendant un cours en français ou en anglais

En ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, je les ai questionnées sur l'utilisation des blocs lexicalisés ²⁷. Les deux professeures se rejoignent sur le même point et leur trouvent une bonne utilisation qui permet à l'élève de s'exprimer. Cependant, elles insistent toutes les deux sur le fait qu'il est important de donner une explication à ce qu'utilisent les élèves en cours d'anglais afin qu'ils puissent transformer ces blocs lexicalisés en mots outils. Madame Montheil précise qu'il est intéressant de revenir sur ces blocs lexicalisés, souvent appris au primaire, dans le secondaire afin que les élèves réfléchissent sur l'aspect grammatical.

Concernant la manipulation de la grammaire lors des activités à l'oral, les deux professeures sont d'accord pour dire qu'il faut éviter d'interrompre les élèves et de les laisser s'exprimer afin d'éviter la frustration et le découragement. Elles sont plus à même de laisser les erreurs de constructions se faire, surtout quand ils se corrigent entre eux, la communication entre les élèves prime. Par contre, quand l'erreur se fait sur les objectifs grammaticaux de la séquence, il faudra les reprendre sur ce point grammatical, afin d'éviter les confusions sur le reste de la séquence.

La deuxième partie de mon entretien s'appuie sur les méthodes d'apprentissages notamment : l'approche actionnelle et les approches déductives et inductives.

L'approche actionnelle est une méthode d'apprentissage qui permet aux élèves de voir pourquoi on utilise tel ou tel outil, comme définit précédemment dans la partie « A.1 Stratégies d'enseignements et d'apprentissages ». Dans le contexte où nous traitons des modaux, Madame Montheil me donne l'exemple d'une enquête policière où les élèves auront besoin de manipuler la valeur épistémique d'un modal afin de faire des hypothèses et suppositions, rendant l'apprentissage beaucoup plus significatif pour eux. Sans cette approche, ils ne saisiront sûrement pas pourquoi ils devraient utiliser les modaux. Madame Techene est du même avis, elle ajoute que cette approche soulève les barrières de la communication car ils ne se rendent pas compte qu'ils sont entrain d'utiliser un modal en particulier avec une valeur précise. Elle met en avant la communication surtout en début d'apprentissage.

²⁷ Les blocs lexicalisés sont des phrases apprises dans leur entièreté afin de faciliter l'expression : exemple « *you should have said* »

Il existe d'autres approches pédagogiques, comme les méthodes d'apprentissages inductives et déductives²⁸. Du côté du lycée, Madame Montheil fonctionne avec les deux, en effet elle explique et je cite « je pense que ces méthodes sont complémentaires ». Même si elle préfère faire manipuler des faits de langue aux élèves puis de les faire réfléchir à posteriori, elle admet qu'il y a certain temps en classe qui nécessite de se poser et de leur expliquer comment tel fait de langue fonctionne et comment l'utiliser correctement. Madame Techene m'a expliqué qu'elle n'utilisait jamais la méthode déductive car ne la trouve pas adapté en collège. Elle s'appuie cependant sur la méthode inductive car « c'est comme cela que l'enseignement passe », déclare-t-elle.

La dernière partie de ces entretiens traitent de la transposition des savoirs universitaires dans le secondaire.

Je me suis beaucoup questionnée sur cette transition entre les savoirs. En tant qu'étudiante, je subis un apprentissage frontal et ne pratique plus du tout l'apprentissage actionnel. Je pense que cette question est intéressante à traiter avec ces deux professeures qui possèdent de l'expérience et qui sont elles aussi passées par ces enseignements en tant qu'étudiantes et élèves. Madame Montheil me raconte, qu'à ses débuts, qu'elle a fait l'erreur de vouloir trop entrer dans les détails de certains faits de langue, la conséquence était qu'elle perdait ses élèves. Elle s'est alors appuyée sur les manuels et sur les précis grammaticaux afin de comprendre comment « vulgariser » les faits. Cependant, elle faisait aussi le nécessaire pour que les explications grammaticales viennent de ses élèves afin qu'ils s'expriment avec leurs mots; comment utiliser tel ou tel fait? À quoi sert-il? Madame Techene, à ses débuts, avait elle aussi trop de détails, trop d'objectifs grammaticaux. Afin de s'accommoder au « langage des élèves » elle partait plutôt des objectifs attendus par exemple « j'exprime la probabilité » au lieu de dire « j'utilise la valeur épistémique des modaux », dans le but de s'adapter aux élèves il est primordial de se demander à quoi cela sert, se demander pourquoi on l'utilise. Son meilleur moyen est de se détacher de la théorie et de voir toujours un côté pratique afin de rendre l'apprentissage plus accessible.

²⁸ D'après le site pédagogique « Scribbr » la méthode inductive est une explication issue d'un fait que l'élève est amené à comprendre, alors que la méthode déductive part d'une explication qui donne issue à une cause.

PARTIE 3 : PROPOSITION D'UNE SÉANCE METTANT EN OEUVRE LES MODAUX

Dans le cadre de mon stage au collège Jean Moulin à Saint Paul-lès-Dax (40), j'ai l'occasion d'intervenir avec une classe de troisième. Au vu du niveau de cette classe et d'après mes observations, les élèves qui la composent ont déjà manipulé tout au long de leur scolarité les auxiliaires modaux, particulièrement « *would* » qui, d'après le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, est étudié au milieu du cycle 4 au sein de la compétence « Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces ». En effet, cette compétence stipule « l'usage du modal conditionnel » au sein des compétences et connaissances « Prendre en compte les normes de l'écrit pour réviser son texte : cohérence, cohésion (syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte) et normes linguistiques. Savoir recourir à la modalisation ». C'est grâce à cette précision, que j'ai pu envisager de créer une séance adaptée aux besoins de cette classe en choisissant d'axer l'étude sur le modal « *would* ».

C'est lors d'une séquence sous le thème d'étude « Sauver la planète, penser les futurs possibles » se nommant « *Inventing tomorrow : a utopian vision* » que les élèves de troisième ont commencé à manipuler le modal « *would* ». Les apprenants l'ont étudié dans le cadre du conditionnel et de l'expression de l'hypothèse. Cette séquence répond aux attendus de la classe de troisième de niveau A2 vers B1 pour des apprenants passant d'un niveau élémentaire à indépendant. La séance qui suit cette séquence est tout d'abord hors programme car il s'agit d'une séance indépendante, puis, a été imaginée dans le but de garder ce continuum dans l'apprentissage des modaux, mais dans un autre contexte d'étude.

Afin d'introduire une autre réflexion autour du modal « *would* », tout en le détachant de la séquence précédente, la création d'une séance entièrement dédiée à ce modal est proposée aux élèves.

Cette séance a pour objectifs linguistiques de rebrasser l'utilisation du modal « *would* » conditionnel et expression de l'hypothèse et de s'assurer de la bonne acquisition et utilisation de ce modal de la part des élèves. Les objectifs lexicaux concerneront tout le lexique lié aux métiers et au monde du travail, car dans le cadre de leur année de troisième les élèves devront être préparés à leur stage d'observation. En effet, cette séance sera axée sur un objectif du parcours éducatif citoyen : préparer les élèves à de situations réelles et concrètes dans le monde du travail.

3. Déroulé de la séance

Dès l'entrée en classe, le professeur propose aux élèves d'intégrer à leur rituel de début de cours quelques questions sur le modal dans le but de rebrasser les connaissances déjà acquises. Des questions de ce type sont posées aux élèves :

« Tell me about specific situations in which you could use would » / « Who can express a hypothesis? » / « Why don't I use « will » instead? »

Le but de ce rituel est la répétition, en effet la construction spontanée à l'oral d'hypothèses est demandée à plusieurs élèves afin que la structure soit bien acquise.

Cette séance se poursuit avec un « *warm up* » créé en amont. Le professeur passe dans les rangs et propose aux élèves de piocher un papier sur lequel est inscrit diverses situations hypothétiques telles que:

« You've just won a travel where would you go? Why? » / « You have the opportunity to meet any historical figure. Who would you choose and what would you say to them? » / « If you could master a skill instantly, which would you choose and how would you use it in your daily life? » / « If you could live in any period of history, which would you choose and what would your

role be in that period? » / « Suppose you had the ability to change a rule in your school. Which rule would you change and how would it improve the school? »

Le but de cette activité est de rebrasser la structure de l'hypothèse avec « *if* » dans la réponse. Il s'agit d'une activité en autonomie au sein de laquelle les élèves piochent une carte, la lisent, s'auto interrogent et s'inter corrigent en cas d'erreur. Dans cette activité, les éléments saillants sont encore une fois la répétition de cette structure, mais également la mise en situation. En effet, la répétition de la structure et une mise en situation ainsi que l'écoute active vont permettre d'avoir une bonne connaissance de l'utilisation du modal ainsi qu'une bonne maîtrise de la structure en contexte. Le professeur reste au tableau et note sous la forme de fiche technique ce que les élèves ont résumé jusqu'à présent avec leurs mots; les différents contextes d'utilisations, plusieurs exemples d'hypothèses et la structure de l'hypothèse « *if* + sujet + verbe au prétérit + sujet + *would* + base verbal ». Cette fiche résumé reste de manière permanente au tableau et va servir de point d'appui et de repère pour l'activité suivante. La création en commun d'une fiche avec les « mots des élèves » permet la réalisation d'une ressource qui correspond à leur compréhension unique par le biais de leurs expressions. Cela rend la fiche plus accessible et adaptée à leur niveau de compétence. De plus, en les impliquant activement à la création de cette fiche, cela favorise la mémorisation et développe la confiance dans leurs compétences linguistiques, en se sentant plus investis par exemple. En introduisant la séance de cette façon, cette séance réussit à susciter l'engagement des élèves à travers différents contextes d'utilisations qui sortent du cadre de la séquence précédente. De plus, ils ont pu participer activement à l'activité en personnalisant les réponses, ce qui les a encouragé à réfléchir aux différentes utilisations. Tout cela crée une transition naturelle vers l'activité suivante.

Pour la mise en oeuvre de la séance, cette dernière se concentre sur l'un des objectifs premiers : préparer les élèves à de situations réelles et concrètes dans le monde du travail lors d'un entretien d'embauche. Afin d'exécuter cette activité qui s'inscrit complètement sous la pédagogie actionnelle, la mise en oeuvre de l'activité se présente ainsi : par binôme un élève reçoit une fiche

métier avec des compétences requises prenant le rôle d'un candidat, tant dis que l'autre élève prend le rôle d'un interviewer ¹. Les apprenants possèdent quelques minutes afin de réfléchir et d'anticiper les questions : sur la première carte est inscrit les compétences requises du métier en question pour l'un. Sur la seconde carte est inscrit le rôle de l'élève ainsi que son entreprise fictive sur laquelle il devra évoquer des informations, l'élève aura la tâche de préparer des questions d'entretien. Ils possèdent, de même, la fiche récapitulative créée précédemment au tableau qui leur sert de point d'appui. Dès que le temps est écoulé, les élèves procèdent à l'entretien d'embauche. Cette activité a pour objectif langagier une expression orale en interaction qui permet de pratiquer l'utilisation du conditionnel « *would* » dans le contexte d'un entretien d'embauche imaginaire. Dans le but d'un exercice optimal, est demandé aux élèves d'échanger les rôles, cela va permettre à chacun de jouer le rôle du candidat et le rôle de l'intervieweur. De plus, ils devront également changer de binôme afin de rencontrer d'autres élèves de la classe. Finalement, ils changeront de carte dans le but de maîtriser tout le vocabulaire sur les différents métiers. Les obstacles de cette activité pourraient être le vocabulaire; c'est pour cela que le professeur se déplace activement dans les rangs afin de répondre aux questions. De même, le professeur doit être attentif au bon respect des consignes et s'assurer de la maîtrise des objectifs langagiers attendus.

Par le biais d'une mise en commun faisant travailler l'expression orale, les élèves évoquent premièrement les difficultés qu'ils ont pu rencontrer lors de cette activité. Puis, quelques binômes sont interrogés afin d'illustrer et de garder une trace écrite du cours en donnant quelques exemples de phrases lors de leurs entretiens. Un récapitulatif du cours est mis en oeuvre par le biais de la trace écrite faite au tableau, l'activité de répétition est importante car elle assure la compréhension de tous les élèves. Les élèves prennent le cours en s'assurant d'avoir bien compris, la fiche technique ainsi que la correction de l'activité sont à prendre en note.

¹ La présentation de ces cartes peuvent être retrouvées en annexe 16 afin de comprendre comment se structure les cartes, créées par moi-même

Cette activité a permis aux élèves de s'immerger complètement dans des scénarios de la vraie vie, en lien avec le stage de troisième les préparant ainsi à la découverte du monde du travail. Cette activité actionnelle développe leurs compétences de communication en anglais et l'aisance à l'oral. Comme observé tout au long de cette séance, le modal « *would* » est au premier plan et apparaît comme un outil de la grammaire anglaise qui s'utilise dans des contextes de la vie réelle.

CONCLUSION

Finalement, cette étude nous livre à la fois, un état des lieux des fondements théoriques de l'enseignement des auxiliaires modaux orienté en fonction des pratiques vues en classe, mais aussi les stratégies d'enseignements et les transpositions des connaissances modales des classes observées : l'ensemble du niveau collège puis une classe de terminale. Les observations et recherches menés grâce aux manuels, aux entretiens et à l'immersion au sein de classe de niveau collège, nous démontre qu'il y a plusieurs façons de procéder à l'enseignement des modaux, mais aussi que cet apprentissage est découpé en fonction des niveaux des apprenants et adapté à leurs besoins.

L'investigation que nous offre ce mémoire ressort qu'il est un défi majeur de l'enseignement que de garder la continuité des apprentissages entre tous ces niveaux d'enseignement ; que l'enseignement des modaux est progressif au fil des années scolaires et que l'adaptation méthodologique est essentielle afin de répondre aux besoins spécifiques de tous les apprenants.

En fin de compte, l'étude de ce mémoire illustre à quel point il est important de créer des liens solides et efficaces entre les institutions du collège et du lycée qui permettront de garder l'apprenant dans une suite logique de l'apprentissage. De plus, il est fondamental de favoriser la collaboration entre les enseignants afin d'améliorer les connaissances et de pouvoir rester à jour sur les auxiliaires modaux, ce qui garantira la meilleure préparation en terme de linguistique chez les apprenants.

En clôturant ce mémoire, je ne peux m'empêcher de souligner qu'étudier les modaux dans un contexte d'analyse pédagogique et de transposition des connaissances a

été à la fois captivant et délicat. En tant que passionnée de linguistique, la complexité inhérente des auxiliaires modaux a été une source de fascination. L'analyse des subtilités de « *must, can, could, will, would* » est une expérience intellectuellement passionnante qui révèle la profondeur des nuances du langage.

Cependant, les défis de ce mémoire ont été d'une part de démêler les subtilités linguistiques et d'une autre part d'analyser les différentes voix académiques que l'on attribue aux modaux. Bien qu'ils constituent une partie intégrante de la grammaire anglaise, nous avons pu apercevoir qu'ils sont relégués au rang de mots outils alors qu'ils se cachent derrière la plupart des compétences à acquérir afin de maîtriser la langue anglaise. Cette expérience a solidifié ma conviction qu'il y a multiples significations derrière chaque mot, chaque structure linguistique qui méritent d'être méticuleusement analysées.

BIBLIOGRAPHIE

Bescherelle *L'essentiel* . Hatier, 2018.

Downing, Angela, et Philip Locke. *English Grammar: A University Course*. Prentice Hall, 1992.

Dufaye, Lionel. *Cahier de Recherches : Les Modaux et la Négation en Anglais Contemporain* . OPHRYS , 2002.

E. Payne, Thomas. *Understanding English Grammar A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press, 2011.

Erwan Gouraud, Elodie Davo-verdavoir, Jean-Marck Mognier, Amal Navailh, Axel Jacobin, Véronique Dorget, Sylvie Douglade-Val, Françoise Du, Isabelle Valentin, Fatima Zaâzoui, Bryce Angot, Joël Cascade, Aline Charles. *Let's Meet up terminal*. Éditions Hatier. Paris. 202.

Huddleston et Pullum. *A Student's Introduction* . 2015.

Jean-Rémi Lapaire. *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes* » Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3. 2003.

Larrea Paul, et al. *Grammaire Explicative de l'Anglais* . Pearson, vol. 5ème, 2019.

Larrea Paul. *Le Possible et le Nécessaire : modalités et auxiliaires modaux en anglais britannique*. Nathan. 1984.

Le Querler Nicole. *Typologie des modalités*. Presses universitaires Caen. 1996.

Mélanie Herment, Laura Cursat, Virginie Bordat, Hélène Chadoeuf, Corinne Létant, Cindy Mathieu, Rupert Morgan, Jason Levine. *E for English*. Les Éditions Didier. Paris. 2017

Mohamed-Amin Damez. Séquence *Welcome to Hogwarts*. Collège Jean-Moulin, Artix 2023.

Ogier, Guillaume, Denoix-Smart, Frédérique, André, Frédéric, Vesse, Emmanuel, Doublet, Anne, Jaillet, Michelle *I bet you can 3ème*. Éditions Magnard. 2020.

Wendy Benoit, Pascal Bouvet, Baptiste Schnebelen, Catherine Wilhelm, Aurélie Deswaene. *What's On 6e, Cycle 3* édition hachette éducation. 2017.

SITOGRAPHIE

BOEN en ligne, <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm>


CECRL en ligne, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Scribb, site pédagogique, <https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives/>

ANNEXES

ANNEXES — PARTIE 2

ANNEXE 1 — 1.2 « Tableau des compétences travaillées » BOEN

	
Compétences travaillées	Domaines du socle
Écouter et comprendre - Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables. - Se familiariser aux réalités sonores de la langue, et s'entraîner à la mémorisation. - Repérer des indices pertinents, extralinguistiques ou linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message. - Savoir lire des documents vidéo et savoir mettre en relation images et documents sonores.	1, 2
Lire - Comprendre des documents écrits de nature et de difficultés variées issus de sources diverses. - Développer des stratégies de lecteur par le biais de lectures régulières. - S'approprier le document en utilisant des repérages de nature différente : indices extralinguistiques, linguistiques, reconstitution du sens, mise en relation d'éléments significatifs.	1, 2
Parler en continu - Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral sur des sujets variés. - Développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une prise de parole, s'autocorriger et reformuler pour se faire comprendre. - Respecter un registre et un niveau de langue. - Mettre en voix son discours par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquates. - Prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter.	1, 2, 3
Écrire - S'appuyer sur les stratégies développées à l'oral pour apprendre à structurer son écrit. - Mobiliser les outils pour écrire, corriger, modifier son écrit. - Reformuler un message, rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter.	1, 2, 5
Réagir et dialoguer - Développer des stratégies de compréhension orale en repérant des indices extralinguistiques ou linguistiques et en élaborant un discours commun. - Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent.	1, 2
Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale - Percevoir les spécificités culturelles des pays et des régions de la langue étudiée en dépassant la vision figée et schématique des stéréotypes et des clichés. - Mobiliser des références culturelles pour interpréter les éléments d'un message, d'un texte, d'un document sonore. - Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire des personnages réels ou imaginaires, raconter.	1, 2, 3, 5

© Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports > www.education.gouv.fr

ANNEXE 2 & 3 — 2.1 « Utilisation du modal « must » »

4 Read and react (GROUPWORK) → WB p. 40

a) Concentrate on the words you know. Say what you can.
 b) In groups, say the rules.
 Example: You *must* be nice to your friends. You *mustn't* eat during lessons.
 c) Go to your workbook for more practice.

Grammar 73
 Dire ce que l'on doit faire ou non
 We *must* obey the teachers.
 She *mustn't* eat in class.

Phonology 74
 Le premier « t » de *mustn't* est toujours muet.
 She *mustn't* open her book.
 You *mustn't* eat in class.

YOUR TASK! → WB p. 41 (GROUPWORK) (TICE)
 Create a brochure for your school!
 1. Prepare the content: a map, a list of clubs and activities, the school rules.
 2. Type the different texts on the computer and scan your map.
 3. Check for errors.
 4. Organise the texts and the map on your brochure.

Unit 2 • forty-seven 47

Must permet d'exprimer :

- une **obligation** à laquelle le sujet doit se soumettre : ce qu'il doit faire.
 You **must** be nice to your friends and your teacher.
- une **interdiction** à laquelle le sujet doit se soumettre : ce qu'il ne doit pas faire.
 You **mustn't** eat here. (= « Tu ne dois pas manger ici. »)

I / you / he / she / it	Phrase affirmative	Phrase négative
we / you / they	must + verbe lexical	mustn't + verbe lexical


Will (=ll) et **would** (=d) permettent d'exprimer une **demande polie** :
 I'll **have** some apple juice. (= « Je **prendrai** du jus de pomme. »)
 I'd **like** vanilla ice cream. (= « Je **voudrais** de la glace à la vanille. »)

ANNEXE 4 — 2.1 « Utilisation du modal « must » »

and snapped the picture.
I had no way of knowing that it was the last picture I would ever take of Eddie.
R. L. Stine, *Goosebumps: A Night in Terror Tower*, 1995

Mini Project
"Hello, 911. What's your emergency?"
Work in pairs.
Pupil 1: You are all alone somewhere and you hear... THIS. 📞 Track 45 Call 911 for help!
Pupil 2: you are the 911 operator. Take the call!
😱 Why not end on a cliffhanger?

GRAMMAIRE
• Be going to → WB p. 42 • May, might, must → WB p. 44



ately, without a flash of a new...
uncle were alone in the room." (*The Chronicles of Narnia: The Magician's Nephew*)

2. Je fais des hypothèses avec may, might et must → Textbook

a. Lis les énoncés ci-dessous.

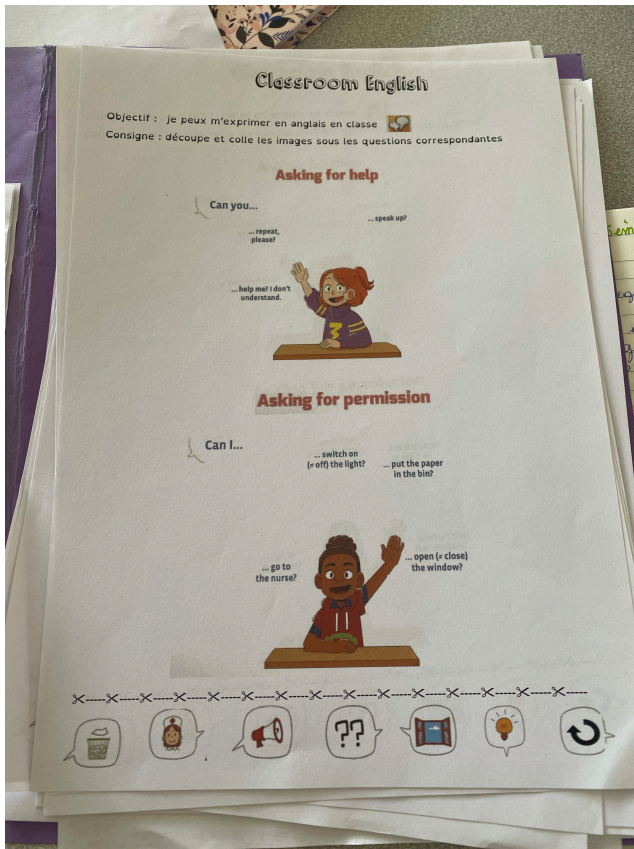
1. Someone **must be** in the house because I can hear them!
2. It **may be** a burglary!
3. I don't know what they want. They **might want** to hurt me!

b. Coche les cases qui conviennent :

Dans l'énoncé 1, l'énonciateur présente l'hypothèse comme étant : possible quasi-certaine
Dans l'énoncé 2, l'énonciateur présente l'hypothèse comme étant : possible quasi-certaine
Dans l'énoncé 3, l'énonciateur présente l'hypothèse comme étant : possible quasi-certaine

forty-four

ANNEXE 5 & 6 — 2.2 « Utilisation du modal « can »



ANNEXE 7 & 8 & 9— 2.2 « Utilisation du modal « can »

HOGWARTS APTITUDE TEST - WHAT CAN YOU DO ?

PLAY QUIDDITCH TRAVEL IN TIME
 FLY ON A BROOM SPEAK WITH SNAKES
 MAKE POTIONS TELEPORT
 TRANSFORM INTO AN ANIMAL REPAIR OBJECTS
 SEE THE FUTURE READ PEOPLE'S MIND




What are your abilities?
Pick the 5 things you **CAN** do.

1. Talk about your capacities in class.
2. Write a sentence about their abilities. Use the words on the parchment above.









VOCABULARY : FIND THE ENGLISH EQUIVALENTS IN THE DOCUMENT

VOYAGER : PARLER : VOIR :
 FABRIQUER : REPARER : L'ESPRIT :

Unit 5 Down Under

1 hour to Refresh! p. 90

- Situer un pays et donner ses caractéristiques
- Parler de l'origine des personnes

Lesson 1 p. 92
My ancestor Elizabeth

- Comprendre les points principaux d'un document enregistré
- Lire un texte illustré et en comprendre l'essentiel
- Faire une description brève d'un événement et de faits passés

Lesson 2 p. 94
How to strike it rich

- Transmettre des informations factuelles en s'appuyant sur des images et des cartes
- Comprendre les points principaux d'une description d'événements
- Décrire un mode de vie
- Comprendre l'essentiel d'un exposé illustré

Go Further p. 96
Aboriginal art

- Identifier des caractéristiques culturelles et symboliques d'une œuvre
- Interpréter une œuvre
- Découvrir des repères culturels

Learn Differently p. 88

- Training time p. 98 :** Comprendre un document écrit pour réaliser un audioguide
- Escape game p. 98 :** Night at the museum
- Drama time p. 99 :** Wear your heart on your sleeve!

Language Lab
Words & Sounds p. 100

- Les lieux de l'émigration
- Les repères géographiques
- Les termes décrivant la vie des prisonniers et des chercheurs d'or
- Les expressions idiomatiques
- La lettre « i »
- La prononciation de « was » et de « were »

Grammar p. 102

- La forme passive
- L'obligation / la nécessité passée (had to + BV)
- La capacité / la possibilité passée (could / couldn't + BV)

First Task p. 93
Écrire l'histoire d'un(e) ancêtre australien(ne)

Final Task p. 104
Participer à un concours de théâtre en jouant la vie de colons australiens

Voyages et migrations : L'émigration vers l'Australie

Rencontres avec d'autres cultures :

- La diversité australienne
- L'art aborigène

Langages : Une carte de la ruée vers l'or en Australie

Parcours d'éducation artistique et culturelle
Parcours Citoyen

Pour exprimer une nécessité ou une obligation qui existait dans le passé
On emploie **HAD TO + BV**.

At the time of the gold rush, there were no roads. Gold diggers had to travel by horse.

Pour exprimer la capacité ou l'incapacité, la possibilité dans le passé
On emploie **COULD / COULDN'T + BV**.

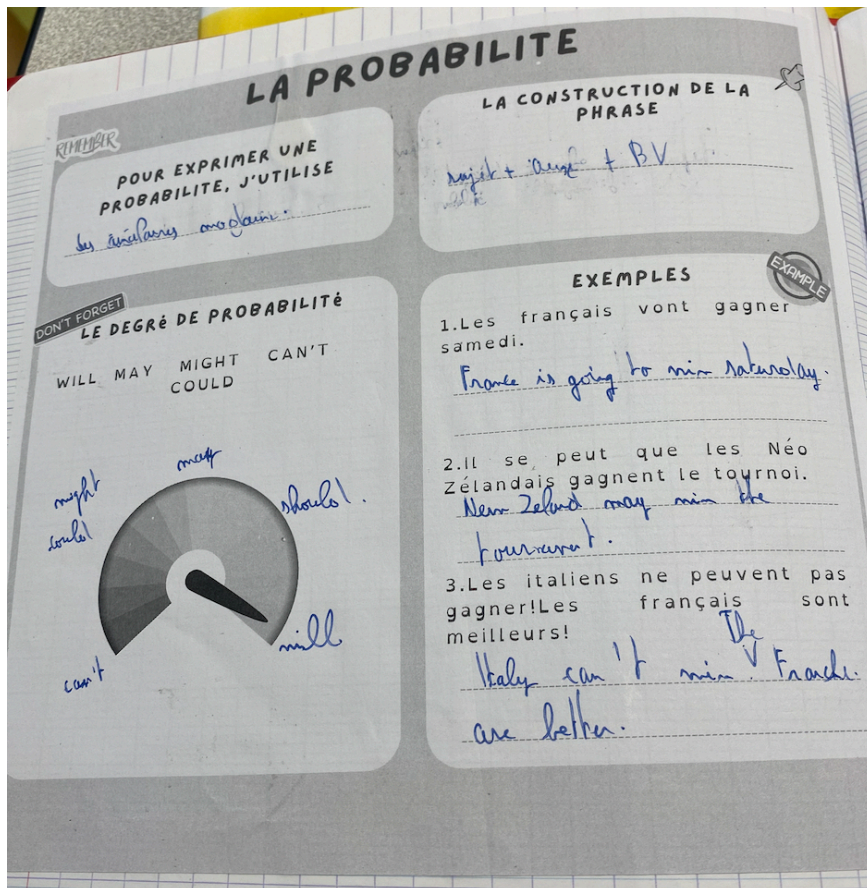
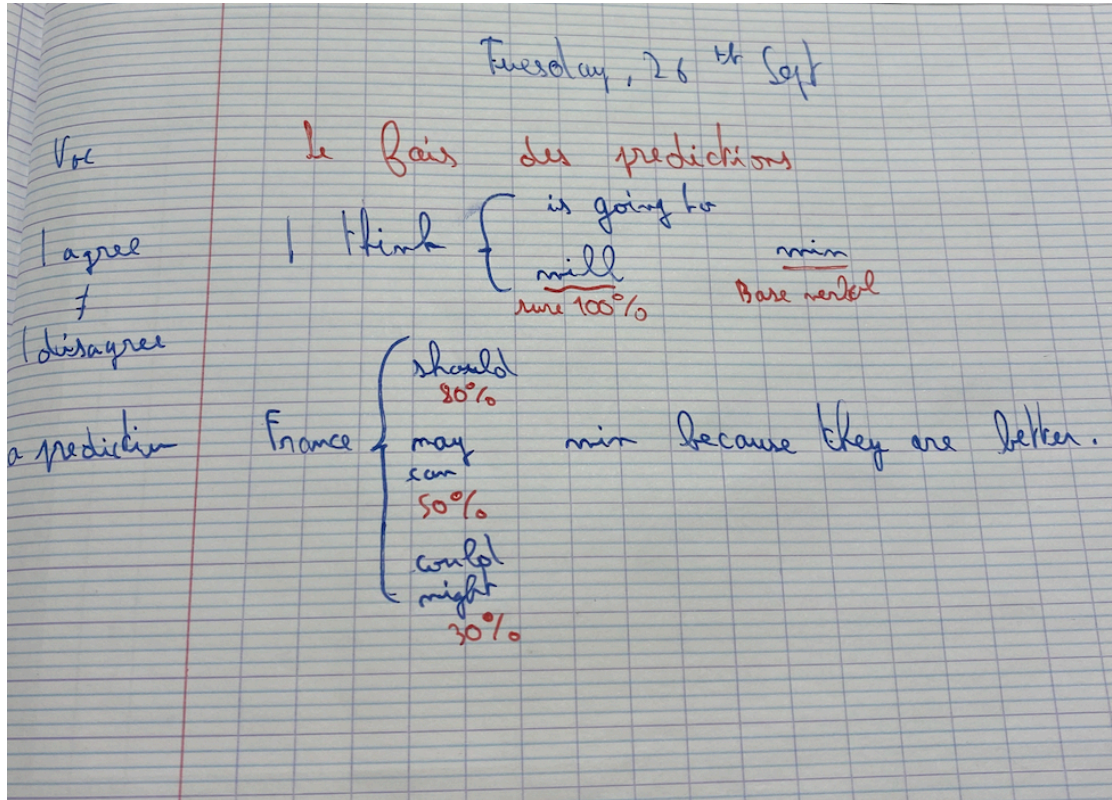
They couldn't find gold easily. But they could become very rich when they were lucky!

5 Necessity or (in)ability? Complete with had to or could(n't).

When they arrived in Australia, convicts had no choice: they ... work for the government. They ... be sent to build roads and bridges or they ... be employed as brick-layers or carpenters. In any case, they ... work hard and they ... disobey orders as they were considered as prisoners.

one hundred and three • 103

ANNEXE 10 & 11 — 2.2 « Utilisation du modal « can » »



ANNEXE 12 & 13 — 2.2 « Utilisation du modal « will »

Pour exprimer un projet d'avenir

- **Will + BV** si ce projet futur paraît réalisable, envisageable.
*If I become a forest worker, I **will work** outdoors, but I **won't meet** many people.*
 Devenir forestier est envisageable pour moi.
 If + **présent simple** exprime une condition.
 L'obligation s'exprimera avec **will have to + BV**.
 La possibilité avec **will be able to + BV**.
*If you join the Army, you **will have to wear** a uniform.*
- **Would + BV** si ce projet n'est qu'une hypothèse et semble pour l'instant irréalisable.
*If you were good at maths you **wouldn't have to** revise so much.*
 If + **prétérit simple** = condition irréaliste pour l'instant.

2 Write the verbs in the right form.

a. You (*find* + obligation) ... a placement very soon.
 If your career teacher (*help*) ... you, it (*be*) ... easier and you (*sign* + possibility) ... a contract sooner.

b. If I (*live*) ... in Alaska, I (*love*) ... to drive a dog sled.

Exercise 5 Imagine things were different...

• Write the verbs in the correct form.

Don't forget:
 something likely to happen: If + present, will + BV.
 something unrealistic: If + preterite, would + BV.

- If we (be) ... *were* ... good at languages, we (love) ... *would love* ... to work abroad!
- If Jill (accept) ... *accepts* ... the placement at the vet's, she (take) ... *will take* ... care of animals.
- If you (not enjoy) ... *don't enjoy* ... your work experience at the hospital, you (not consider) ... *won't consider* ... becoming a nurse.
- If my parents (agree) ... *agreed* ..., I (leave) ... *would leave* ... school very soon. But I know they (not agree) ... *won't agree* ...
- If he (not have) ... *doesn't have* ... any ideas about his future job, the careers advisor (certainly / help) ... *will certainly help* ... him.

ANNEXE 14 & 15 — 2.2 « Utilisation du modal « will » »

B Transhumanist Bill of Rights

Presented to the United States Capitol on December 14, 2015 by Zoltan Istvan, founder and US Presidential candidate of the Transhumanist Party

Preamble: Whereas science and technology are now radically changing human beings and may also create future forms of advanced sapient¹ and sentient² life, transhumanists establish this TRANSHUMANIST BILL OF RIGHTS to help guide and enact sensible policies³ in the pursuit of life, liberty, security of person, and happiness.

Article 1. Human beings, sentient artificial intelligences, cyborgs, and other advanced sapient life forms are entitled to universal rights of ending involuntary suffering, making personhood improvements, and achieving an indefinite lifespan via science and technology.

Article 2. Under penalty of law, no cultural, ethnic, or religious perspectives influencing government policy can impede life extension science, the health of the public, or the possible health benefits of life hours citizens possess.

Article 3. Human beings, sentient artificial intelligences, cyborgs, and other advanced sapient life forms agree to uphold morphological freedom, the right to do with one's physical attributes or intelligence (dead, alive, conscious, or unconscious) whatever one wants so long as it doesn't hurt anyone else.

Article 4. Human beings, sentient artificial intelligences, cyborgs, and other advanced sapient life forms will take every reasonable precaution to prevent existential risk, including those of rogue artificial intelligence, asteroids, plagues, weapons of mass destruction, bioterrorism, war, and global warming, among others.

Article 5. All nations and their governments will take all reasonable measures to embrace and fund space travel, not only for the spirit of adventure and to gain knowledge by exploring the universe, but as an ultimate safeguard to its citizens and transhumanity should planet Earth become uninhabitable or be destroyed.

Article 6. Involuntary ageing shall be classified as a disease. All nations and their governments will actively seek to dramatically extend the lives and improve the health of its citizens by offering them scientific and medical technologies to overcome involuntary ageing.

1. intelligent 2. self-conscious, able to think and feel 3. political measures 4. block, slow down sth 5. defend

TRAIL A e-WB Fiche d'activités (mater-clc.fr/20mat187)

- Focus on Article 1. Explain who the "citizens" the document was made for are.
- Focus on Articles 2, 5, and 6. List the government's missions according to this document.
- Focus on Article 2, 3, and 4. Explain the citizen's rights regarding their body and their duties towards the nation.

TRAIL B

- Explain who the citizens involved in this Bill of Rights are.
- Explain what the role and place of governments are, according to this document.
- In your own words, describe citizens' rights and duties in a transhumanist society.

LET'S MEET UP!

React on Twitter as an American citizen. Explain why you would or wouldn't vote for this party based on their Bill of Rights (280 characters maximum).

Prepare your project
Write a short article for your blog describing what a transhumanist society would look like.

Grammar Tip Précis → p. 287
Use **would** + V to talk about what would be possible in a transhumanist society.

CITOYENNETÉ ET MONDES VERTUELS 119

Valeur	Modal	Exemple
Exprimer la quasi-certitude	Must have + participe passé	He's got a fine. He must have parked his car in the wrong place again! Il a reçu une amende. Il a dû garer sa voiture au mauvais endroit une nouvelle fois !
Exprimer le reproche	Should have + participe passé	You should have told your boss that you were sick. Tu aurais dû dire à ton patron que tu étais malade.
Exprimer le futur antérieur	Will have + participe passé	She will have written six pages of her essay on Dickens by tomorrow. Elle aura rédigé six pages de sa dissertation sur Dickens d'ici demain.

Exprimer l'hypothèse dans le passé

Proposition principale au conditionnel passé	Proposition subordonnée au pluperfect en <i>if</i>
They would have gone on a safari in Kenya. Ils seraient partis faire un safari au Kenya.	if they had been told this information on time. si on leur avait donné cette information à temps.

Your Turn!

1 Reformulez les panneaux suivants en utilisant un modal et indiquez la valeur du modal entre parenthèses (formes simples).
Example: **DANGER** Answer: Safety glasses **must** be worn in this area.

WEAR SAFETY GLASSES IN THIS AREA

CAUTION CHEMICALS GOING DOWN

DANGER FALLING MATERIAL

SAFETY FIRST NO LOITERING IN THIS AREA

THINK BUCKLE UP FOR SAFETY

DESIGNATED SMOKING AREA

PRIVATE PROPERTY NO TRESPASSING

PLEASE SAVE ENERGY CLOSE DOORS WHEN NOT IN USE

EXIT ONLY

2 Ré-écrivez les phrases suivantes en employant un modal (formes complexes).

- It was impossible that he failed his exams.
- Perhaps she didn't arrive earlier than expected.
- I'm almost sure that they have left their passports at their hotel.
- It was very unlikely that it had rained at the time.
- I blamed him for coming back home late.

2. Modalité : les équivalents des modaux

→ Formation
Un modal, aussi appelé « auxiliaire de modalité », fonctionne comme un auxiliaire. De ce fait, il est impossible de rencontrer deux modaux à la suite. Il convient donc d'avoir recours à des équivalents de modaux si l'on souhaite construire une phrase au passé, ou référer à l'avenir avec **must** et **can** ou **may** par exemple.

299

PARTIE 3 — ANNEXE 16 : « Proposition de mise en oeuvre »

<ul style="list-style-type: none">• HARD-WORKING AND PASSIONATE ABOUT PASTRY-MAKING• WORKING OVERTIME ON LONG PROJECTS• LEARN THE TRADITIONAL RECIPES OF YOUR BAKERY <p>BAKER</p>	<ul style="list-style-type: none">• SHARE MY ABILITIES ON SOFTWARE PROGRAM• BE ABLE TO WORK IN TEAM• ADAPTE MYSELF ON NEW TECHNOLOGIES <p>COMPUTER ENGINEER</p>	<ul style="list-style-type: none">• BE RESPONSIBLE AND CONSCIOUS TOWARDS MARINE ECOSYSTEM• ADAPT MYSELF ON ENVIRONMENTS, CURRENTS AND VISIBILITY• KEEP A HEALTHY LIFE FOR SWIMMING TRAINING <p>DIVER</p>	<ul style="list-style-type: none">• PROVIDE AN UNDERSTANDING AND EMPATHY FOR ANIMALS AND THEIR OWNERS• BE ABLE TO DIAGNOSE AND TREAT A VARIETY OF HEALTH ISSUES IN ANIMALS• STAY CURRENT WITH ADVANCEMENTS IN PRACTICES AND TECHNOLOGIES <p>VET</p>
<p>you are the interviewer, present your fictitious bakery</p>	<p>you are the interviewer, present your fictitious company</p>	<p>you are the interviewer, present your fictitious diving school</p>	<p>you are the interviewer present your fictitious veterinary clinic</p>

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	4
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : ÉTUDE DE LA MODALITÉ	10
1. DÉFINITIONS	10
2. AUTRES FORMES DE MODALITÉS	11
2.1. « Dare » ; « need ».....	11
2.2. Les expressions de modalités.....	12
2.3. Comparaison des formes.....	13
3. NOTION DE CONGRUENCE : CONGRUENTS ET NON CONGRUENTS	14
4. LA MODALITÉ ÉPISTÉMIQUE ET RADICALE.....	16
5. LES AUXILIAIRES MODAUX	19
5.1. L'auxiliaire modal « Can ».....	20
5.2. L'auxiliaire modal « Must »	22
5.3. L'auxiliaire modal « Will »	24
PARTIE 2 : LIENS ENTRE LES MODAUX ET UTILISATION ET PRATIQUE EN CLASSE	27
1. LES CYCLES SCOLAIRES D'APPRENTISSAGE.....	28
1.1. Stratégies d'enseignements et d'apprentissages	28
1.2. Apprentissage des modaux.....	30
2. UTILISATION DES MODAUX EN CONTEXTE.....	31
2.1. Utilisation du modal « must »	32
2.2. Utilisation du modal « can »	34
2.3. Utilisation du modal « will ».....	37
3. ENTRETIENS.....	40
PARTIE 3 : PROPOSITION D'UNE SÉANCE METTANT EN OEUVRE LES MODAUX	43
3. DÉROULÉ DE LA SÉANCE	44
CONCLUSION	48
BIBLIOGRAPHIE	50
SITOGRAPHIE	52
ANNEXES	54
TABLE DES MATIÈRES	64
ABSTRACT	65
KEYWORDS	65

ABSTRACT

This dissertation was written to answer the following question: in the case of modals, how is this academic knowledge of linguistics transposed and adapted to the secondary school classroom?

The major theme of this dissertation is the detailed and in-depth study of three modals in the first part. In the second part, these are observed and analysed in classes on a high school level, with the help of textbooks and interviews with teachers at different levels. Then, the proposal of a didactic session centred on one of these modals.

This whole study helps us to understand how fundamental it is to transpose academic knowledge, in this case of modals, into a secondary context. How can they be adapted, and what teaching strategies can be put in place?

KEYWORDS

Modals ; teaching strategies ; knowledge ; adaptation ; transposition

RÉSUMÉ (EN FRANÇAIS)

Ce mémoire a été rédigé dans le but de répondre à la problématique suivante : dans le cas des modaux, comment ces connaissances universitaires de linguistique sont-elles transposées et adaptées au sein des classes de l'enseignement secondaire?

En effet, le thème central de ce mémoire est l'étude détaillée et approfondie de trois modaux en première partie. Observés et analysés dans le cadre de classe de niveaux collège et lycée, avec l'aide de manuel et d'entretiens réalisés avec des professeurs de différents niveaux, dans une seconde partie. Puis, la proposition d'une séance didactisée centrée sur l'un de ces modaux.

Toute cette étude nous aide à comprendre en quoi il est fondamental de transposer les connaissances universitaires dans ce cas ci des modaux, dans un contexte secondaire. Comment les adapter, et quelles stratégies pédagogiques sont mises en place.

MOTS-CLÉS :

Modaux ; stratégies d'enseignement ; connaissances ; adaptation ; transposition

LA TRANSPOSITION ET L'ADAPTATION DES CONNAISSANCES UNIVERSITAIRES EN LINGUISTIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : LE CAS DES MODAUX

Julie BEYLAC

Département Anglais

Spécialité MASTER 2 MEEF ANGLAIS