



HAL
open science

La modalité en anglais : vers une meilleure méthode d'apprentissage des auxiliaires modaux en cycle 4.

Mounira Abdillah

► **To cite this version:**

Mounira Abdillah. La modalité en anglais : vers une meilleure méthode d'apprentissage des auxiliaires modaux en cycle 4.. Education. 2020. dumas-03259601

HAL Id: dumas-03259601

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03259601>

Submitted on 15 Jun 2021

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

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

MÉMOIRE DE MASTER MEEF ANGLAIS
2019-2020

**La modalité en anglais : vers une meilleure
méthode d'apprentissage des auxiliaires
modaux en cycle 4.**

ABDILLAH Mounira (en collaboration avec CADET Floriane)

**Mémoire suivi par M. Issa Kanté, Maître de
conférences en Linguistique anglaise à l'Université de
La Réunion.**

Remerciements

Ce mémoire est ma première œuvre écrite. Je tiens à remercier dans un premier temps mon directeur de mémoire, Monsieur Issa Kanté, pour avoir accepté de diriger ce mémoire en m'apportant toute l'attention dont j'ai eu besoin.

Je remercie grandement mon très cher conjoint Assani Zaidou et ma famille de m'avoir soutenue tout au long de cette année.

Un grand merci également à ma binôme, Cadet Floriane d'avoir collaboré avec moi pour ce mémoire.

Un merci bien particulier adressé à Madame Lallemand Catherine, tutrice de stage qui nous a soutenues, encouragées durant ce stage d'observation. Sans oublier les élèves de la 503 pour m'avoir acceptée en qualité de stagiaire.

Je n'oublie pas non plus les enseignants de la formation MEEF Anglais de l'INSPE de La Réunion en particulier Mr Ferran et Mme Perianayagom, d'avoir contribué à me rapprocher de mon objectif professionnel. Mais également mes professeurs de M1 à Paris Diderot (Paris 7) : Madame Catherine Mazodier, Monsieur Stéphane Gresset et Mme Pascale Goutéraux.

Et pour finir, une pensée amicale pour nos collègues de promotion de l'INSPE qui nous ont permis d'avoir un nombre plus conséquent de réponses par leur participation au questionnaire.

Mots clés et résumé du mémoire

Mots-clés : Compétence linguistique, modalité, cycle 4, apprentissage, auxiliaires modaux

Résumé : Ce mémoire traite de l'apprentissage et enseignement de la modalité au cycle 4. Il s'agira notamment d'étudier et de comprendre le déroulement de l'apprentissage des auxiliaires modaux au cycle 4, mais plus particulièrement dans des classes de cinquième. Au cycle 4, les auxiliaires modaux sont une part importante de l'apprentissage. Nous avons donc étudié les modaux que nous considérons "principaux", c'est-à-dire les cinq modaux les plus étudiés en classe de langue, à savoir : *CAN, MUST, WILL, MAY, SHALL*.

Durant notre expérimentation, il est apparu que travailler sur la modalité en contexte avec les élèves de 5ème pourrait permettre une meilleure appréhension. C'est pourquoi à travers notre partie pratique, nous avons choisi de nous concentrer sur trois modaux en particuliers, qui nous semblaient les plus pertinents à étudier avec nos élèves : *CAN, MUST* et *WILL*.

Keywords : Linguistic skills, modality, modal auxiliaries, secondary school, learning process,

Summary : This dissertation deals with the learning and teaching process of modality for secondary school students. It especially deals with the study and understanding of modal auxiliaries' learning processes with secondary school students. In the curriculum of secondary school, modal auxiliaries are an important part of the learning process. That is why we have decided to study the modals that we consider as "essential", that is to say, the five most studied modals in language classes: *CAN, MUST, WILL, MAY, SHALL*.

During our experimentation, it appeared that working on modality in context with 5th grade students could enable a better understanding. Thus, in the practical part of our dissertation, we decided to focus especially on three modals which seemed to be the most relevant to study with our students, i.e.: *CAN, MUST* and *WILL*.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE	9
CHAPITRE 2 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES	14
CHAPITRE 3 : LES PARAMÈTRES DIDACTIQUES SCIENTIFIQUES	21
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX	50
CHAPITRE 5 : SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE	55
CHAPITRE 6 : RETOUR RÉFLEXIF ET ANALYSES.....	67
CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	75
ANNEXES	80

INTRODUCTION

Nous (ABDILLAH Mounira et CADET Floriane) effectuons ce travail de recherche en binôme. Nous avons toutes les deux été affectées dans un établissement du Tampon, plus précisément le collège Trois Mares, qui comprend également une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Depuis 2018, un projet ERASMUS a été mis en place au sein de l'établissement, et a permis à certains élèves de cinquième de représenter leur collège dans des pays européens tels que la Grande-Bretagne, la Pologne, la Macédoine et la Suède.

C'est une classe de troisième qui m'a été confiée pour ces premiers mois de stage de pratique. J'ai pris en charge la classe 306 en demi-groupe les lundis en semaine A, et en classe entière les mardis en semaine B. Cette classe compte un effectif de 29 élèves.

Il s'agit d'une classe hétéroclite qui est représentative de tous les milieux sociaux. Si je devais situer le profil de cette classe, je dirais que c'est un groupe hétérogène avec un niveau allant du A1 à B1. Concernant la deuxième partie du stage, j'ai eu à charge la 503, 2 heures par semaine : 1h les lundis et 1h les mardis. C'est avec cette classe, que j'ai mené ma séquence expérimentale. Par conséquent, je développerai le profil de cette classe dans le chapitre 1. Quant à ma binôme Floriane CADET, elle s'est vue confier des élèves de 5eme : la 503 pour la première partie du stage et ensuite la classe 506 pour la deuxième partie.

Durant nos séances d'observation et de prise en charge, nous avons pu constater que le modal '*can*' était le modal majoritairement utilisé par les élèves, et uniquement lors de descriptions de documents iconographiques. Les élèves ne semblent également pas avoir connaissance des différentes nuances que peut avoir un auxiliaire de modalité. Aussi, nous avons remarqué que le cadrage institutionnel évoque très peu la modalité. De ce constat, nous est venue cette envie de travailler et d'approfondir la modalité avec nos élèves. Le cycle 4 est selon nous, le cycle le plus important dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. C'est en effet durant ces années d'enseignement des langues que l'apprentissage se construit. C'est au collège que les bases de la langue anglaise doivent être établies pour que la suite de l'apprentissage se passe au mieux pour l'apprenant.

À première vue, la modalité est l'expression d'un point de vue. Il existe différentes définitions de la modalité. Nous y reviendrons dans le développement de ce mémoire.

Ce mémoire est certes consacré à la modalité, mais dans la partie expérimentale, nous nous concentrerons plus précisément sur trois auxiliaires modaux qui sont *CAN*, *MUST* et *WILL*. Nous nous interrogerons sur la problématique suivante : dans quelle mesure, peut-on proposer une meilleure méthode d'apprentissage de la modalité en cycle 4 ? Bien qu'il s'agisse d'un des domaines les plus complexes de la grammaire anglaise, actuellement la modalité est sommairement abordée en classe. À terme, cela peut constituer une lacune pénalisante

pour les élèves. Nous nous interrogeons sur la pertinence à accentuer l'apprentissage de celle-ci tout au long de l'année scolaire. En outre, comment aider les élèves à mieux appréhender la modalité et les amener à saisir les différents sens d'un même modal changeant en fonction du contexte ? Finalement, cela nous pousse à réfléchir sur la place réservée à la modalité dans l'enseignement de l'anglais au collège et à la manière dont elle est abordée par le professeur de langue lors de l'apprentissage.

Dans la première partie, c'est-à-dire la partie théorique, nous présenterons d'abord le cadre du stage (établissement, profil de la classe retenue, méthodologie choisie). Puis, nous verrons la position des institutions sur l'enseignement et l'apprentissage de la modalité. Ensuite nous aborderons les paramètres didactiques et linguistiques de ce mémoire notamment les différentes définitions de la modalité. Enfin, nous synthétiserons l'objectif de ce mémoire. Dans la seconde partie, nous allons proposer une séquence expérimentale sur la thématique de la "*JUNK FOOD IN THE UNITED STATES*" afin de voir si les apprenants francophones parviennent à cerner les différents sens des auxiliaires de modalités *CAN*, *MUST* et *WILL*.

CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE

1.1 Présentation de l'établissement

Ma binôme et moi-même avons toutes les deux été affectées dans un établissement du Tampon, plus précisément au collège Trois Mares. Le collège Trois Mares est un EPLE (Etablissement Public Local d'Enseignement) qui comprend des classes SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et des classes ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). On peut apprendre l'allemand, l'espagnol ou le chinois en langue vivante 2.

L'établissement met à disposition des élèves des tablettes pour les cours d'anglais, d'espagnol et de mathématiques. Nous les avons utilisées en cours d'anglais lors des activités de compréhension orale.

Le collège a développé des projets éducatifs qui contribuent à offrir un large panel d'activités et d'opportunités pour les élèves. On retrouve notamment les dispositifs comme "Silence, on lit !", ERASMUS depuis 2018 proposant des voyages linguistiques dans des pays tels que la Grande-Bretagne, la Pologne, la Macédoine, la Suède et le Portugal, un concours d'orthographe (*Spelling Bee*) réservé aux élèves de 5eme, le *Big Challenge* et un concours de talents organisé chaque année également. Suite à ces concours, et challenges, les élèves peuvent tenter de remporter des lots tels que des tablettes tactiles, des livres, etc.

Nous avons eu l'occasion durant ce stage de participer à une réunion du réseau CLUE (Collèges : *Link Up in English*) avec d'autres enseignants d'anglais, pour un travail collaboratif sur la thématique de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Il consistait à exploiter un support pédagogique donné afin de créer une séance.

1.2 Le profil de la classe retenue

J'ai retenu une classe de 5eme pour mon expérimentation. C'est une classe avec un niveau hétérogène allant du A1 au B1. C'est une classe de 26 élèves (12 filles et 14 garçons) qui fonctionne en îlot bonifié. Il s'agit d'une organisation en petit groupe hétérogène autour d'une table. Chaque participation d'un membre du groupe est bonifiée à l'aide d'un point vert. Il faut avoir une équité dans la participation de chaque membre pour que le groupe ait un point bonus. Les oublis de matériels, et les devoirs non faits sont punis par un point rouge. Cette méthode pédagogique, élaborée par Marie Rivoire permet de les mettre en autonomie, les responsabiliser, développer l'entraide, l'esprit d'équipe, et encourager à la prise de parole. J'ai eu la chance au cours de mon stage, d'organiser moi-même les îlots.

Cette classe de 5eme compte différents profils d'élèves : deux élèves à haut potentiel (EHP), deux autres présentent plusieurs troubles "DYS" et disposent donc d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) et d'un.e AESH. Et enfin, deux autres élèves ont rejoint la classe en cours d'année. Il convient donc de mettre en place une pédagogie différenciée lors des séances d'entraînement en classe et pendant les activités de prolongement hors classe en lien avec la séquence travaillée. En résumé, c'est une bonne classe, représentative de toutes les catégories d'élèves.

1.3 Méthodologie de recherche

Nous avons décidé d'adopter deux méthodologies de recherche : la méthodologie quantitative et la méthodologie expérimentale. Nous avons fait le choix d'adopter cette méthodologie quantitative car, comme son nom l'indique, c'est un type de méthodologie qui quantifie et analyse. Cette méthodologie est basée sur une approche systématique de collecte et d'analyse d'informations obtenues à partir d'échantillons. Dans le but de collecter ces informations, nous avons mis en place, en accord avec ce type de méthodologie, un recueil de données quantifiant constitué de différents questionnaires destinés aux élèves et au personnel éducationnel et également composé de sondage. Les résultats obtenus ont alors été chiffrés et extrapolés à l'ensemble de la population étudiée.

Nous avons également décidé d'adopter la méthodologie dite « expérimentale », analytique de recherche.

Cette méthodologie consiste à sélectionner deux groupes, dans ce cas-ci deux classes de cinquièmes différentes, la classe de cinquième 503 sera une classe « expérimentale » dans laquelle sera appliquée un apprentissage différent, et la seconde classe, classe de cinquième 506, sera la classe dite « de contrôle », ne bénéficiant pas de la mise en place d'une pédagogie différenciée. Cette méthodologie de recherche est du type « avant/après », c'est à dire que l'on cherche à voir comment une population peut « changer », ou non, après une intervention spécifique, principalement après la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Notons également qu'une méthodologie de recherche qualitative a pu également être exploitée dans l'organisation spatiale de la classe : composition de groupes au sein de la classe, îlots bonifiés, entre autres.

Nous avons choisi d'effectuer un recueil de données ayant pour but de tenter de démontrer le manque de connaissances relatives à la modalité dans une classe de cycle 4. Le recueil de données initial à destination des élèves est une évaluation diagnostique qui a pour but de jauger les connaissances de nos apprenants sur le sujet de la modalité. Le recueil de données à destination des enseignants est un questionnaire visant à interroger les enseignants d'anglais sur leur façon d'aborder la modalité : la place qu'ils réservent réellement à la modalité et de quelle manière. La finalité de ce dernier est de comprendre leur point de vue concernant la modalité, et d'observer leur manière de l'aborder en classe. Ce questionnaire a été établi en deux versions : une version papier pour les enseignants d'anglais du collège de Trois Mares, mais également une version numérique à l'aide d'un Google Forms pour nos collègues du M2 MEEF ANGLAIS. Cette version numérique offre une simplicité d'analyse des résultats.

À la fin de notre séquence expérimentale, nous avons redistribué le recueil de données initial aux élèves en y ajoutant deux questions. L'objectif étant d'évaluer la pertinence de l'expérience en faveur d'un meilleur apprentissage des modaux.

CHAPITRE 2 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES

2.1 Le programme officiel du Ministère de l'Éducation Nationale concernant le cycle 4

Les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale peuvent être considérés comme les bases, les fondements de l'enseignement. En effet, c'est grâce à eux que les enseignants peuvent tous suivre la même démarche d'apprentissage en se basant sur les mêmes programmes cependant différents pour chaque cycle.

Notre stage d'observation et de pratique accompagnée se déroulant au collège, au sein d'une classe de cinquième, nous allons principalement nous intéresser au cycle 4 qui regroupe les trois classes suivantes : cinquième, quatrième et troisième. Selon le programme officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, les attendus de fin de cycle pour une langue vivante 1 sont les suivants : "tous les élèves doivent avoir au moins le niveau A2 dans les cinq activités langagières. Les activités proposées permettent aux élèves d'atteindre le niveau B1 dans plusieurs activités langagières." La classe de cinquième se situant au début du cycle 4, il est certain que les apprenants se rapprocheront plus ou moins du niveau A1/A1+ que du niveau A2+/B1, ce qui est normal si l'on tient compte du fait qu'ils ne sont qu'au début de leur apprentissage.

Le programme du Ministère de l'Éducation Nationale détaille également les niveaux et compétences attendus en fin de cycle 4 pour chaque activité langagière dont voici ci-dessous :

Écouter et comprendre :

A1	Peut comprendre des mots familiers et des expressions courantes sur lui-même, sa famille et son environnement.
A2	Peut comprendre une information brève si elle est claire et simple.
B1	Peut comprendre une information factuelle sur des sujets simples en distinguant l'idée générale et les points de détails à condition que l'accentuation soit claire et l'accent courant.

Lire :

A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

Réagir et dialoguer :

A1	Peut interagir brièvement dans des situations déjà connues en utilisant des mots et expressions simples et avec un débit lent.
A2	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que le locuteur apporte de l'aide le cas échéant.
B1	Peut exprimer un avis, manifester un sentiment et donner quelques éléments simples de contexte sur un sujet abstrait ou culturel.

Écrire et réagir à l'écrit :

A1	Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
B1	Peut écrire un énoncé simple et bref sur des sujets familiers ou déjà connus.

Parler en continu :

A1	Peut produire des expressions simples, isolées, sur les gens et les choses.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

Le programme officiel du Ministère de l'Éducation Nationale nous donne aussi des informations concernant les connaissances culturelles et linguistiques à appliquer lors de l'enseignement de langues vivantes. Ainsi, pour le cycle 4, les quatre thèmes culturels à aborder sont les suivants : langages, école et sociétés, voyages et migrations et rencontres avec d'autres cultures.

Notre séquence d'apprentissage avait pour thème "*Junk Food in the United States of America*" qui s'inscrit au sein du thème culturel "rencontres avec d'autres cultures" puisque dans notre cas, nous avons proposé aux élèves deux activités de réception – orale et écrite – sur la culture de la malbouffe aux États-Unis. Notons que l'étude de plusieurs thèmes culturels pour une même séquence était possible, mais nous avons fait le choix de n'en aborder qu'une seule au vu du nombre de séances et de supports proposés aux élèves.

Le programme officiel nous offre en plus des pistes concernant la grammaire et la phonologie à aborder. Pour un niveau de cycle 3, les points grammaticaux à aborder sont les suivants : le nom et le groupe nominal (genres, pronoms personnels, compléments et réfléchis, détermination : articles et quantifieurs) ; le groupe verbal (expression du présent, du passé, de l'avenir, modaux, passif, construction des verbes) ; et les énoncés simples et complexes (coordination, subordination, relatifs, discours indirect, interrogation indirecte, connecteurs).

Comme nous pouvons le voir, l'étude des modaux est préconisée lors de l'apprentissage de l'anglais au cycle 4. Le programme officiel ne définit pas quels modaux sont à enseigner en particulier. Cependant, les déclinaisons linguistiques pour le cycle 4 nous informent que les modaux attendus en fin de cycle 4 sont les suivants : *CAN, MUST, MAY, MIGHT, SHOULD*. "*WILL* et sa forme contractée" sont aussi mentionnés, mais ceux-ci ne sont pas classés dans la catégorie "modaux"¹.

2.2 Le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, aussi appelé CECRL, a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Celui-ci a pour but de décrire les compétences en langue des apprenants et est utilisé dans le monde entier. Il définit notamment une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue sur 6 niveaux allant de A1 à C2, soit du niveau élémentaire au niveau expérimenté.²

Le CECRL définit les différents termes didactiques nécessaires au métier d'enseignant. Dans le cadre de notre mémoire, nous voulions étudier les différentes informations trouvées dans le CECRL concernant la modalité. Dans quelles catégories se situent la modalité ? Le CECRL propose-t-il une définition de la modalité ? Quelles sont les informations offertes aux enseignants à ce sujet ?

Le CECRL n'offre pas beaucoup d'informations à ce sujet. Seul le chapitre 5 aborde brièvement la modalité. En effet, le chapitre intitulé "Les compétences de l'utilisateur/apprenant" définit les différentes compétences que les apprenants doivent acquérir tout au long de leur apprentissage. Ces compétences sont regroupées en deux catégories : les compétences dites "générales" qui intègrent le savoir, les aptitudes et les savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Il y a également les compétences communicatives langagières qui intègrent les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques ainsi que les compétences pragmatiques. C'est sur cette deuxième catégorie de compétence que nous allons nous concentrer puisque c'est parmi celle-ci que la modalité est abordée.

¹ <https://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html>

² <https://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cefr/>

2.3 La modalité selon un point de vue linguistique

Les compétences linguistiques regroupent six compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. La compétence lexicale est définie en tant que “la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d’une langue qui se compose d’éléments lexicaux et d’éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser”. D’un point de vue lexical, la modalité se situe dans la catégorie des éléments grammaticaux définis comme “appartenant à des classes fermées de mots”. Parmi ces éléments grammaticaux nous retrouvons entre autres les articles, les quantitatifs, les démonstratifs, les pronoms personnels, les possessifs et notamment les auxiliaires *être*, *avoir*, *faire* ainsi que les modaux. Nous remarquons donc que la modalité est premièrement classée dans la catégorie “auxiliaire” puisque c’est en effet grâce aux auxiliaires modaux que la modalité est généralement exprimée en anglais.

La modalité sous un point de vue fonctionnel :

La compétence fonctionnelle est définie en tant que “ l’utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières ”. La compétence fonctionnelle est constituée de micro-fonctions et de macro-fonctions : les micro-fonctions sont des “ catégories servant à définir l’utilisation fonctionnelle d’énoncés simples” tandis que les macro-fonctions sont des “catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit”. Du point de vue fonctionnel, la modalité va donc être considérée comme micro-fonction puisque les auxiliaires de modalité sont des mots simples : ils apparaissent a priori dans des énoncés simples, même ceux-ci peuvent par la suite former un discours oral ou écrit plus élaboré.

Enfin, parmi ces micro-fonctions, la modalité se situe dans la catégorie “exprimer et découvrir des attitudes”, que ce soit des attitudes factuelles, de connaissance, de volition, ou de modalité telle que l’obligation, la nécessité, la capacité et la permission.

CHAPITRE 3 : LES PARAMÈTRES DIDACTIQUES SCIENTIFIQUES

La modalité appartient au Groupe Verbal qui constitue la base pour l'apprentissage d'une langue.

3.1 Types et définitions de la modalité

Qu'est-ce qu'un modal ? Selon les linguistes, "le terme modal est lié au mot mode ("*mood*" en anglais) qui évoque l'idée de manière." Les modaux sont également appelés "auxiliaires de modalité" et se caractérisent par les propriétés syntaxiques suivantes : *Negation*, *Inversion*, *Code*, *Emphasis* ("*NICE properties*"). *NICE* est un moyen mnémotechnique pour se souvenir des différentes propriétés des auxiliaires en anglais et ainsi distinguer les auxiliaires modaux des verbes lexicaux. Les *NICE properties* fonctionnent de la manière suivante :

- **Negation** : les auxiliaires prennent la marque de la négation, contractée ou non : *I can not swim. I can't swim. You must not chat. You mustn't chat.*
- **Inversion** : lors de la construction de phrases interrogatives, les auxiliaires (de modalité) peuvent être inversés et se mettre avant le sujet de la phrase, chose qu'un verbe lexical ne peut pas faire : *Can I go to the bin ? *Go I to the bin ? Does she speak another language ? *Speaks she another language ?*
- **Code** : les auxiliaires permettent de “construire des reprises elliptiques” (Dufaye, 2006, p.9), et ainsi reprendre des éléments du contexte, ce qui est impossible avec les verbes lexicaux : *I can't speak German but she can (ellipse de speak). He won't come to the party but his friends will (ellipse de come).*
- **Emphasis** : les auxiliaires sont employés pour affirmer fortement quelque chose (faire une emphase) : *I do like cheese. Peter can swim.*

Abordant la modalité dans son ouvrage, Perkins (1983 : 1-2) fait l'observation suivante sur l'usage du terme « modal » :

The term “modal” is nearly always used by linguists to refer to a syntactically defined subset of auxiliary verbs, [...] , which are regarded as expressing modality; and although lexical items such as POSSIBLE , POSSIBLY , and POSSIBILITY from other syntactically defined categories appear to express the same type of meaning , they are rarely considered in their own right , but are used almost incidentally as paraphrases which serve to illuminate the meanings of the modal auxiliaries that are the primary focus of interest. (Citation reprise dans Kanté 2017, 148)³

Ce passage de Perkins montre que la notion de “modalité” ne se limite pas qu'aux auxiliaires modaux, mais peut s'appliquer à d'autres catégories de mots, comme certains adjectifs, adverbes, verbes, noms, etc. Ce que l'on peut retenir de cette définition : il existe d'autres procédés de modalisation tels que les quasi modaux (*have to, ought to, etc...*) et

³ Kanté (2017, 148) propose la traduction ci-dessous de la citation de Perkins (1983).

“ Le terme “modal” est presque toujours employé par les linguistes pour parler d'un sous-ensemble syntaxique défini d'auxiliaires [...] qui sont considérés comme exprimant la modalité. Bien que des éléments lexicaux tels que POSSIBLE, POSSIBLEMENT, et POSSIBILITÉ, relevant d'autres catégories syntaxiques, semblent exprimer le même type de signification, ils sont rarement considérés comme étant des modaux à part entière, mais sont employés, presque accessoirement, comme des paraphrases servant à élucider la signification des auxiliaires modaux qui constituent le principal centre d'intérêt (de ces études).”

les adverbes (*maybe*, *possibly*, *probably*). En effet, des adverbes peuvent avoir une valeur modale : *probably* est par exemple proche de *must* dans son emploi épistémique.

Un auxiliaire modal s'insère entre le sujet et le prédicat, car c'est là que se noue la relation : l'énonciateur indique quelle est la nature du lien entre la relation S-P. De plus, les auxiliaires de modalités présentent des caractéristiques grammaticales particulières : "ils n'acceptent pas de -s à la 3e personne du singulier, ils sont suivis d'un infinitif sans *TO*, ils n'ont pas d'emplois à l'impératif, ils n'ont pas de forme de participe passé ni de participe présent" (Dufaye, 2006, p. 9)

A quel moment, y a-t-il emploi de la modalité ?

Il y a modalité à chaque fois qu'on évalue le degré de réalisation d'une action ou d'un état et/ou qu'on exprime un point de vue concernant une action ou un état. (...) Cela implique que la modalité est en fait quelque chose de très large, qui inclut des phénomènes aussi différents que l'assertion positive, l'assertion négative, l'interrogation, l'évaluation, l'appréciation." (Dufaye, 2006, p.10)

Lorsqu'un énoncé est produit, l'énonciateur indique quelque chose concernant une relation sujet-prédicat : il prend position par rapport à celle-ci, il émet un jugement. La théorie de CULIOLI considère que tout énoncé est modélisé, car l'énonciateur s'y implique. On parlera plus précisément de modalité quand on notera la présence d'un marqueur révélant un jugement de l'énonciateur. Voyons d'abord les différents types de modalités avant de passer aux différentes définitions.

Il y a quatre grands types de modalité dans la théorie des opérations énonciatives. La modalité de l'assertion (elle est utilisée pour affirmer quelque chose), la modalité épistémique (elle évalue les chances de réalisation d'un événement), la modalité appréciative (elle permet de porter un jugement sur la mise en relation d'un sujet et d'un prédicat) et enfin la modalité radicale, de "*root modality*" en anglais (elle concerne le sujet de l'énoncé).

La modalité assertive est la prise de position de l'énonciateur sur la validation du lien entre le sujet et le prédicat. On prend position sur la validation ou non de la relation prédicative. On dit que c'est le cas ou non.

Dans la modalité épistémique qu'on appelle aussi la modalité de rang 2, l'énonciateur éprouve des doutes sur la valeur de vérité de la relation prédicative. Elle permet à l'énonciateur d'exprimer les différents degrés de certitude. Autrement dit, à tout l'éventail des probabilités comprises entre le oui et le non.

Dans ce domaine de modalité, l'énonciateur dispose, comme en français ou ailleurs, d'un autre moyen que l'auxiliaire pour exprimer son incertitude : il peut utiliser des adverbes qui seront eux aussi qualifiés de modaux - comme *certainly, probably, perhaps, maybe*, ou encore des adjectifs : *probable, possible ...*, ainsi que *likely, unlikely*, etc ..., voire des coms comme *possibility*, ou même des verbes comme *seem* ou *happen*). (Souesme, 1992, p.8)

Voici les exemples tirés de l'ouvrage (Souesme, 1992, p.8) qui illustrent cette modalité de rang 2.

"It is highly probable that he won't be on time."

"He is likely to succeed without any difficulty."

"If you happen to meet him at the station, tell him."

"He seems to like his new job, doesn't he?"

La modalité appréciative ou modalité de rang 3 concerne les jugements de valeur qu'un énonciateur peut porter sur une relation prédicative. Elle passe par une variété de marqueurs différents (adjectifs, adverbe, etc.) le plus souvent positifs ou négatifs. Exemple : "il est juste", "il est bon", "il est souhaitable", "il est préférable" ... Le procès est soumis à une évaluation qualitative : bon, mauvais, louable, blâmable.

La modalité radicale également appelée modalité de rang 4 (opposée à la modalité épistémique) porte sur le sujet de l'énoncé. L'énonciateur se prononce subjectivement sur le sujet, sur les propriétés du sujet syntaxique dans son rapport au prédicat.

Dans ce mémoire, nous allons principalement nous concentrer sur les valeurs épistémique et radicale. La distinction entre « *root* » et « *epistemic* » modalité a d'abord été illustrée par Hoffman (1966), mais repris par plusieurs auteurs. Cette distinction a été originellement proposée en tant que distinction syntaxique (*syntactic distinction*). Cependant, il y a certaines références aux différents sens ou significations des « *root* » et « *epistemic* » modalités. Par exemple, dans Collins (1974 : 154) : « *In their epistemic meanings the modals express the speaker's state of knowledge/belief/opinion about the proposition. In their root senses, the modals modify the surface structure subject of the sentence, indicating his volition/obligation/ability, etc.* »

La modalité étant un concept très large, peu de linguistes ont une définition adéquate et fonctionnelle de la modalité. Ainsi le terme ‘modal/modalité’ est utilisé tantôt pour référer à une catégorie syntaxique, tantôt à une catégorie sémantique pour d’autres. Il a eu une prolifération de la terminologie dans la description des modaux par exemple : Anderson (1971) modalité ‘*non-complex*’ vs ‘*complex*’ ; Halliday (1970a) ‘*modality*’ vs ‘*modulation*’ ; Leech (1971) modalité ‘*factual*’ vs ‘*theoretical*’ ; Young (1980) modalité ‘*knowledge*’ vs ‘*influence*’. Ces différences de descriptions dans la terminologie montrent bien que même les linguistes ont du mal à déterminer une définition précise de la modalité : différentes nuances sont utilisées, données par différents linguistes.

3.2 Définitions

3.2.1 Définition générale de la modalité

Comme le rappelle Kanté (2017, p.155), “la modalité est un concept qui a retenu l’attention de nombreux linguistes”, et plusieurs définitions ont ainsi été proposées. Dans ce mémoire, nous n’en avons retenu que quelques-unes lues dans son ouvrage, notamment la définition cognitive de Martin (2005 : 15) et celle de Le Querler (1996). Martin définit la modalité comme étant :

L’ensemble des opérations qui, à partir d’éléments linguistiques très variables sémantiquement interprétés, déterminent la prise en charge de la proposition, en suspendant ou en modifiant l’opérateur inhérent de la vérité (et en injectant la proposition dans un modèle de mondes possibles et d’univers de croyance). (Citation reprise dans Kanté, 2017, p.155)

Dans son article, Martin (2005) nous propose une définition du concept de modalité en termes de réalité morphosyntaxique et sémantique et en termes de réalité cognitive et pragmatique. La définition opérative de la modalité admet sa conceptualisation comme une opération de prise en charge de la part du locuteur, c’est-à-dire : “ un énoncé est pris en charge par le locuteur, c’est-à-dire, présenté comme un énoncé vrai.”⁴ De ce fait, la définition cognitive garantit à la modalité un statut universel.

⁴ Martin (2005). « Définir la modalité ». *Revue de linguistique romane* n° 273-74, p.14.

Quant à Le Querler (1996), elle définit la modalité comme « l’expression de l’attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (citation reprise dans Kanté, 2017, p. 155). Les mots clés de cette définition nous rappellent la définition de la modalité assertive dans la mesure où ces deux types de modalités engagent une prise de position de l’énonciateur. En effet, selon ces deux définitions de la modalité, l’énonciateur n’est pas neutre dans la relation prédicative : il prend position sur la validation (ou non-validation) de la relation S-P.

“Les modaux étaient autrefois appelés verbes défectifs, car on estimait alors qu’une partie de la conjugaison leur faisait défaut” (Martina, 2000, p. 242). Désormais, on les appelle “auxiliaires modaux” et sont suivis d’une base verbale à la forme affirmative et négative. On insiste sur la notion de subjectivité. Cette prise en charge subjective peut se matérialiser via des auxiliaires de modalité, mais également par des procédés de modalisation. Martina (2000, p. 243) suggère qu’« [e]n matière de terminologie les élèves auront uniquement besoin du terme de modal, ou d’auxiliaire modal ». Elle ajoute que « [q]uand on abordera la valeur épistémique des modaux, on parlera des degrés de probabilité ».

3.2.2 La linguistique de corpus

On peut définir le corpus comme une collection de textes authentiques (écrits ou oraux) en vue d’une étude scientifique. Nous avons fait le choix d’utiliser le corpus électronique COCA⁵ (*Corpus Of Contemporary American English*), le plus grand corpus d’anglais accessible gratuitement en ligne, et comprenant plus d’un milliard de mots. L’objectif de l’utilisation de ce corpus est d’évaluer le degré de fréquence des 3 modaux traités dans notre séquence expérimentale.

Grâce au COCA, nous avons pu visualiser la fréquence d’utilisation de différents modaux, sur tout type de support confondus (fiction, écrits scientifiques, télé, blog, web, magazines, actualités, etc.), sur une période allant des années 90 à notre époque actuelle. Nous avons d’abord effectué une recherche avec mot simple, puis nous avons également effectué

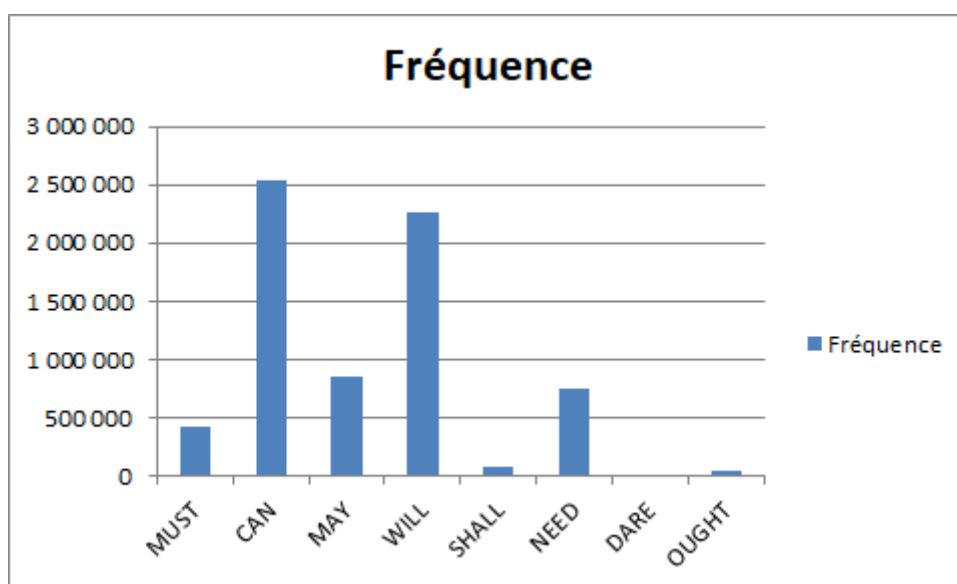
⁵ <https://www.english-corpora.org/coca/>

plusieurs autres types de recherche et avons constaté que la fréquence des auxiliaires modaux était la même.

Nous avons ici un tableau montrant la fréquence des auxiliaires modaux en anglais (américain en l'occurrence) et également un schéma récapitulatif de cette fréquence au cours des dernières décennies. Les résultats de ce tableau ont été obtenus suite à une recherche avec mot simple :⁶

Tableau récapitulatif de la fréquence d'auxiliaires modaux dans COCA

Auxiliaires de modalités	<i>MUST</i>	<i>CAN</i>	<i>MAY</i>	<i>WILL</i>	<i>SHALL</i>	<i>NEED</i>	<i>DARE</i>	<i>OUGHT</i>
Fréquence	430 717	2 530 820	846 809	2 263 915	87 485	757 323	18 160	42 597



Représentation graphique de la fréquence des modaux dans COCA.

⁶ Cependant, l'utilisation de critère/mode de recherche plus affiné pourrait donner un nombre d'occurrences plus ou moins élevé. Par exemple, des requêtes spécifiques dans le corpus sur NEED, qui peut être employé comme verbe lexical ou auxiliaire, donneraient sans doute des résultats différents.

Nous pouvons constater que deux modaux sont majoritairement utilisés dans la langue anglaise, il s'agit des auxiliaires modaux *can* et *will*. En effet, au cours de cette période, le modal *can* a été utilisé plus de 2 500 000 fois dans le corpus et le modal *will* plus de 2 000 000 de fois. Nous avons ensuite en troisième et quatrième position les auxiliaires modaux *may* et *need*, utilisés plus de 500 000 fois. En cinquième position nous retrouvons *must* utilisé plus de 400 000 fois. Enfin, en dernières positions, il y a *shall*, *dare* et *ought*, utilisés moins de 100 000 fois les dernières vingtaines d'années. Cependant, nous devons être attentifs lors de l'exploitation de ces données puisque *need* et *dare* ne sont pas seulement auxiliaires modaux mais peuvent également fonctionner en tant que verbes lexicaux, ce qui pourrait expliquer, notamment pour *need*, sa grande fréquence.

Ces analyses nous montrent d'abord que *can* et *must* font bel et bien partie des modaux les plus utilisés dans la langue anglaise, mais nous pouvons également noter que leur fréquence est largement supérieure à la fréquence des autres modaux. En effet, la fréquence de *can* et *will* dépasse 2 500 000 utilisations alors que la fréquence du troisième auxiliaire modal le plus utilisé (*may*) est d'un peu plus de 500 000 : il y a approximativement deux millions d'utilisations de plus des modaux *can* et *will*. À vrai dire, si nous regroupons *can* et *will* dans un groupe et le reste des modaux dans un autre groupe, nous voyons que juste *can* et *will* sont utilisés près de 4,7 millions de fois alors que l'ensemble des autres modaux (*must*, *may*, *shall*, *need*, *dare*, *ought*) ont une fréquence d'environ 2,1 million d'utilisations, ce qui équivaut à moins de la moitié de la fréquence d'utilisation de *can* et *will*.

Concrètement, nous pouvons très aisément dire que *can* et *will* sont les deux modaux les plus utilisés de la langue anglaise. Nous remarquons cependant que *must* n'arrive que cinquième sur la liste. Cependant, il faut garder en tête que *need* peut être employé comme verbe et auxiliaire ; ainsi la fréquence de *must* dans le corpus est sans doute plus élevée que l'auxiliaire modal *need*. Ce qui mettrait *must* en quatrième position. Aussi, nous pensons que cet auxiliaire modal doit être plus exploité, car sa présence est fortement attestée dans le programme du collège. Il en est de même pour le reste des modaux. Le graphique ci-dessus nous montre à quel point seuls les modaux *can* et *will* sont fortement exploités, plus que les autres modaux. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'exploiter ces trois modaux *can*, *must* et *will* : prioritairement parce que ceux-ci sont au programme du cycle 4 de nos classes de

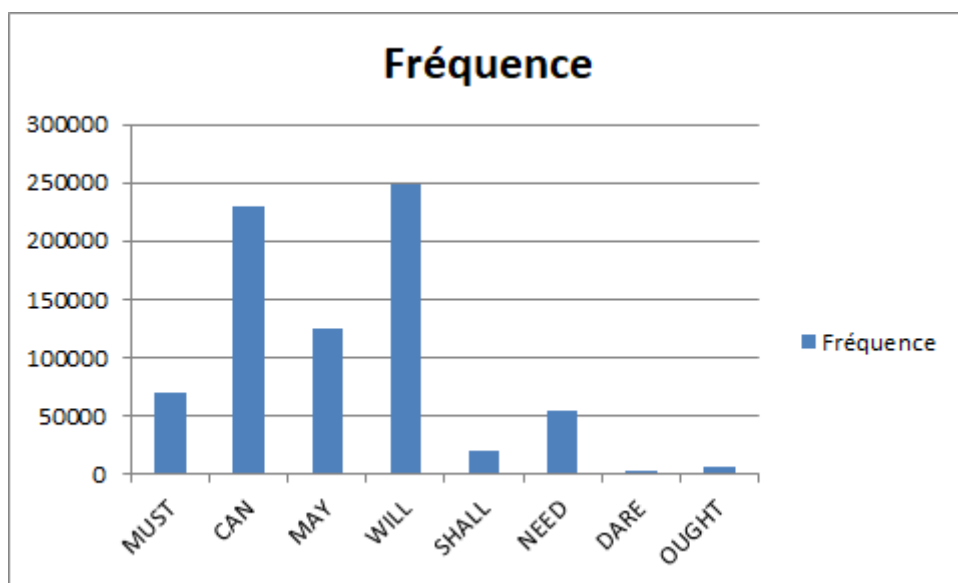
cinquième, mais également parce que, comme le montrent ces différents corpus, certains auxiliaires modaux sont peu exploités dans la langue anglaise, notamment dans les manuels scolaires, ce qui peut constituer un frein à l'apprentissage de la langue pour certains élèves.

Pour compléter nos recherches et donner plus de poids à nos analyses statistiques, nous avons donc fait la même recherche dans le corpus BNC (*The British National Corpus*)⁷ qui comprends environ 100 millions de mots issus d'ouvrages, d'articles, de journaux, etc. Le choix d'explorer ce corpus en complément renforce la pertinence de nos conclusions aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif, car nous prenons en compte la fréquence des ces auxiliaires en anglais britannique aussi. À cet égard, nous avons adopté le même mode de recherche qu'avec le corpus COCA.

Tableau récapitulatif de la fréquence d'auxiliaires modaux dans le corpus BNC

Auxiliaires de modalités	<i>MUST</i>	<i>CAN</i>	<i>MAY</i>	<i>WILL</i>	<i>SHALL</i>	<i>NEED</i>	<i>DARE</i>	<i>OUGHT</i>
Fréquence	69 514	229 823	125 565	248 439	19 407	54 742	2 014	5 770

⁷ <https://www.english-corpora.org/bnc/>



Représentation graphique de la fréquence des modaux dans BNC.

Nous remarquons que la fréquence des auxiliaires modaux dans le corpus *COCA* et dans le corpus *BNC* sont très similaires dans le sens où *will*, *can* et *may* sont les auxiliaires modaux les plus utilisés que ce soit en anglais britannique ou en anglais américain. Le nombre de fois qu'un mot est utilisé dans le corpus britannique est plus faible, puisque le corpus britannique recense environ 100 millions de mots alors que le corpus américain recense quant à lui plus d'un milliard de mots. Nous remarquons que *can* est prioritairement utilisé dans l'anglais américain alors que dans l'anglais britannique, *will* prédomine. Ce qui est intéressant ici, c'est que dans chaque corpus, la fréquence des deux premiers modaux est la même. Par exemple, dans le *BNC*, *will* représente 0,25% de la totalité des mots et *can* représente 0,23%; dans le *COCA*, c'est *can* qui représente 0,25% de la totalité des mots et *will* 0,23%. Grâce à ces comparatifs de corpus, nous pouvons dire que *can* et *will* représentent à eux deux seuls, presque 0,5% de la totalité des mots recensés sur ces corpus, que ce soit en anglais britannique ou en anglais américain. Un fait intéressant à noter suite à notre recherche dans le *BNC* est que *must* arrive avant *need* en termes de fréquence, comme suggéré ci-dessus concernant leur emploi dans le *COCA*.

3.3 Les différents auxiliaires de modalité

“Les auxiliaires de modalités sont une classe de huit éléments : *WILL, SHALL, CAN, MAY, MUST, NEED, DARE, OUGHT (to)*”. *CAN, MAY, MUST, WILL, SHALL* sont considérés comme des « modaux primaires » (*primary modals*). Quant à *COULD, MIGHT, OUGHT TO, WOULD, SHOULD*, ils sont considérés comme des « modaux secondaires » (*secondary modals*). Nous avons fait le choix d’aborder *CAN, MUST, WILL, MAY* et *SHALL*. On peut les regrouper de la manière suivante :

<i>CAN</i>	<i>MAY</i>	<i>MUST</i>	<i>SHALL</i>	<i>WILL</i>
<i>COULD</i>	<i>MIGHT</i>	pas de forme prétérit	<i>SHOULD</i>	<i>WOULD</i>

Tableau des auxiliaires de modalités.

Nous allons définir les emplois de chacun. Les remarques ci-dessous sur les origines de chaque modal sont issues de l’ouvrage de Dufaye (2006).

3.3.1 CAN

“ *Can* vient du verbe CUNNAN qui signifiait “savoir”, “connaître”.” Il exprime “la faculté de faire quelque chose”. *CAN* se traduit souvent par “pouvoir” ou “savoir”. *COULD* est employé pour exprimer une capacité passée. La définition de *CAN* donnée par PERKINS (approche plutôt logique de la modalité) est la suivante : « *a relationship between three variables whose values (which are specified contextually) on any given occasion determines the way in which CAN will be interpreted.* » La vision de Palmer (*The English Verb*, 1974: 115 ff.) :

- “*He can lift a hundredweight.*” Ici, il s’agit d’un *CAN of ability*.
- “*I can see the moon.*” Un *CAN of sensation*.
- “*He can tell awful lies.*” *A characteristic CAN*.

CAN doit être vu comme s'il avait 3 significations, utilisations. Palmer décrit plutôt la signification des phrases que la signification de *CAN* et sa méthode d'étiquetage n'est pas totalement précise. Certains linguistes considèrent que *CAN* n'a en aucune circonstance de valeur épistémique et que seul *CAN'T* en a (elle existe, même si elle est rare). Avec sa valeur radicale, on envisage une propriété, une capacité du sujet. On a l'idée d'un savoir acquis du sujet.

Exemple : *She can swim/She can speak english.*

D'après Pullum et Wilson (1977: 784) : *CAN* a parfois une signification ambiguë entre « *root* » et « *epistemic* ». Ils déclarent par exemple que l'énoncé « *Elephants can kill crocodiles* » peut être interprété de deux manières : à savoir, *Elephants have the ability to kill crocodiles (root)*. *Et It can happen that an elephant kills a crocodile (epistemic)*.

Voyons la vision de Steele (1975: 38) : dans l'énoncé *She can swim a mile in 2 minutes*, *CAN* ne peut pas être considéré comme exprimant une modalité puisque « *it does not indicate the possibility of the situation which the sentence describes, but rather the potential of the subject of the sentence* ». Pour Steele, *CAN* est un « *root modal* » uniquement lorsqu'il exprime la permission.

Boyd et Thorne (1969:71) ont une vision proche de celle de Steele dans le sens où ils considèrent *CAN* en tant que modal seulement « *when it is an alternative form for MAY in its 'permission' sense* ». Ils déclarent également qu'il existe au moins 3 *CAN* non-modal :

- “*He can swim over a mile.*” *CAN ability*
- “*I can hear music.*” *CAN as a marker of 'progressive aspect'*
- “*Cocktails parties can be boring.*” *CAN as a marker of 'sporadic aspect'*

Antinucci et Parisi (197 :38) défendent que ces utilisations ‘non-modales’ de *CAN* sont en fait des exemples spéciaux de modalité épistémique dans lesquels l'énonciateur exprime une déduction basée sur des propriétés internes au sujet de la phrase. Selon, Perkins (1983, p.12) « *CAN in its 'ability' sense has been regarded by various linguists with the space of a few years exclusively as a root modal, exclusively as an epistemic modal, and as not a modal at all!* »

3.3.2 *MUST*

“*MUST* vient de la forme passée (*moste*) du verbe *motan* qui, aussi curieux que cela puisse paraître, a aussi eu pour signification “être autorisé à”, “avoir latitude de”, à une époque où *MAY* exprimait une idée de capacité. Ce n’est que dans un second temps (vers le XIV e siècle) que *MUST* prendra le sens d’obligation.”

MUST épistémique exprime une forte probabilité. Il a le sens du certain voir quasi certain. Il est porteur de subjectivité. Exemple : *She must be in her office*. Elle doit être dans son bureau. *MUST* radical exprime une obligation, nécessité. Exemple : *You must go to the doctor's*. L’énonciateur choisit la valeur P du prédicat comme étant préférable pour le sujet syntaxique.

3.3.3 *WILL*

“*Will* vient du vieil anglais *WILLAN*, qui signifiait “vouloir”. A partir de cette signification, on peut comprendre la valeur la plus courante de *will*, à savoir le renvoi à l’avenir.

Will exprime une projection dans l’avenir dans son emploi épistémique.

Exemple : *That 'll be the postman*. C’est sans doute le facteur. On a une déduction à 100%. Dans son emploi radical, *WILL* traduit une propriété caractéristique du sujet.

Exemple : *Boys will be boys*. Énoncé que l’on peut interpréter comme suit : les garçons ont pour propriété constitutive d’être des garçons, du coup on ne peut pas s’attendre à ce qu’ils agissent autrement.

3.3.4 *MAY*

MAY vient du verbe *MAGAN* qui, en vieil anglais signifiait “avoir le pouvoir de”. Il avait à l’origine le sens actuel de *CAN* qui est d’exprimer la capacité. *MAY* peut traduire une possibilité, une autorisation, une permission.

La valeur fondamentale de *MAY* : envisager la valeur positive et la valeur négative du prédicat à part égale. Avec la valeur épistémique de *MAY*, on exprime l'incertitude. On n'est pas sûr si c'est le cas ou non.

Exemple : *She may be in her office*. Il se peut qu'elle soit dans son bureau. Elle peut être dans son bureau.

She might be in her office : il se pourrait qu'elle soit dans son bureau. *MAY* radical peut exprimer la permission. On ne se prononce pas sur les chances de réalisation de l'événement mais on fait plus ou moins pression.

Exemple : *He may leave*. Le sujet syntaxique peut partir ou non. Autrement dit, je t'accorde la permission de partir, c'est à toi de décider. On n'impose rien. On laisse le choix au sujet de valider ou non la relation prédicative.

Voyons maintenant la portée de la négation. Lorsqu'on a un *MAY* épistémique, la négation porte sur le prédicat. Exemple : *He may not be home*. On considère l'éventualité du fait qu'il ne soit pas parti mais on ne peut pas décider. La négation porte sur la relation modale quand *MAY* est radical.

Exemple : *He may not leave*. Ici on ne donne pas la permission de partir au sujet. La permission elle-même est niée. On passe de la permission à l'interdiction.

Tout comme *CAN*, *MAY* et *MUST* sont souvent étudiés en ayant plusieurs sens. Par exemple, Huddleston (1971: 297) qui suggère un différent nombre de significations pour chaque modal, distingue 6 différentes utilisations de *MAY* :

a: Qualified generalization: The reproductive cells may encyst themselves and it has been suggested on this evidence ...

b: Exhaustive disjunction: These anemones may be blue or dull green

c: Uncertainty: The study of luminescence may provide a valuable test for long-distance geological prospecting

d: Concession: Whatever the relations may be ...

e: Legitimacy: This lacuna in our knowledge of the sea may be attributed in a large part to ...

f: Ability: It may be shown that ...

3.3.5 SHALL

SHALL vient du vieil anglais *SCULAN*, qui signifiait “devoir”, “avoir une dette”.

SHALL : employé avec une valeur radicale/intersubjective mais également avec une valeur épistémique lorsqu'elle établit une relation en l'énonciateur et l'ensemble de la relation prédicative. (Dans certains cas, la valeur radicale disparaît au profit d'une simple prédiction).

SHALL RADICAL : en anglais contemporain, ce modal se trouve essentiellement mais pas exclusivement à la forme interrogative.

Exemple : Forme interrogative : *Shall I carry your bags? // Shall we go to the restaurant?*

L'énonciateur laisse à son interlocuteur le soin de prendre la décision : il s'en remet à lui, il se soumet à la décision de l'autre.

Attention, *shall* ne se traduit pas par un futur en français. On ne peut pas proposer une équivalence systématique entre *shall* et *will* qui sont des modalités, et le temps futur en français.

Il est assez difficile de distinguer valeur radicale ou valeur épistémique, car la non-validation de la relation est pratiquement posée comme exclue :

I shall find the truth : je découvrirai la vérité, rien ne m'en empêchera.

He shall be punished : il sera puni, je m'y engage.

We shall overcome : (titre de chanson) je vous l'assure.

You shall marry him : tu l'épouserai, quoi que tu dises/fasses, c'est moi qui te le dis.

Employer *SHALL* ne signifie pas pour autant que la contrainte qui pèse sur le sujet de l'énoncé vient forcément de l'énonciateur. « Contrainte » dans le sens « il ne peut en être autrement, il en est ainsi ». L'énonciateur affirme qu'il en sera nécessairement ainsi. Si le sujet est un animé humain, il n'est pas libre de décider de la validation ou de la non-validation de la relation prédicative. C'est en ce sens que l'on parle de valeur radicale.

A noter que *SHALL* ne s'emploie pas seulement à la première personne comme l'indiquent certains manuels. Il figure par exemple dans des textes de loi, règlements, directive, instruction. Exemple : *Every member shall have one vote.*

La forme négative *SHAN'T* est applicable à toute personne du singulier et pluriel.

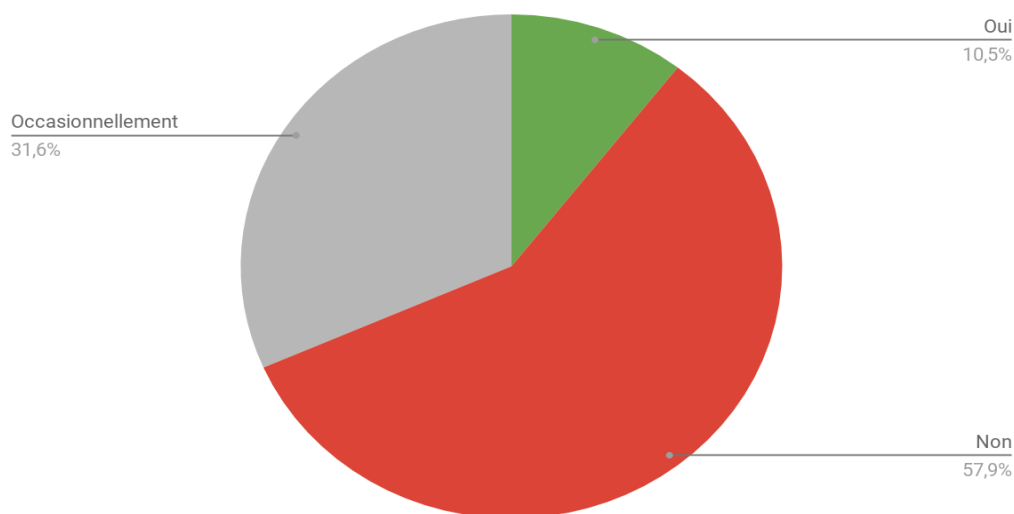
I shan't marry him. You shall not kill. He shall never do that again.

Comme avec *MUSTN'T* radical, la négation porte sur le prédicat. L'énonciateur s'engage concernant la non-validation de la relation prédicative : il refuse toute validation.

3.4 La place de la modalité dans les manuels scolaires

Dans notre recueil de données enseignants, nous avons posé la question suivante : “Vous fiez-vous aux manuels scolaires lors de l'apprentissage des modaux”. Voici les résultats obtenus :

“Vous fiez-vous aux manuels scolaires lors de l'apprentissage des modaux ?”



Pourcentage des enseignants qui se fient aux manuels scolaires lors de l'apprentissage des modaux.

“Dans les manuels scolaires la modalité est souvent présentée comme une catégorie verbale (présentation du procès comme un fait pur et simple ou comme une chose hypothétique, désirable, voulue, douteuse, ...). Elle s'exprime par le mode ; indicatif, mode du certain ; conditionnel, subjonctif, impératif, modes de l'incertain, de l'éventuel.”⁸

⁸ <http://barthes.enssib.fr/translatio/miroir-nef/dossiers/scheffel-dunand/pdf/faits-enonciatifs.pdf> p.28

Notre enquête nous révèle que la majorité des enseignants préfère ne pas se fier aux manuels scolaires pour l'apprentissage des modaux. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que certains manuels ne "suivent pas le rythme d'apprentissage des élèves" et par conséquent, les enseignants construisent leurs propres séquences, avec leur propre cheminement de pensée. Cependant, ces manuels restent une aide précieuse pour faciliter la compréhension des bases pour l'élève.

Nous avons établi un tableau avec différents manuels scolaires d'anglais afin de voir la place qu'occupe la modalité dans ceux-ci.

Manuels	Année de publication	Nombre de pages consacrées au précis grammatical	Nombre de pages réservées à la modalité
Piece of cake	2017	17 pages	2 pages
Connect	2012	10 pages	2 pages
New Hi There !	2016	18 pages	3 pages
English Vibes	2017	18 pages	4 pages
Thumbs up !	2018	16 pages	2 pages
Give me five !	2017	14 pages	1,5 pages
Hi there !	2013	18 pages	2 pages
Join the team	2011	8 pages	1 page
Good News	2009	22 pages	3 pages
Teen time	2017	11 pages	3 pages

Ce que nous pouvons retenir de notre étude comparative de ces dix ouvrages scolaires, c'est que dans la plupart des manuels, le précis grammatical qui se trouve à la fin de ces derniers consacre peu de pages à la modalité. En effet, si l'on fait la moyenne des pages consacrées à la grammaire dans sa globalité, ces manuels consacrent moyennement 15 pages aux précis grammaticaux. Concernant la modalité, seulement 2 pages en moyenne y sont consacrées par manuel, soit environ 13% de la totalité des précis grammaticaux.

Nous ne pouvons que constater que la modalité est très peu abordée dans les manuels scolaires, presque comme si celle-ci n’était pas importante alors qu’elle constitue un des éléments fondamentaux de l’apprentissage de l’anglais. Ce que nous avons également remarqué en étudiant ces manuels, c’est que ces précis grammaticaux concernant la modalité sont très similaires de livre en livre, voire presque identiques.

<p>8 Can – can’t – could → U3 p. 41</p> <p>a. La capacité</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>I can swim very well.</i> ■ <i>I can't ice skate!</i> ■ <i>Can you sing?</i> ■ Pour indiquer ce qu'on sait faire ou ce qu'on est capable de faire : <i>can</i> + base verbale ■ Pour indiquer ce qu'on n'est pas capable de faire : négation <i>can't</i> + base verbale ■ Pour poser une question sur ce qu'on est capable de faire : <i>can</i> + sujet + base verbale + ? <p>b. La possibilité</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Can I help you?</i> ■ <i>It can also be a brilliant way of making friends...</i> 	<p>10 Can/can't</p> <p>a. La capacité</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>I can swim very well.</i> ■ <i>I can't ice skate!</i> ■ <i>Can you sing?</i> ■ Pour indiquer ce que l'on sait faire ou ce que l'on est capable de faire : <i>can</i> + base verbale ■ Pour indiquer ce que l'on n'est pas capable de faire ou ce que l'on ne sait pas faire : négation <i>can't</i> + base verbale ■ Pour poser une question sur ce que l'on est capable de faire ou ce que l'on sait faire : <i>can</i> + sujet + base verbale + ? <p><small>! Can ne se conjugue pas. Lorsque can est accentué, il se prononce /kæn/ ; lorsqu'il n'est pas accentué il se prononce /kənt/ ; can't se prononce /kɑ:nt/.</small></p>
--	---

Leçon sur CAN : manuel *Hi there !* (2013)

Leçon sur CAN : mnauel *New hi there !* (2016)

Nous avons ci-dessus deux extraits de manuels scolaires sur l’auxiliaire modal *can*. À gauche est “l’ancienne version” du manuel et à droite la “nouvelle version”. Ces deux manuels ont un écart de publication de 3 ans. Nous pouvons imaginer que la version de 2016 a été publiée dans le but de mettre à jour les différents supports et activités que le manuel propose. Cependant, nous remarquons que le point grammatical sur *can* est identique dans les deux versions. Certes, les règles de grammaire restent les mêmes en général, mais aucune amélioration n’a été faite ni sur l’explication de la grammaire, ni sur les exemples, ce qui nous conforte dans l’idée l’enseignement-apprentissage de la grammaire et la méthode – mais plus précisément de la modalité – ne sont pas assez pris en compte dans les manuels scolaires.

3.5 Théories d’apprentissage linguistique / méthodologiques

3.5.1 Les courants psychologiques

a) Le béhaviorisme

Venant de l’anglais « *behavior* », le béhaviorisme est une théorie d’apprentissage développée par l’américain Burrhus F. Skinner (1904-1990). “ Le terme « behaviorisme » fut utilisé pour la première fois par John B. Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité

d'observer des comportements pour pouvoir les étudier.”⁹ Contrairement au cognitivisme qui lui s'intéresse à la réaction mentale de l'apprenant en réponse à un stimuli, le béhaviorisme défend l'idée que c'est le comportement de l'apprenant qui va répondre aux stimuli. Selon Skinner, le béhaviorisme est basé sur deux principes fondamentaux :

- la production d'une "réponse" : le comportement à acquérir doit apparaître, quelles que soient les modalités de cette apparition.
- le renforcement : celui-ci "accroît la probabilité de réapparition" de la réponse. La compétence travaillée sera pleinement acquise seulement s'il y a un renforcement répété.¹⁰

De ce fait, "pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée." (Gaonac'H, 1991, p. 14)

Cette théorie qui va gouverner l'enseignement des langues pendant une vingtaine d'années "consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus du professeur et de réponse de l'apprenant. Des exercices structuraux appelés "drills", servaient à rebrasser les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis.”¹¹

Prenons l'exemple d'une personne n'ayant jamais fait de saut à la perche. La théorie béhavioriste aura tendance à dire qu'en surélevant la perche d'un centimètre chaque jour, la personne s'améliorera de jour en jour sans s'en rendre compte puisque son cerveau n'aura pas conscience de l'élévation de la perche jour après jour, mais son comportement s'adaptera à la hauteur sautée chaque jour. Dans le cas d'enseignement des langues, l'apprentissage selon la théorie béhavioriste devra manifester un changement dans le comportement de l'élève. Concrètement, le rôle de l'enseignant sera de donner des cours, en se concentrant sur la répétition et le renforcement. Un nombre d'enseignants mettent en pratique cette théorie béhavioriste sans même s'en rendre compte, par exemple lors d'une répétition de mots de vocabulaire dans le but de les retenir. Tandis que dans la théorie cognitive voudrait que l'enseignant accompagne l'élève dans le traitement de l'information, tout en interagissant avec celui-ci.

Cependant, cette approche béhavioriste présente quelques limites : "A trop les décomposer, les savoirs perdent leur sens : il n'en reste que des exercices accessibles, mais peu

⁹ <http://adelaide-pani.over-blog.com/article-34764996.html>

¹⁰ Gaonac'h, 1987, p.14

¹¹ http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

intéressants en soi, peu utiles. De plus, cette approche ignore les particularités des sujets (différentes stratégies et/ou styles d'apprentissage).”¹²

b) La psychologie cognitive

Apparue dans les années 50, en même temps que l’intelligence artificielle, la psychologie cognitive “ suppose que l'on peut déduire les structures, représentations et processus mentaux du comportement humain : autrement dit, la psychologie cognitive place le mental au cœur de sa pratique, et l'étudie à travers la compréhension du comportement.”¹³ “Les cognitivistes considèrent que le sujet apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances. Ces connaissances se construisent graduellement.”¹⁴ Il ne faut pas confondre la psychologie cognitive et le béhaviorisme. En effet, même si ces deux théories tournent autour du comportement, le béhaviorisme concerne les actions d’un individu en réponse à un stimuli extérieur alors que la psychologie cognitive se concentre sur le processus de pensées mentales qui modifient ou non le comportement d’un individu.¹⁵ Galisson (1980, p. 88) explique que le cognitivisme relève d’une pédagogie “explicite”, qui fait “travailler la réflexion et la créativité, et vise à construire des hypothèses, à échafauder des micro-systèmes transitoires, sans rechercher à toute fin la correction des énoncés produits.” En effet, la psychologie cognitive peut être considérée comme une “science expérimentale”¹⁶ dans le sens où elle suit un cycle récurrent de type “modèle -> hypothèse -> expérimentation”. Quant au behaviorisme, les exercices d’automatisation suivent le processus “stimulus -> réponse -> renforcement”. Ce qui “relève d’une pédagogie de l’implicite qui fait travailler le réflexe et la mémoire et vise à monter des habitudes langagières, en recherchant à toute fin la correction des énoncés produits.”¹⁷

¹² <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf>

¹³ <https://www.psychologue.net/articles/quest-ce-que-la-psychologie-cognitive>

¹⁴ <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/cognitif.htm>

¹⁵ <https://fr.esdifferent.com/difference-between-behaviorism-and-cognitive-psychology>

¹⁶ https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_1995_num_2_1_1186?q=psychologie+cognitive

¹⁷ Galisson, R., 1980. *D'hier À Aujourd'hui, La Didactique Des Langues Étrangères*. Paris: Cle international.

c) Le constructivisme

Le constructivisme, développée par Piaget face au béhaviorisme est une théorie définie comme tel : « le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale »¹⁸ . Un apprentissage basé sur le constructivisme se manifeste par la construction de connaissances. Lors d'un l'apprentissage selon la théorie constructiviste, l'enseignant va mettre l'élève dans une situation complexe à résoudre, tout en lui apportant du soutien et de l'aide, contrairement à un apprentissage selon la théorie béhavioriste, pendant lequel l'enseignant pourrait par exemple amener l'élève à répéter une liste de mots tous les jours en ajoutant un mot chaque jour dans le but de développer la compétence lexicale de l'élève. Cette approche permet aux élèves d'être plus autonomes notamment avec les technologies éducatives.

L'avantage principal du constructivisme est que "l'apprenant est confronté à un problème à résoudre, permettant d'emblée de mettre du sens à son apprentissage et de motiver. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou réorganisées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre s'installe dans la durée."

19

Gaonac'H (1991, p. 118) explique que :

ce qui est primordial, c'est l'activité de l'organisme, ou plus exactement l'action qu'il exerce sur le milieu, et les résistances que celui-ci lui oppose. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations, donc de paliers ou stades ; les acquis d'un stade ne sont pas perdus lorsqu'un déséquilibre transitoire survient, mais ils sont intégrés dans ceux du stade ultérieur.

d) La linguistique structuraliste

L'approche structuraliste a trouvé en Europe sa formulation la plus remarquable chez le Genevois Ferdinand de Saussure (1857-1913)²⁰ . "Saussure ne se voulait pas être le fondateur d'un courant qui se serait appelé "structuralisme", mais il l'a beaucoup influencé."²¹.

¹⁸ <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm?contenu=resume#>

¹⁹ <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf>

²⁰ Maingueneau, n.d., p.111

²¹ Maingueneau, n.d., p.114

Dans son œuvre posthume *Cours de linguistique générale* (1916), Saussure “appréhende toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relations formant la "structure"”²².

“ Le structuralisme envisage la langue avant tout comme un système de signes, une structure qui doit préserver l'identité de ses unités et dont la fonction majeure est de communiquer des informations de la manière la plus économique possible.”²³ Prenons l'exemple d'une phrase : selon la linguistique structuraliste, une phrase n'est pas un “ensemble” mais plutôt un réseau de relations connectées. Cela implique donc de rassembler tous les éléments d'une phrase et de les classer selon leurs différents niveaux linguistiques comme par exemple les phonèmes, les morphèmes, la grammaire, ou même le type de phrase. Autrement dit, on s'intéresse à la distribution des éléments constituant la phrase, sur le plan syntagmatique et sur l'axe paradigmatique. C'est le début de l'approche structurale. Cette approche va donner naissance à plusieurs méthodologies : la méthode audio-orale, méthodologie audio-visuelle.

3.5.2 Les méthodes traditionnelles

a) La méthode audio-orale

L'introduction des nouvelles technologies se fait avec les méthodes audio-orales qui voient le jour vers les années 60-70. La méthode audio-orale était basée sur la répétition et l'imitation de modèles, donnés par le professeur. En effet, les exercices tels que la répétition, ou les reformulations étaient appliqués et mémorisés. Cependant, cette méthode d'enseignement utilisée dans les années 1960 était également utilisée lors d'apprentissage de la grammaire, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'explications, mais plutôt une répétition des élèves de phrases types jusqu'à ce que la grammaire devienne un automatisme. “L'utilisation de “modèles” (imitation) ne vise pas à communiquer des règles de langage, mais à faciliter la production par l'élève de comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés : le langage ne s'acquiert pas en faisant des fautes.” (Gaonac'H, 1991, p. 26)

²² <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Structuralisme.htm>

²³ Maingueneau, n.d., p.114

Wilga Rivers a d'ailleurs aidé à démontrer, dans son livre *The Psychologist and the foreign language teacher* (1964) que l'apprentissage de la grammaire était plus bénéfique aux apprenants si celle-ci était effectuée dans leur langue maternelle. Pratiquer la langue en classe prépare pour le monde actif. «La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. »²⁴ (Instruction de 1901)

Les limites de la méthode audio-orale (en anglais *aural-oral* ou *audio-lingual method*) : c'est une méthode qui ne s'appliquait qu'en début d'apprentissage. On n'utilisait pas de manuels, car l'accent était mis sur la prononciation mais également sur l'acquisition de structures. L'enseignant servait donc de modèle. En mettant l'accent sur l'oral, l'écrit était mis de côté. Le lexique n'était donc pas une priorité. Dans son article *Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère* (1985), Coste dit que "Les exercices structuraux, quel que soit le niveau d'analyse qu'ils mettent en œuvre [...], ne sont pas conçus pour mobiliser ni installer des représentations cognitives conscientes très élaborées des fonctionnements de la langue étrangère". Selon lui, la mise en place d'un apprentissage d'une langue étrangère sous la méthode audio-orale reviendrait à "travailler uniquement sur une représentation abstraite de la langue étrangère."

b) La méthode audio-visuelle

La méthode audio-visuelle est une méthode qui favorise les supports visuels et sonores. Sa priorité est la syntaxe, la mise en place de "drills". La méthode audio-visuelle consiste en effet à allier son et image dans le but de faciliter l'apprentissage. Dans une classe d'anglais par exemple, l'enseignant pourrait montrer l'image d'un chien, et répéter ou diffuser à l'oral le mot « dog », sans avoir de traduction telle que « chien = dog ». Cette méthode permet aux élèves d'apprendre une langue étrangère sans l'utilisation du français dans la salle de classe. La grammaire va donc s'apprendre de manière implicite. Avec cette méthode, l'élève ne comprend pas : il ne fait que répéter. Ce sont exercices déconnectés du réel, il y a peu, voire pas du tout, de possibilité de s'auto-corriger : "les mécanismes ne s'établissent pas toujours avec la solidité

²⁴ Puren, 1988

désirée, même si l'élève les emploie avec justesse.”²⁵ Avec cet apprentissage implicite, la progression des élèves dans leur acquisition d'une langue étrangère va être ralentie puisque leurs besoins et acquis ne sont pas pris en compte en mettant en place cette méthode.

Galisson (1980, p. 39) soutient l'idée que la méthode audio-visuelle a été influencée par le behaviorisme : “chez les audio-visualistes, la référence théorique est beaucoup plus floue : ils n'évoquent jamais le behaviorisme, même s'ils ne s'en différencient guère”.

c) La méthode directe

La méthode dite “directe” est une méthode née approximativement dans les années 1900 (il n'y a pas de date bien définie). L'objectif principal de la méthode directe est de confronter directement l'apprenant à la langue cible : “On se propose de placer l'élève dans un “bain de langage” et de reproduire dans la classe les conditions d'acquisition aussi “naturelles” que possible”²⁶ (Coste, 2016).

En effet, l'élève n'a pas le droit de passer par sa langue natale et doit obligatoirement s'exprimer dans la langue cible, comme s'il était en immersion dans un pays étranger. La méthode directe va donc se concentrer sur l'interaction, la production et la compréhension orale puisque cette méthodologie a pour but “d'établir la langue comme moyen de communication”²⁷

Exclusivement focalisée sur l'oral, la méthode directe favorisera lors de l'expression orale, un accent proche d'une langue cible parlée couramment. Cependant, cette méthode présentera forcément des limites au niveau de l'écrit (production et réception), comme par exemple des fautes d'orthographe ou alors une difficulté, ou même une incapacité à lire un document de réception écrite dans la langue cible. Dans son ouvrage, Cortes donne quelques exemples de mise en pratique de la méthode directe : étant donné que tout l'apprentissage s'effectue dans la langue cible, celui-ci donne l'exemple d'un enseignant qui ouvre la porte et dit simultanément “*I open the door*” ou encore celui-ci demande à un élève de se mettre sous la table et énonce “*the pupil is under the table*”.

²⁵ https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525?q=m%C3%A9thode+audio-visuelle

²⁶ https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525?q=m%C3%A9thode+audio-orale

²⁷ https://lebulletindidactique.weebly.com/uploads/1/4/8/5/14855964/le_bulletin_didactique_-_les_methodologies_directe_et_audio_orale.pdf

Cette méthode d'apprentissage peut présenter des limites puisqu'il "fallait bien veiller à ce que le bain de langue étrangère ne se transformât pas en noyade et donc s'assurer que l'élève peut accéder facilement, sans traduction, à la compréhension" (Cortes, 2016). Et ce type d'exemple va justement encourager l'élève à avoir recours à une traduction automatique et simultanée du type "*I open the door = j'ouvre la porte*"

3.5.3 L'approche communicative

L'approche notionnelle-fonctionnelle aussi appelée "approche communicative" se dessine en 1975, mais a mis 10 ans pour être appliquée en cours de langues. " Elle a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication et propose des inventaires définis non plus en termes de structures mais en termes de fonctions de communications." (Béguin & Garcia, 2001, p. 29). Elle prend en considération les besoins de communications en établissant la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production écrite (PE), et la production orale (PO). "Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux."²⁸

Les fonctions sont une liste de savoirs faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger : "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train". À un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que "le temps", "l'espace", "les sentiments", "les relations sociales", etc.²⁹

De ce fait, l'élève apprend de ses erreurs : l'erreur devient formatrice. L'enseignant adopte donc une posture dite de chef d'orchestre qui est bienveillant envers ses élèves. Cette méthode communicationnelle s'oppose à la méthode audio-orale et à la méthode audio-visuelle puisqu'elle favorise non pas la forme et la structure de la langue, mais plutôt le sens de la communication : il y a donc plus d'interaction entre les élèves et l'enseignant, favorisant le développement de l'autonomie de l'élève. L'élève devient donc un acteur social.

²⁸ http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

²⁹ http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

3.5.4 L'utilisation des outils TICEs

L'utilisation de TICEs (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) peut également jouer un grand rôle dans l'apprentissage des élèves (utilisation de tablettes, tableau interactif). Prenons par exemple l'usage de tablettes dans les classes. Les classes de langues sont de plus en plus munies de tablettes, et de casques individuels. Pourtant, certains enseignants sont encore réticents à l'idée de les utiliser en classe, craignant qu'ils perdent du temps, ou que les élèves se dissipent. L'utilisation de tablettes peut pourtant, à condition d'être utilisées dans des conditions d'enseignement favorables, favoriser l'apprentissage de l'élève.

Nous avons ici l'exemple d'une séance organisée en classe de quatrième, où les élèves avaient pour but de faire des recherches sur Internet sur des lieux qu'ils allaient visiter au cours d'un prochain voyage linguistique (*Utiliser des tablettes en cours de langues - Portail langues, 2013*)³⁰. Il est également dit dans cet article (Gy, 2013) que l'utilisation de tablettes était plus pratique que les salles multimédias où «l'on a tendance à privilégier des activités plus longues (réservation, déplacement...)».

L'utilisation de ces tablettes devient notamment pertinente lors d'une activité de compréhension orale. En effet, les élèves sont alors libres de visionner et écouter le document à leur rythme. Les tablettes tactiles deviennent donc un atout pédagogique pour l'élève, mais également pour l'enseignant. Effectivement, l'enseignant peut également profiter de l'usage de tablettes par exemple lors d'une évaluation de production orale en continu. Dans un article (Fiasson, 2014) trouvé sur le réseau CANOPÉ³¹, les élèves devaient enregistrer leur production orale, après avoir s'être entraînés et améliorés, puis ils devaient l'envoyer à leur enseignant qui la réceptionnait et l'évaluait. En ayant l'enregistrement de chaque élève, l'enseignant peut lui aussi écouter les productions de ses élèves plusieurs fois, par conséquent, être plus attentif aux acquis et besoins des élèves, ce qui est différent d'une production orale en direct pendant laquelle l'enseignant ne peut pas faire répéter l'élève plusieurs fois.

³⁰ <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article523>

³¹ <https://www.reseau-canope.fr/atelier-essonne/spip.php?article929>

Cependant, l'utilisation des TICEs en classe d'anglais doit être faite à bon escient, et doit être cadrée. Lors d'activités sur tablettes, les élèves peuvent, par exemple, se prendre en photo, se filmer ou filmer ses camarades au lieu de faire l'activité. La mise en place d'une, ou plusieurs activités sur tablettes doit être vivement anticipée et préparée par l'enseignant.

3.5.5 L'enseignement de la grammaire

Pour maîtriser une langue, il est primordial de bien connaître les éléments et les composants linguistiques. Dans l'enseignement de la langue de Shakespeare, la composante linguistique qui comprend la grammaire est donc très importante. C'est ce que révèle notre questionnaire³² qui avait pour objectif de voir comment les enseignants d'anglais traitent la modalité. Nous avons déterminé que 50 % d'entre eux accordent beaucoup d'importance à la compétence grammaticale. En effet, à la question : "classez ces différentes compétences en fonction du degré d'importance que vous leur accordez (culturelle - grammaticale - phonologique - pragmatique). Les résultats nous montrent que cette compétence est classée soit en première ou seconde position. Ce qui souligne son importance dans l'apprentissage de la langue.

Les enseignants proposent plusieurs démarches afin d'atteindre cet objectif en classe de langue : l'approche inductive ou déductive.

L'approche déductive consiste à donner la règle de grammaire au départ, suivi d'exercices d'illustration et d'entraînement.

À l'inverse, l'approche inductive repose sur les capacités de l'apprenant à définir la règle grammaticale à partir d'exemples données.

Lennon (2002) constate qu'il est important de pratiquer un enseignement inductif. Pour trouver les règles des points grammaticaux différents, les élèves apprennent à utiliser des stratégies qui peuvent également leur servir dans une situation naturelle. De plus, ils retiennent mieux les règles qu'ils ont trouvées et formulées avec leurs propres mots que celles lues dans les manuels. Finalement, cette formulation explicite de règles entraîne une plus grande conscience et un plus grand éveil à la langue.³³

³² Voir Annexe 2 et 3

³³ https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2006.mioch_m&part=117443

Cependant, notre étude révèle que 11 enseignants interrogés sur les 19 privilégient la méthode déductive pour enseigner la grammaire, nous n'avons eu aucun retour quant au pourquoi de leur réponse, malheureusement.

La pédagogie inversée (en anglais "flipped classroom") fait partie également des méthodes d'apprentissage. Dans l'article "la classe inversée"³⁴, Héloïse Dufour (2014), docteur en neurobiologie et formatrice d'enseignants à Paris et présidente de l'association "Inversons la classe"³⁵ explique :

La classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration. L'objectif est de recentrer l'apprentissage autour de l'élève, en lui donnant les moyens d'être plus autonome.

Notre enquête nous montre que peu d'enseignants (29,6 %) utilisent cette démarche pédagogique pour enseigner la grammaire. Ceci peut s'expliquer par le fait suivant :

Une classe inversée nécessite un investissement initial en temps important de la part de l'enseignant. Contrairement aux idées reçues, la planification et l'élaboration des activités en classe sont souvent plus chronophages que la réalisation des vidéos elles-mêmes. Si les vidéos peuvent être effectives sans être des bijoux techniques de réalisation, inverser sa classe efficacement nécessite de bien réfléchir à la meilleure utilisation du temps de classe et aux activités. Le travail en classe des élèves représente en effet la partie cruciale de la classe inversée.³⁶

³⁴ <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

³⁵ <http://www.laclasseninversee.com>

³⁶ <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX

4.1 Synthèse de la problématique et enjeux

Notre expérience en tant que anciennes élèves et maintenant notre expérience en tant que stagiaires nous ont toutes les deux montré que la modalité était insuffisamment abordée. De ce constat, nous avons choisi de travailler sur ce concept avec nos élèves de 5eme. L'objectif est de comprendre la perception des élèves concernant l'emploi de la modalité. Un élève qui n'apprend pas les modaux peut-il s'en sortir dans son apprentissage ? D'après notre sondage, plus de la moitié des enseignants interrogés -voir chapitre 4.2- estiment que le non-apprentissage de l'utilisation des modaux représente un frein à l'apprentissage de la langue

anglaise. L'enjeu est crucial puisqu'il s'agit de déterminer les effets à moyen et long terme de l'apprentissage ou non des modaux durant le parcours scolaire des élèves.

4.2 Recueil de données par questionnaires sondages

Le premier recueil de données à destination des élèves³⁷ est une évaluation diagnostique proposée aux deux classes avant le début de la séquence expérimentale. Il s'agit d'un questionnaire avec trois tableaux qui comportent différentes propositions : un premier tableau qui concerne l'auxiliaire *WILL*, un second tableau portant sur *MUST* et enfin un tableau consacré à l'auxiliaire *CAN*. Ce test vise à évaluer si les élèves sont conscients des différentes valeurs des modaux. Les élèves (effectif : 25) avaient pour consigne de lire attentivement les phrases proposées (en langue anglaise) et de cocher ce qu'elles expriment selon eux.

Dans l'exercice avec *will*, on attend comme réponses possibles : le "futur", "forte probabilité", "volonté", et "prédiction". Dans l'exercice avec *Must*, il s'agit de déterminer si *Must* exprime une "forte probabilité" ou une "obligation/nécessité". Dans le troisième tableau sur *Can*, il s'agit de déterminer si *Can* exprime la "capacité", la "permission/interdiction" ou "l'incapacité". La difficulté de cette évaluation : on s'attend à ce que les élèves confondent les différents termes.

Cette évaluation diagnostique a été réalisée de façon anonyme. Il a été précisé aux élèves qu'il s'agit d'un questionnaire non noté dans le cadre de nos études. Aucune pression sur eux puisque le but était d'adapter notre enseignement. Nous leur avons accordé une heure pour y répondre. L'objectif du test est de détecter les besoins des élèves sur les modaux afin de pouvoir adapter notre enseignement.

Le recueil de données 2³⁸ est un questionnaire à destination des enseignants d'anglais. Il s'agit de 12 questions ouvertes (afin de laisser l'enseignant s'exprimer comme il le souhaite) et fermées (important pour dégager des tendances). Dans un premier temps, une version papier a été proposée aux enseignants d'un collège du Tampon. Mais nous nous sommes rendus compte qu'une version numérique permettrait une meilleure collecte des données.

³⁷ Annexe 1

³⁸ Annexe 2

Nous avons donc créé ce dernier à l'aide de l'application Google Forms³⁹. Le but de ce recueil est de voir la place que les enseignants réservent à la modalité, comment s'y prennent-ils pour traiter ce sujet ? La finalité est de comprendre leur point de vue et de faire émerger une tendance. Ce questionnaire a été envoyé à une trentaine d'enseignants du secondaire (titulaires, fonctionnaires stagiaires et étudiants stagiaires), mais seulement 19 d'entre-eux ont répondu.

4.3 Résultats du test diagnostique initial

L'évaluation diagnostique a été réalisée en début d'heure en classe entière avec un effectif de 25 élèves pour chaque classe. Cette évaluation diagnostique était composée de 17 questions et chaque réponse était notée sur un point. Le total des points était donc 17.

Le tableau ci-après propose une analyse exercice par exercice.

Exercices Classes	WILL	MUST	CAN
503	moyenne : 1,6 / 6 pourcentage de réussite : 26,67 %	moyenne : 3,16 / 6 pourcentage de réussite : 52,67 %	moyenne : 2,96 / 5 pourcentage de réussite : 59 %
506	moyenne : 1,48 / 6 pourcentage de réussite : 24,67 %	moyenne : 2,68 / 6 pourcentage de réussite : 44,67 %	moyenne : 2,28 / 5 pourcentage de réussite : 45,6 %

Dans l'ensemble, les exercices portant sur le modal *Must* et *Can* sont les mieux réussis. En effet, on compte plus de 50 % de réussite pour la 503 et près de 50% pour la 506. Cela peut être dû au fait que durant leur scolarité, les élèves abordent ces deux auxiliaires modaux lors de la mise en place du contrat de classe, notamment pour exprimer leurs obligations, ce qu'ils peuvent faire et ce qui leur est interdit de faire. Notons également que concernant l'auxiliaire modal *must*, les erreurs des élèves sont majoritairement dues à une confusion entre la valeur épistémique de *must* (forte probabilité) et sa valeur radicale (obligation).

En revanche, l'exercice qui porte sur le modal *will* a été le moins réussi. Il se peut que les élèves aient un peu plus de mal à se projeter dans l'avenir, ce qui peut être compréhensif puisqu'ils ne sont qu'au début de leur apprentissage.

³⁹ Annexe 3

Contrairement à l'exercice sur *must*, les réponses erronées que certains élèves ont donné pour l'exercice sur *will* portaient prioritairement sur une confusion entre *will* référence à l'avenir et *will* de probabilité.

Les résultats globaux :

503 (classe de ABDILLAH Mounira)	506 (classe de CADET Floriane)
- 22 élèves ont répondu au hasard : 88 %	- 23 élèves ont répondu au hasard : 92 %
- 3 élèves étaient sûrs d'eux : 12 %	- 2 élèves étaient sûrs d'eux : 8 %
- Moyenne : 7.72/17	- Moyenne : 6.63/17
- 45,41 % de réussite	- 36,65 %

Ces résultats nous montrent qu'il y a 45,41 % de réussite dans la classe de ABDILLAH Mounira et 36,65 % dans la classe de CADET Floriane. Ceci peut s'expliquer par le fait que le niveau général de la classe influe fortement sur les résultats du test.

Nous pouvons noter également que plus de la moitié des élèves dans chaque classe (88 % des élèves de la 503 et 92 % des élèves de la 506) avouent avoir répondu au hasard au test. Pour le recueil de données élèves 2, il aurait été pertinent d'ajouter une case "je ne sais pas". L'absence de ce choix était aussi un moyen d'assurer plus de réponses aux questions, car le risque aurait été d'avoir une très grande majorité de "je ne sais pas". L'analyse de ces résultats nous conforte dans l'idée de mettre en place différentes stratégies pour une meilleur appréhension de la modalité avec ses élèves du cycle 4.

CHAPITRE 5 : SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE

La séquence mise en place avec ces classes de cinquième était une séquence ayant comme thème la *Junk food* aux Etats-Unis. Cette séquence traitait donc le thème culturel “rencontres avec d’autres cultures”. Nous avons fait le choix de nous focaliser dans cette partie pratique sur trois modaux : *can*, *must* et *will*. Tout d’abord, ces modaux sont au programme pour nos élèves. De plus, ce choix peut se justifier par le fait que ces trois modaux font partie de ceux qui sont le plus fréquemment utilisés. Les auxiliaires modaux *can* et *must* sont des auxiliaires que les élèves rencontrent souvent : les élèves les emploient notamment dans la description (*I can see...*), dans les stratégies d’écoute ou visionnage de documents (*You must listen...*), ou encore lors de l’annonce des devoirs à la maison (*You will write a small text ...*). Nous avons donc choisi d’approfondir leurs connaissances sur ces auxiliaires.

5.1 La tâche finale

La tâche finale devait initialement consister en une activité de production écrite. En effet, la consigne que nous souhaitions donner aux élèves était la suivante :

Imagine you are a doctor, tell your patient what he can (or can't) do and must (or mustn't) do to stay healthy, and what will happen if he does not follow the advice.

Cette tâche finale avait pour but principal d'évaluer les compétences des apprenants au sujet des différents modaux étudiés pendant la séquence, mais également évaluer les autres compétences telles que la compétence lexicale, culturelle, etc. Cependant, cette tâche finale n'a malheureusement pas pu être mise en place pour plusieurs raisons. Premièrement, le temps nous ayant été alloué pour la mise en place de cette séquence était très limité, et la modalité est un sujet épineux à étudier, particulièrement avec des apprenants de cinquième : nous avons surestimé nos capacités à enseigner et les capacités des élèves à apprendre sur une aussi courte période. Il faut également noter que le collège Trois Mares étant un collège très actif culturellement, il nous est arrivé une ou deux fois de "perdre" nos séances parce que nos élèves avaient une sortie culturelle de prévue par exemple.

Nous nous étions donc arrangées avec notre tutrice pour qu'elle mette en place la tâche finale à la rentrée scolaire de mars, et qu'elle nous transmette les résultats. Sauf que, deuxième problème, le collège n'a pas rouvert à la rentrée scolaire à cause du COVID-19, et il a fallu que nous trouvions, avec notre tutrice une solution rapide pour la mise en place de notre tâche finale, mais il fallait également que tous les élèves puissent y prendre part. Nous voulions personnellement garder la tâche finale telle quelle, sous la forme d'une production écrite. Cependant, notre tutrice nous a fait part de ses craintes : dans nos deux classes confondues, beaucoup d'élèves n'avaient pas accès à un ordinateur, ou une connexion internet, ou bien certains avaient un temps de connexion limité dû à un partage d'appareil électronique avec toute la famille. Elle trouvait également qu'il allait être compliqué pour ces élèves de 13 ans d'envoyer le document rédigé sous le bon format, et elle a également souligné que certains parents n'avaient pas une grande connaissance des systèmes informatiques et ne pouvaient donc potentiellement pas aider leurs enfants.

Nous avons donc décidé de faire confiance à notre tutrice et à ses nombreuses années d'expérience et avons décidé d'évaluer la tâche finale sous forme de questions à choix multiples (QCM). Nous avons conscience que ce type d'évaluation n'était pas optimal et serait peu représentatif des vraies compétences des élèves, mais c'est la seule solution qu'on a pu mettre en place sur une période aussi courte, et dans un temps record.

La tâche finale proposée aux élèves était donc un QCM composé de huit questions (ANNEXE 10). Les élèves avaient le début de la phrase, par exemple "*To be healthy ...*" et ils devaient choisir la suite de la phrase, par exemple "*I can eat fruit*"

5.2 Les objectifs de séquence

La séquence soulève la problématique suivante : dans quelle mesure la malbouffe est-elle représentée dans la culture américaine ?

Dans cette séquence, nous vous proposons de travailler les modaux *Can*, *Must* et *Will* grâce à différentes activités de pratique raisonnée de la langue.

Vous trouverez dans la fiche d'objectifs de séquence⁴⁰ les objectifs travaillés sur l'ensemble de la séquence.

Pour susciter l'intérêt des élèves, nous avons opté pour un support audio (chanson *Do your body right*⁴¹), un support textuel (*Fast Food*⁴²) et un document iconographique⁴³ servant d'anticipation thématique.

Les objectifs généraux

L'élève doit être capable de repérer les éléments importants et avoir une compréhension globale d'un texte sur un sujet d'actualité : la malbouffe. Faire des choix alimentaires responsables.

Et pour finir, être capable de donner des conseils pour une meilleure hygiène de vie.

⁴⁰ Annexe 4

⁴¹ Annexe 5

⁴² Annexe 6

⁴³ Annexe 7

L'objectif culturel

Sur le plan culturel, nous avons abordé la *Junk food in the United States*. Cette thématique s'inscrit dans la notion - Rencontre avec d'autres cultures : mode de vie : *junk food*. Le but de cette séquence est d'approfondir les connaissances des élèves sur la malbouffe dans la société américaine, mais également sur le fait que c'est un phénomène qui se mondialise. Nous voulions aussi leur faire prendre conscience des méfaits de la malbouffe sur le corps humain.

L'objectif linguistique

Pour le lexique, nous avons étudié le champ lexical de la *junk food*, *addiction*, *healthy*, *sports* et *food*.

En ce qui concerne la grammaire, nous avons vu les modaux exprimant le conseil, la nécessité, l'obligation, l'expression du futur avec modaux et non modaux. (*CAN/CAN'T-MUST/MUSTN'T-WILL/WILL NOT*)

Et enfin, pour la phonologie, nous avons travaillé sur l'intonation descendante dans les *wh- questions* et la prononciation des nouveaux mots tels que dans *diabetes* et *obese*.

L'objectif pragmatique

Pour l'objectif pragmatique, nous avons vu sur le plan fonctionnel : donner et demander des informations, établir des relations sociales conviviales au sein de l'îlot, donner des recommandations à suivre dans un but spécifique et l'expression du futur.

Sur le plan discursif, maîtriser le lexique, être capable de donner des recommandations (obligations, autorisations ...), et prévenir de ce qu'il se passera si les recommandations sont suivies ou non.

Sur le plan socio-linguistique, l'objectif était de respecter les règles du travail en îlots bonifiés, utiliser des marqueurs de politesse lors des échanges. Adopter un niveau de langue standard et un accent américain.

5.3 Les séances

Tout au long de la séquence, l'approche communicative domine notamment avec des activités d'interactions entre les élèves. De plus, l'organisation de la classe en îlot favorise cette méthode communicationnelle.

Mes⁴⁴ séances se sont déroulées en plusieurs phases. La première phase "d'accueil et rituel" est commune à toutes les séances. J'ai toujours commencé mon cours en m'inspirant du rituel instauré par ma tutrice. Il consiste à poser 3 questions à la classe : "*What's the date today ? What's the weather like? What isn't the weather like ?*" Un élève pose la question et un autre répond. Ce rituel permet de les mettre en interaction dès le début du cours. À long terme, un mode opératoire s'ancre dans la tête des élèves afin d'appréhender la langue en aillant une formule de départ pour chaque cours.

Séance 1

La première séance était celle d'introduction à la séquence. Les activités langagières travaillées durant la séance étaient la production orale et l'interaction orale. Le support utilisé était l'image servant d'anticipation thématique.

Après ma phase d'accueil et rituel, j'ai distribué les évaluations diagnostiques aux élèves.

J'ai continué cette séance en projetant l'image (de façon tronquée) au tableau. Ce document iconographique était dévoilé petit à petit et les élèves avaient pour consigne : *Guess the theme*. Les élèves devaient donc décrire l'image en employant le vocabulaire de la description (*at the top/at the bottom... There is /there are... a boy/a man. He is eating/looking at...*). Par conséquent, ils employaient le modal *can* inconsciemment : (*I can see...*).

Puis s'en est suivi d'une émission d'hypothèses sur "*what is junk food ?*" Une *mindmap* (carte mentale) a été réalisé au tableau : chaque îlot devait écrire le maximum de mots clés sur

⁴⁴ Pour cette partie individuelle, j'utiliserai le "JE" pour plus de clarté.

la *junk food*. L'îlot gagnant était celui qui avait noté le plus grand nombre de mots clés. Puis, on a réalisé la carte mentale au tableau avec les propositions des élèves. Un classement de ces mots clés a été établi. On avait les catégories suivantes : "targets (who)", "products (what)", "restaurants (where)". C'est durant cette séance que la tâche finale a été annoncée.

Seul l'auxiliaire modal *can* a été utilisé durant cette séance par les élèves. Mais aucune méthode n'a été mise en place pour travailler la compétence grammaticale puisqu'il fallait attendre les résultats du test diagnostique pour organiser les apprentissages.

Séance 2

Durant cette séance, c'était la production orale et l'interaction orale qui étaient travaillées.

La séance avait commencé par un rebrassage sur l'activité de mindmap (carte mentale) de la séance précédente. Puis on a complété la carte mentale en y ajoutant une catégorie "vegetables" pour pouvoir expliquer aux élèves ce qu'est "*healthy*" et "*unhealthy*" food. Après cette phase de rebrassage, nous avons fait une activité d'interaction orale. Par paires, les élèves avaient pour consigne "*ask your classmate about his/hier favourite fast food.*" On avait d'abord fait un exemple au tableau : "*My favourite fast food is McDonald's because I can eat a Big Mac, nuggets and potatoes.*" À travers cette structure, je voulais insister sur ce que les élèves étaient dans la capacité de manger dans leur fast food préféré.

Puis on est passé à la phase de réception active qui consistait en une réception orale. Avant de commencer l'écoute, j'ai demandé aux élèves, "what are the strategies when you listen to an audio ? "

Les propositions des élèves : "*You must listen. You must focus. You mustn't chat. You must write down the key words.*" Au niveau phonologique, les élèves ont été sensibilisés à la forme forte et faible de *MUST* : le /t/ étant audible dans la première /mʌst/, et même légèrement dans la forme faible /məst/. On a donc vu avec les élèves que dans ces phrases, *must* exprimait une obligation. On l'avait traduit par le verbe "devoir" : "Tu dois écouter. Tu dois te concentrer. Tu ne dois pas bavarder, etc." Après une écoute en classe entière pour déterminer le type et le thème du document, on est passé à une écoute sur tablette. La première partie de la chanson a été proposée sur les tablettes et une fiche de compréhension a été distribuée. L'utilisation des tablettes en classe de langue favorise l'apprentissage des élèves en intégrant la nouvelle technologie.

Les élèves ont eu pour homework : " *what's your favourite breakfast ? What isn't your favourite breakfast ?* "

Séance 3

Cette séance avait pour but de clôturer l'activité de réception orale. Après l'accueil et rituel, on est passé à une activité d'interaction orale pour corriger le *homework*. Une élève et un élève venaient au tableau et se posaient la question : "what's your favourite breakfast ? What isn't your favourite breakfast ? Cette question s'est ensuite transformée en " *What can you eat for breakfast ?* "

Ensuite, on a finalisé l'activité de réception orale. L'intonation était travaillée durant cette phase d'interaction.

Les élèves avaient pour homework de rendre sur feuille le devoir suivant : " *what can you eat if you want to stay healthy ?* " (*write 3 things you can eat and 3 things you can't eat.* ")

Séance 4

Nous avons commencé la séance avec la correction du devoir maison (*what Can you eat if you want to stay healthy ?*)

J'avais fait un tableau avec deux entrées : " *things you can eat / things you can't eat.* "

Voici quelques énoncés des élèves :

" *If you want to stay healthy, you can eat healthy food such as vegetables, fruits.*

You can drink water.

I can eat homemade food.

You can't eat sugary breakfast cereals.

You can't eat candy bars. "

Après cette correction, nous avons abordé la grammaire avec l’auxiliaire *can* en nous inspirant du manuel scolaire ⁴⁵de l’élève.

Can

- Pour dire que l’on sait faire quelque chose, on emploie l’auxiliaire modal **can**. Pour dire que l’on ne sait pas faire quelque chose, on emploie **can’t**. **Can** peut également exprimer une capacité.
Ex. : *I can visit Cardiff on foot but I can’t walk around Wales, it’s too big!*
- **Can** peut aussi exprimer la possibilité.
Ex. : *“Can we visit the Principality Stadium?” “No, we can’t, it’s closed.”*
- Comme tous les auxiliaires modaux, **can** est **invariable** et est toujours **suivi d’une base verbale**.

Leçon sur **CAN** (manuel *Teen Time* 5eme, 2017, p.133)

J’ai d’abord sensibilisé les élèves sur les différentes prononciations de l’auxiliaire. Puis, j’ai consigné quelques éléments de cette leçon au tableau.

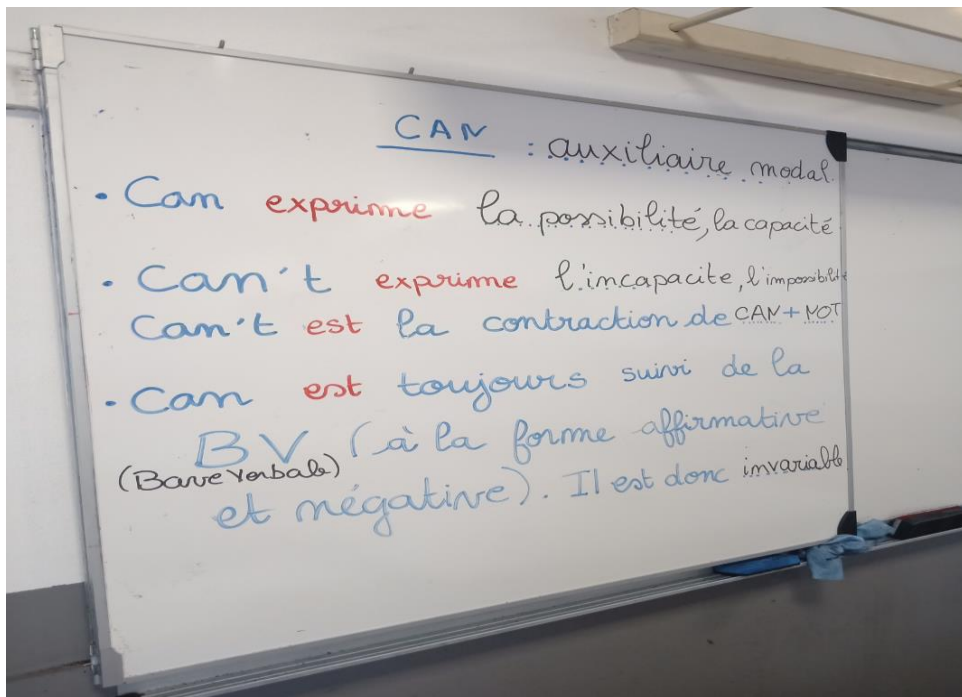


Photo du tableau : leçon sur **CAN**

⁴⁵ Manuel scolaire disponible gratuitement sur le site : <https://fr.calameo.com/read/00482295388ee6d9cdf8>

Sur l'image, nous pouvons donc voir en noir, les éléments que les élèves devaient deviner. Les élèves ont eu un peu plus de mal à comprendre certains termes comme "invariable", "base verbale".

Ils avaient donc pour homework d'apprendre cette leçon sur *Can*, de faire la fiche d'exercice (la possibilité avec *CAN*)⁴⁶ un exercice sur *can* et pour ceux qui voulaient un exercice de bonus point (*What can you do in English class ?*).

Séance 5

Nous avons commencé cette séance par un rappel de la leçon précédente sur *can*. J'ai posé plusieurs questions aux élèves. Par exemple, "qu'exprime *can* ?", "pourquoi peut-on dire que *can* est invariable ?". Ensuite, nous avons corrigé la fiche d'exercice. Sur cette fiche, des exercices d'application sur la formation de l'auxiliaire *can*.

Après cette phase de correction, nous sommes passés à l'anticipation à la réception écrite. Il s'agissait d'une anticipation de contenu grâce aux éléments paratextuels.

Séance 6

Les activités langagières travailler durant la séance étaient la réception écrite et l'interaction orale. Le support utilisé était le texte qui s'intitule *Fast Food*. Après le rituel, on est passé à un rappel de la séance précédente.

En guise de rappel, j'avais projeté au tableau le texte flouté laissant apparaître le titre, la source et l'image. Il s'agissait d'une activité d'interaction orale avec un élève volontaire qui se lève et interroge un autre camarade au sujet du titre, de la source, du type de document, etc. L'objectif de cette activité qui avait pour but de rebrasser l'activité de pré lecture avait eu un franc succès : beaucoup d'élèves étaient volontaires. À la suite de cette activité d'interaction orale, vient la réception active. Avant la distribution des textes, j'ai demandé aux élèves de prendre leurs crayons et leur ai expliqué qu'on allait d'abord numéroter les lignes. J'ai donné un exemple au tableau en numérotant la première ligne. J'avais fourni aux élèves en difficultés

⁴⁶ Annexe 8

un texte avec un début de numérotation et ils devaient continuer cette numérotation en autonomie dans la classe.

Après vérification, j'ai demandé aux élèves de lire le texte en silence et de souligner les mots les plus importants. Après l'énoncé de la consigne, j'ai montré un exemple au tableau en soulignant un mot-clé. Après 10 minutes de lecture silencieuse par les élèves, on est passé à la lecture à la lecture à haute voix.

J'ai demandé à un élève de lire le premier paragraphe. Ensuite, j'ai lu le second paragraphe qui était plus long. Et enfin, un autre élève avec une très bonne prononciation a lu le dernier paragraphe. Puis chaque îlot devait donner deux mots-clés.

Ensuite, j'ai distribué les questions de compréhension écrite. Puis je les ai lues, en m'assurant de la bonne compréhension des élèves. Les élèves en difficulté avaient des indications sur les lignes ou paragraphes où ils devaient se référer pour trouver la réponse. J'avais demandé aux élèves de répondre uniquement aux questions 1 à 4. Durant la phase de correction, on a consacré plus de temps à la phonologie. En continuité avec le travail en classe, j'ai donné les questions 5 à 7 à finir à la maison. J'ai clôturé ma séance avec le *spelling bee*.

Séance 7

Durant cette séance, nous avons corrigé les questions de compréhension écrite que les élèves devaient terminer chez eux. Les deux dernières questions concernaient la grammaire. De ce fait, nous y avons consacré un peu plus de temps. Nous avons traduit les énoncés de la questions 6 pour m'assurer de la bonne compréhension par les élèves.

Puis, j'ai distribué un polycopié sur *must*. Sur ce document : une leçon sur *must* et deux exercices d'applications. Les exercices sur ce modal, ont été bien compris par les élèves. Les résultats de l'évaluation diagnostique confirment que les élèves ont plus de facilité avec ce modal.

C'est l'approche déductive qui été adopté lors de l'apprentissage du modal *must*. Des exercices de bonus point ont été distribués aux élèves volontaires pour continuer à s'entraîner sur *must*.

Pour finir, les élèves ont eu pour homework de lire la leçon sur *will*⁴⁷ et compléter l'activité sur *will*. Mon intention était de faire une pédagogie inversée.

⁴⁷ Annexe 8

Séance 8

Cette séance était la dernière séance avec mes élèves. Des séances auparavant n'ont pas pu être effectuées en raison de sorties scolaires. Durant cette séance, nous sommes revenus sur la leçon concernant *will* pour m'assurer que les élèves avaient bien compris. Après un tour d'îlot, je me suis rendue compte que certains élèves n'avaient pas lu la leçon et par conséquent, n'avaient pas fait l'activité demandée. Nous sommes donc revenus sur cette leçon sur *will*, puis nous avons corrigé l'activité.

Et enfin, j'ai distribué le recueil de données final.

CHAPITRE 6 : RETOUR RÉFLEXIF ET ANALYSES

6.1 Résultats et tests suite à la mise en place de la séquence expérimentale

6.2.1 Test diagnostic final

Le test diagnostique final⁴⁸ a été effectué en fin de séquence et en classe entière. Le nombre d'élèves présents était le même que lors du test diagnostique initial. Voici deux tableaux récapitulatifs des résultats des deux classes :

⁴⁸ Annexe 9

503 :

Test diagnostique initial	Test diagnostique final
<ul style="list-style-type: none">- 22 élèves ont répondu au hasard- 3 élèves étaient sûrs d'eux- Moyenne : 7,72 / 17- 45,41 % de réussite	<ul style="list-style-type: none">- 16 élèves ont coché la case “je ne sais pas”- 9 élèves étaient sûrs d'eux- Moyenne : 10,92 / 24- 45,5 % de réussite (+0,05%)

506 :

Test diagnostique initial	Test diagnostique final
<ul style="list-style-type: none">- 23 élèves ont répondu au hasard- 2 élèves étaient sûrs d'eux- Moyenne = 6,23 / 17- 36,65 % de réussite	<ul style="list-style-type: none">- 18 élèves ont coché la case “je ne sais pas”- 7 élèves étaient sûrs d'eux- Moyenne = 9,96 / 24- 37,5 % de réussite (+ 0,85%)

Nous pouvons constater que des progrès ont été faits par les deux classes : les taux de réussite ont augmenté. Nous pouvons admettre qu'il est normal que le taux de réussite augmente puisque nous les avons évalués alors qu'ils n'avaient pas encore acquis les connaissances nécessaires pour répondre aux questions des tests diagnostiques initiaux : il est donc logique que les taux de réussite augmentent pour les deux groupes.

Cependant, nous observons le taux de réussite a plus augmenté pour la 506. Certes, il ne dépasse pas celui de la 503, mais nous jugeons important d'étudier l'évolution du taux de réussite plutôt que ce taux en lui-même. La 506 est le groupe “test”, celui parmi lequel l'enseignante a enseigné de façon “traditionnelle”, comme les programmes officiels le conseillent : partir d'un énoncé, manipuler, déduire la règle de grammaire (enseignement inductif).

Pour la 503, classe “expérimentale”, plusieurs méthodes d'enseignement de la grammaire ont été mis en place : la classe inversée, l'enseignement sous une méthode déductive, etc. Et c'est effectivement parmi ces élèves que le taux de réussite a le moins augmenté. Cela peut être dû à plusieurs raisons. Premièrement, les élèves ont peut-être eu plus de mal à se

concentrer et à travailler sur leur compétence grammaticale lors de la mise en place de la classe inversée. En effet, les élèves ont eu accès aux règles de grammaire à lire à la maison puis les exercices ont été fait en classe : ces élèves n'ont peut-être pas pris leurs devoirs à la maison au sérieux et se sont donc retrouvés devant des exercices sans avoir compris ou même lu leur leçon.

Deuxièmement, lors d'un enseignement sous la méthode inductive, où l'enseignante explique les règles de grammaire avant de faire manipuler les élèves, ceux-ci ont eu tendance à montrer un manque d'intérêt, un ennui en classe qui était semblable à un cours magistral.

Enfin, peut-être que ces élèves n'ont pas beaucoup progressé pour la simple et bonne raison qu'ils ne sont pas habitués à travailler de la sorte. Lorsqu'une activité est exercée de façon régulière et de la même façon, le cerveau a tendance à créer des automatismes d'apprentissage. Lorsqu'une "routine" est mise en place, le cerveau n'a pas à réfléchir et applique les protocoles dont il est déjà au courant, contrairement à cette séquence où tout était nouveau pour ces élèves.

6.1.2 Tâche finale

Comme dit précédemment, la tâche finale a été effectuée en distanciel à cause de la fermeture des collèges. Par conséquent, tous les élèves n'ayant pas accès à Internet ou à un ordinateur, nous n'avons pas pu obtenir un travail de la part de tous les élèves. En effet, pour la 503, 17 élèves sur 25 ont rendu un travail, et 18 élèves sur 25 pour la 506.

La moyenne de la tâche finale pour la 503 est de 5,97/8 et de 4,17/8 pour la 506. Parmi la 503, 16 élèves ont eu une note supérieure à 4/8 et un élève a eu une note inférieure à 4/8. Pour la 506, 9 élèves ont eu la moyenne tandis que 9 élèves ne l'ont pas eue. Ces résultats nous montrent que la classe de 503 a eu moins de difficultés à effectuer cette tâche finale que la classe de 506. Dès le début de notre stage, nous avons remarqué que la 503 était plus à l'aise en classe d'anglais que la 506. Cependant, la classe de 506 fait preuve de beaucoup de bonne volonté et ne cessent de progresser.

6.2 L'évolution de la motivation et de l'implication des élèves

Nous nous considérons très chanceuses d'avoir pu travailler avec ces élèves puisque les deux classes nous ayant été attribuées étaient des classes très correctes, avec aucun élément perturbateur. À la fin de la séquence expérimentale, une évolution de la motivation et de l'implication des élèves a effectivement été remarquée.

En effet, tous les élèves ont montré qu'ils avaient quelque chose à offrir à leur classe. Les élèves présentant des difficultés, notamment les élèves disposant d'un dispositif particulier, ont graduellement gagné en confiance et en estime de soi pour pouvoir participer assez régulièrement en classe d'anglais. Les meilleurs élèves ont fait preuve de gentillesse et d'entraide avec leurs camarades, notamment lors d'activités en groupe. Lorsqu'un élève se trompait à l'oral, beaucoup n'hésitaient pas à lever la main et proposer leur aide à leur camarade en difficulté. Même si les élèves avaient du mal à prendre la parole au début de la séquence, ils se sont progressivement investis dans les activités de production et d'interaction orale.

Nous pensons que cette implication, motivation et entraide des élèves est en grande partie liée à la disposition de la classe. En effet, en étant positionné dans des îlots bonifiés, certains élèves ont tendance à plus aider leurs camarades puisqu'il faut que tout le monde participe de façon égale au sein de l'îlot pour que leurs prises de parole soient prises en compte. Aussi, nous avons constaté que le fait que les élèves soient l'un en face de l'autre favorise l'interaction orale à travers l'îlot.

6.3 Bilan de la séquence expérimentale

Malgré la courte période sur laquelle la séquence expérimentale s'est déroulée, il a pu être observé un changement de caractère parmi les élèves. En effet, les élèves, de nature timide habituellement, se sont montrés, au fil des séances, de plus en plus en confiance avec nos méthodes d'enseignement. Les élèves qui ne participaient pas ou peu à l'oral essaient maintenant de participer au moins une fois par séance.

La modalité est un sujet épineux à travailler, notamment avec des apprenant de cycle 4. En effet, ceux-ci débutent tout juste leur apprentissage de l'anglais et n'ont -pour la grande majorité- que des bases. Malgré tout, nos élèves ont fait preuve de bon vouloir et se sont donnés à 100% à chaque séance. Leurs efforts ont payé puisque leur taux de réussite a effectivement augmenté.

De notre côté, l'enseignement exclusivement en anglais a été quelque peu challengeant puisqu'il fallait essayer de faire comprendre aux élèves certaines règles en évitant le français à tout prix. Nous avons malgré tout eu recours au français lorsque les élèves ne comprenaient vraiment pas. Nous avons également eu quelques difficultés lors des choix de support d'information pour la grammaire : nous trouvions les manuels scolaires peu ou pas pertinents, pas assez complets pour certains et trop compliqués pour d'autres. Nous devons donc nous renseigner et rechercher sur le web et parmi nos propres ressources les documents et les exemples les plus simples que nous trouvions, mais également des règles de grammaire complètes et accessibles au niveau de nos élèves.

CONCLUSION

Ce mémoire s'est fixé comme objectif d'étudier les différentes méthodes d'apprentissage de la modalité en cycle 4 en vue de trouver une méthodologie adaptée aux différents profils de nos élèves. Nous avons constaté que la modalité était peu abordée au collège, à l'instar des autres points grammaticaux, notamment dans les manuels scolaires. Nous avons estimé qu'il était possible de proposer une meilleure méthodologie d'apprentissage des modaux au cycle 4 dans la mesure où les points suivants sont réunis : une classe attentive, une bonne planification annuelle de l'enseignement de la grammaire et des modaux, une forte implication des élèves.

Pour une meilleure efficacité de l'apprentissage de la compétence grammaticale, nous pouvons proposer plusieurs méthodologies d'apprentissages qui tiennent compte des différents profils d'élèves. Par exemple, l'approche inductive peut aider les élèves à mieux appréhender la modalité et les amener à saisir les différents sens d'un même modal changeant en fonction du contexte. L'approche déductive, opposée à l'approche inductive, peut être pertinente avec des apprenants présentant de grosses difficultés et/ou qui ne maîtrisent pas encore les bases de la langue pour justement mettre en place l'acquisition de ces connaissances. La classe inversée permet de travailler la manipulation et la fixation des connaissances avec les apprenants. Ces différentes méthodes peuvent par contre présenter certaines limites. Suite à notre expérimentation, nous avons déduit que la mise en place d'une classe inversée était à proscrire pour des apprenants de cycle 4 puisque ceux-ci ne présentent pas encore la maturité et le sérieux nécessaire à travailler seuls chez eux. Nous recommanderions cette méthode à partir du cycle secondaire, où les élèves sont de plus en plus mis en autonomie concernant leurs travaux. L'approche inductive est la méthodologie la plus familière aux élèves puisque c'est aujourd'hui celle qui est majoritairement mise en place en classe de langues. Cependant, cette méthode peut parfois être redondante pour certains élèves qui aimeraient peut-être apprendre d'une autre manière. Enfin, la méthode déductive peut certes être utile dans certains cas, mais celle-ci n'est préconisée qu'en début d'apprentissage, au risque de ne pas permettre aux apprenants de développer leurs compétences de réflexion et d'observation de la langue.

Bien que ces différentes méthodes puissent être mises en place en classe entière, le plus important est de tenir compte des profils spécifiques. En effet certains élèves peuvent présenter des troubles ou des difficultés qui nécessitent un aménagement adapté. Également, une méthodologie peut fonctionner avec certains types d'élèves et d'autres non. L'avantage que nous avons eu pour cette séquence expérimentale est le fonctionnement de la classe en îlots bonifiés. Grâce à cela, nous avons pu nous concentrer individuellement sur chaque îlot et regrouper les élèves qui sont favorables à la même méthode de travail. La clé de la réussite est dans la diversification des méthodes d'enseignement, de supports, de méthodes de travail, et ces diversifications ne cesseront pas d'évoluer au fil du temps ; et finalement, l'enseignant est également un apprenant tout au fil de sa carrière.

BIBLIOGRAPHIE

Bailly, N., & Cohen, M. (s. d.). *L'approche communicative*. Consulté le 7 mai 2020, à l'adresse http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Beacco, J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues enseigné à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Béguin, N. & Garcia, C. (2001). *La Séquence Didactique En Anglais*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Celle, A. (2006). *Temps et modalité : l'anglais, le français et l'allemand en contraste*. Bern Berlin Bruxelles : P. Lang.

Clauzard, P. (2016) *Intelligibilité des situations d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la formation des adultes*.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Delmas, C. (1993). *Faits de langue en anglais méthode et pratique de l'explication grammaticale*. Paris : Dunod.

Dufaye, L. (2006). *Pour en finir avec... les auxiliaires de modalité*. Paris : Ophrys.

Dufour, H. (2014). *La classe inversée*. Article consulté le 18 mai 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

Fiasson, C. (2014). *Progresser à l'oral en cours d'anglais grâce aux tablettes Numéritab*. Article consulté le 18 mai 2020, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/atelier-essonne/spip.php?article929>

Galisson, R. (1980). *D'hier À Aujourd'hui, La Didactique Des Langues Étrangères*. Paris : Cle international.

Gaonac'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.

- Gauthier, C., & Tardif, M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : G. Morin.
- Gilbert, E. (1987). *Cahiers de recherche en grammaire anglaise : Travaux de l'équipe de Janine Bouscaren*. Gap : Ophrys.
- Gosselin, L., & Vitorri, B. (2005). *Temporalité et modalité*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Groussier, M. L., & Rivière, C. (2007). *De la notion à l'énonciation et retour*. Paris : Ophrys.
- Gy, E. (2013, mai 7). Utiliser des tablettes en cours de langues - Portail langues. Article consulté le 19 mai 2020, à l'adresse <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article523>
- Hertrich, I., Kristen, M., Tiemann, S., Beck, S., Wühle, A., Ackermann, H., & Rolke, B. (2015). Context-dependent impact of presuppositions on early magnetic brain responses during speech perception. *Brain and Language*, 149, 1-12. Consulté à l'adresse <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0093934X1500125X>
- Kanté, I. (2017). *Étude sémantico-syntaxique de la complétive nominale en anglais et en français*. Collection Sémantiques. Paris : L'Harmattan.
- Kerzil, J. (2009). *Constructivisme*. France : Eres
- Lapaire, J. R., & Rotgé, W. (2004). *Réussir le commentaire grammatical de textes*. Paris : Ellipses.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Mariné, C., & Escribe, C. (2010). *Histoire de la psychologie générale : du behaviorisme au cognitivisme*. Paris : In Press.
- Martin, R. (2005). « Définir la modalité ». *Revue de linguistique romane* n° 273-74, pp. 7-18.
- Martina, C., (2000). *La Grammaire De L'anglais Au Collège*. Paris : Belin
- Nuyts, J. (2001). "Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions". *Journal of Pragmatics* 33, pp. 383-400.

Nuyts, J. (2005). "The modal confusion: On terminology and the concepts behind it". In A. Klinge and H. M. Müller (eds), *Modality: Studies in Form and Function*. London : Equinox, pp. 5-38.

Nuyts, J. (2005b). "Modality: overview and linguistic issues". In W. Frawley (ed.), *The Expression of Cognitive Categories*. Berlin, New York: Mouton Gruyter, pp.1-26.

Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge : Cambridge University Press.

Perkins, M. R. (1983). *Modal Expressions in English*. London: Frances Pinter Publishers.

Picavez, H. (2009). « Les modalités, entre sémantique et pragmatique ». In D. Verbeke (éd.), *Entre sens et signification, constitution du sens : points de vue sur l'articulation sémantico-pragmatique*. Paris : L'Harmattan, pp. 67-78.

Salkie, R. (1996). "Modality in English and French: a corpus-based approach". *Language Sciences*, Vol. 18, n° 1-2, pp. 381-392.

Salkie, R. (2002). *Does English have a future ?* Présenté à Inaugural Professional Lecture, Falmer, United Kingdom. Consulté à l'adresse http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/37858/salkie_inaugural_lecture_does-english-have-future.pdf

Souesme, J. (1992). *Grammaire anglaise en contexte*. Gap : Ophrys.

Tardif, J. (s. d.-b). OCCE 26 - Printemps de l'Education - J Tardif / Apprentissage cognitif. Article consulté le 19 mai 2020, à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/cognitif.htm>

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE	9
1.1 Présentation de l'établissement	10
1.2 Le profil de la classe retenue	11
1.3 Méthodologie de recherche	12
CHAPITRE 2 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES	14
2.1 Le programme officiel du Ministère de l'Education Nationale concernant le cycle 4... 15	
2.2 Le CECRL.....	19
2.3 La modalité selon un point de vue linguistique.....	20
CHAPITRE 3 : LES PARAMÈTRES DIDACTIQUES SCIENTIFIQUES	21
3.1 Types et définitions de la modalité.....	22
3.2 Définitions	26
3.2.1 Définition générale de la modalité	26
3.2.2 La linguistique de corpus	27
3.3 Les différents auxiliaires de modalité	32
3.3.1 <i>CAN</i>	32
3.3.2 <i>MUST</i>	34
3.3.3 <i>WILL</i>	34
3.3.4 <i>MAY</i>	34
3.3.5 <i>SHALL</i>	36
3.4 La place de la modalité dans les manuels scolaires.....	37

3.5 Théories d'apprentissage linguistique / méthodologiques	39
3.5.1 Les courants psychologiques.....	39
3.5.2 Les méthodes traditionnelles	43
3.5.3 L'approche communicative.....	46
3.5.4 L'utilisation des outils TICEs	47
3.5.5 L'enseignement de la grammaire	48
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX	50
4.1 Synthèse de la problématique et enjeux	51
4.2 Recueil de données par questionnaires sondages	52
4.3 Résultats du test diagnostique initial	53
CHAPITRE 5 : SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE	55
5.1 La tâche finale	57
5.2 Les objectifs de séquence	58
5.3 Les séances	60
CHAPITRE 6 : RETOUR RÉFLEXIF ET ANALYSES	67
6.1 Résultats et tests suite à la mise en place de la séquence expérimentale	68
6.2.1 Test diagnostic final	68
6.1.2 Tâche finale	70
6.2 L'évolution de la motivation et de l'implication des élèves	70
6.3 Bilan de la séquence expérimentale	71
CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	75
ANNEXES	80

ANNEXES

Annexe 1 : évaluation diagnostique.

Annexe 2 : recueil de données – enseignants (version papier).

Annexe 3 : recueil de données – enseignants (version en ligne)

Annexe 4 : fiche d'objectifs de séquence.

Annexe 5 : document de réception orale.

Annexe 6 : document de réception écrite.

Annexe 7 : document d'anticipation thématique.

Annexe 8 : feuilles d'activités.

Annexe 9 : recueil de donnée final – élèves.

Annexe 10 : tâche finale.

Annexe 11 : feuilles de déroulement de séance.

Annexe 12 : bulletin S2 du formateur ESPE.

Annexe 13 : bulletin du tuteur de stage.

ANNEXE 1 : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE - ÉLÈVES

Read and tick .

Lis les phrases suivantes et dis ce qu'elles expriment pour toi.

	Futur	Forte probabilité	Volonté	Prédiction
The rock will fall.				
The rock is going to fall.				
They are sure to come.				
I am sure that he will come.				
Perhaps he will go.				
I think he will go.				

	Forte probabilité	Obligation/nécessité
You must be in bed by ten.		
You have to be in bed by ten.		
You need to get your hair cut.		
You must come back.		
She must be furious.		
He isn't there, he must be sick.		

	Capacité	Permission/Interdiction	Incapacité
He can sing very well.			
You can't smoke here.			
Can I borrow your bike?			
Can we go to the beach tomorrow?			
No one can do that.			

ANNEXE 2 : RECUEIL DE DONNÉES - ENSEIGNANTS (version papier)

Questionnaire pour enseignants d'anglais.

1. Selon vous, quel est le niveau d'importance de l'apprentissage des modaux en classe d'anglais au collège ?
 - Très important.
 - Important.
 - Neutre.
 - Peu important.
 - Pas important.
2. A quelle fréquence enseignez-vous les modaux à vos apprenants ? Combien de temps (en nombre d'heure/semaine) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?
3. Selon vous, le non-apprentissage de l'utilisation des modaux représente-t-il un frein à l'apprentissage de la langue anglaise ?

OUI NON
4. Enseignez-vous la grammaire de manière inductive ou déductive ?
5. Quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez lors de l'enseignement des modaux ?
 - beaucoup
 - difficulté modérée
 - pas de difficulté
6. Avec quelles classes proposez-vous un apprentissage des modaux ?
7. A partir de quelle classe vous semble-t-il pertinent de commencer l'apprentissage des modaux ?
8. Comment abordez-vous les modaux ? (Quel méthode pratiquez-vous pour l'apprentissage de la grammaire?)
 - la classe inversée
 - apprentissage en classe
 - autre :
9. Sur un point de grammaire, quelles étapes suivez-vous en classe ?
10. Vous fiez-vous aux manuels scolaires lors de l'apprentissage des modaux ? Pourquoi ?
11. Classez ces différentes compétences en fonction du degré d'importance que vous leur accordez. (Culturelle - grammaticale - phonologique - pragmatique)

ANNEXE 3 : RECUEIL DE DONNÉES - ENSEIGNANTS (version en ligne)

Mémoire : la modalité en cycle 4

Ce questionnaire anonyme a pour but de vous interroger sur votre façon d'aborder la modalité : la place que vous réservez réellement à la modalité et de quelle manière. La finalité est de comprendre votre point de vue concernant la modalité, et observer comment vous la travaillez.

1. Statut

Plusieurs réponses possibles.

- Fonctionnaire Stagiaire
- Etudiant

2. Votre établissement d'affectation (nom + ville)

3. Les classes que vous prenez en charge :

4. Selon vous, quel est le niveau d'importance de l'apprentissage des modaux en classe d'anglais au collège?

Une seule réponse possible.

- Très important
- Important
- Neutre
- Peu important
- Pas important

6. Selon vous, le non-apprentissage de l'utilisation des modaux représente-t-il un frein à l'apprentissage de la langue anglaise ?

Plusieurs réponses possibles.

- OUI
 NON

7. Enseignez-vous la grammaire de manière inductive ou déductive ?

8. Quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez lors de l'enseignement des modaux ?

Plusieurs réponses possibles.

- Beaucoup
 difficulté modérée
 pas de difficulté

9. Avec quelles classes proposez-vous un apprentissage des modaux ?

10. A partir de quelle classe vous semble t-il pertinent de commencer l'apprentissage des modaux ?

ANNEXE 4 : FICHE D'OBJECTIFS DE SÉQUENCE

<p><u>Objectif(s) culturels</u> La culture de la malbouffe aux États-Unis.</p> <p><u>Notions culturelles</u> Rencontre avec d'autres cultures : mode de vie : <i>junk food</i></p> <p><u>Compétences pragmatiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Fonctionnelles</u> : donner et demander des informations / établir des relations sociales conviviales au sein de l'îlot/ Donner des recommandations à suivre dans un but spécifique/ Expression du futur - <u>Discursives</u> : maîtrise du lexique / capacité à donner des recommandations (obligations, autorisations ...) / Prévenir de ce qu'il se passera si les recommandations sont suivies ou non - <u>Schéma d'interaction</u> : Question / réponse. Déclaration. <p><u>Compétences sociolinguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Marque de politesse lors des échanges - Respect des règles du travail en îlots bonifiés - Niveau de langue standard - Accent : Américain <p><u>Compétences méthodologiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique à bon escient - Utiliser tout le matériel à sa disposition - Viser l'autonomie dans la réalisation des activités proposées - Mobiliser ses connaissances antérieures - Utiliser efficacement toutes les situations d'apprentissage offertes. 	<p style="text-align: center;"><u>TITRE : <i>Junk Food in the USA</i></u></p> <p><u>Problématique</u> : Dans quelle mesure la malbouffe est-elle représentée dans la culture américaine ?</p> <p>Classe : 5ème Nombre d'élèves : 25</p> <p>Niveau CECRL : A2</p> <p><u>Tâche visée en fin de séquence</u> : <i>"IMAGINE you are a doctor. Write a list of things your patients CAN/MUST do to have a healthy diet and lifestyle and what WILL happen if they don't follow the advice."</i></p> <p><u>Critères de réussite</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de rédiger un texte articulé et cohérent. - L'élève utilise le lexique à bon escient. - L'élève élargit l'étendue de son vocabulaire. - L'élève organise son discours. - L'élève respecte les consignes. - L'élève présente et organise sa production finale. - L'élève donne des conseils pour une meilleure hygiène de vie <p><u>Activités langagières</u> Dominantes : RE PE sous dominantes : RO IO PO</p>
---	--

<p><u>Supports :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texte “FAST FOOD” - CHANSON « Do your boby right » 	<p>Micro-tâches (tâches intermédiaires) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tâche intermédiaire 1 : “<i>Do you like fast food? Why? What food do you like ?</i>” (Give 2 reasons why you like or don’t like fast food and give 2 examples of food you like or don’t like) - Tâche intermédiaire 2 : <i>What can you eat if you want to stay healthy ?</i>” (write 3 things you can do and 3 things you can’t do)
<p><u>Développement de l’autonomie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bonus point tests - Organisation de la classe en îlots bonifiés avec responsable d’équipe - Fiche Séquence élève <p><u>Articulation socle / Descripteur CECRL / vers le niveau B1 :</u></p> <p><u>E.E :</u> Rédiger un texte articulé et cohérent sur des sujets concrets et abstraits relatifs à des domaines qui lui sont familiers.</p> <p><u>C.E :</u> Comprendre des textes essentiellement rédigés dans une langue courante.</p> <p><u>C.O :</u> Comprendre les points essentiels d’une intervention énoncée dans un langage clair et standard.</p> <p><u>I.O :</u> Faire face à des situations variées avec une relative aisance à condition que la langue soit standard et clairement articulée.</p> <p><u>P.O.C :</u> S’exprimer de manière simple sur des sujets variés.</p>	<p><u>Compétences linguistiques</u></p> <p><u>Grammaticale :</u> Le conseil, la nécessité, l’obligation, l’expression du futur avec modaux et non modaux : CAN/CAN’T- MUST/MUSTN’T-WILL/WILL NOT Le présent simple</p> <p><u>Lexicale :</u> Actif : champ lexical <i>junk food, addiction, healthy</i> Rebrassé : champ lexical <i>food, sports</i></p> <p><u>Phonologique:</u> Mots nouveaux (diabetes / obese etc.), intonation dans phrases interrogatives et affirmatives.</p>

ANNEXE 5 : DOCUMENT DE RÉCEPTION ORALE

<https://choosemyplate-prod.azureedge.net/sites/default/files/populartopics/Song-doyourbodyright.mp3>

ANNEXE 6 : DOCUMENT DE RÉCEPTION ÉCRITE

Fast Food



You can eat fast food occasionally but fast food is high in calories. So, if you often eat a hamburger and fries you can easily become obese. You must eat homemade food because it is healthy.

Everybody knows that fast food is cheap and quick.

However fast food is not as tasty as homemade food. Young people prefer to eat pizzas, hamburgers and French fries but they should eat vegetables instead. Fast food companies spend lots of money to make people believe that fast food is cool. The average American eats three hamburgers with French fries a week. Is it surprising that 14 % of American teenagers are obese ? Health care is devoted to create new eating habits so that we can have a healthier generation.

Obesity can lead to other diseases such as diabetes and heart strokes. This is why America is now starting to fight back against the fast food companies. They will stop serving fast food in school cafeterias and restaurants will serve more traditional food.

Source : <https://www.eslprintables.com/>

ANNEXE 7 : DOCUMENT D'ANTICIPATION THÉMATIQUE



Source : <https://www.copemanhealthcare.com/resources/calls-restricting-marketing-unhealthy-foods-children-ignored-policy-makers-can>

ANNEXE 8 : FEUILLES D'ACTIVITES

La possibilité avec CAN

La possibilité avec CAN

Forme affirmative	Forme négative	Forme interrogative
S + CAN + V + Complément	S + CAN'T + V + Complément	CAN + S + V + Complément
Ex : I can eat fruits.	Ex : I can't drink soda.	Can I eat ice cream ?

Exercice 1 : Complète avec CAN ou CAN'T.

- a. ... you cook ?
- b. This is too hard. I ... do this.
- c. I ... fly.
- d. ... I have a soda ?
- e. I ... speak English?

Exercice 2 : A toi de jouer ! Ecris 5 phrases en utilisant CAN. Essaie de faire au moins une phrase affirmative, une phrase négative et une phrase interrogative.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

MUST

L'obligation et l'interdiction avec MUST et MUSTN'T

Forme affirmative	Forme négative
S + MUST + V + Complément	S + MUST NOT + V + Complément
Ex : You must listen to the teacher.	Ex : You must not talk in class.

- MUST NOT peut être utilisé à sa forme contractée MUSN'T.
- MUST est utilisé pour exprimer l'obligation.
- MUST NOT est utilisé pour exprimer l'interdiction.
- MUST et MUSTN'T sont des auxiliaires modaux. Ils sont donc invariables.

Activity 1 : Complete the text with the right modal (MUST or MUST NOT)

In my school, I **chew** gum. I **wear** a hat inside.

In my English classroom, I **raise** my hand before **talking**.

I **talk** with my classmates.

Activity 2 : Write 2 sentences using MUST and 2 sentences using MUSN'T.

MUST :

-
-

MUSTN'T

-

WILL

Le futur avec WILL

L'auxiliaire modal will : formation

<u>Forme affirmative</u>	<u>Forme négative</u>	<u>Forme interrogative</u>
WILL + BV	WON'T + BV	WILL + Sujet + BV ?
Ex: He will buy a car .	Ex: He won't come to the party.	WILL you come to school tomorrow ?

Exercice : Complète avec WILL ou WON'T

- a: Ihave a good mark.
- b: Ibe an English teacher.
- c: I learn German.
- d: Ihave a bike.

Exercice : Next weekend you **will help** your parents.

Write 5 sentences about what you **will do**. Start the sentences with " I WILL"

Ex: I **will help** my mom **cook** the dinner.

.....
.....

Grammar

What will happen if you eat unhealthy ?

→ Faire 5 phrases en employant WILL et les mots suivants :
Hamburgers / sugar drink / greasy food / fast food / salt /
ice cream /

Ex : If you **eat** hamburgers you WILL **become** obese.

.....
.....
.....
.....
.....

Que **remarquez-** vous dans ces exemples ?

WILL **est suivi** de la BV. WILL **se forme** de la même façon que
CAN.

Qu'**exprime** WILL dans ces phrases ? IL **exprime** le

ANNEXE 9 : RECUEIL DE DONNEE FINAL – ELEVES

Lis ces phrases et dit ce qu'elles expriment pour toi.

	Futur	Forte probabilité	Volonté	Prédiction	Je ne sais pas
The rock will fall.					
The rock is going to fall.					
They are sure to come.					
I am sure that he will come.					
Perhaps he will go.					
I think he will go.					

	Forte probabilité	Obligation/nécessité	Je ne sais pas
You must be in bed by ten.			
You have to be in bed by ten.			
You need to get your hair cut.			
You must come back.			
She must be furious.			
He isn't there, he must be sick.			

	Capacité	Permission/Interdiction	Incapacité	Je ne sais pas
He can sing very well.				
You can't smoke in here.				
Can I borrow your bike?				
Can we go to the beach tomorrow ?				
No one can do that.				

• **Entoure l'auxiliaire modal qui exprime:**

- **la capacité** : must - can - become - will - be - je ne sais pas
- **l'obligation** : must - can - become - will - be - je ne sais pas
- **l'interdiction** : must - can - won't - mustn't - can't - je ne sais pas
- **l'incapacité** : must - can - won't - mustn't - can't - je ne sais pas

• **Entoure ce que l'auxiliaire modal exprime :**

- **CAN** : la capacité - le futur - l'obligation - la possibilité - je ne sais pas
- **MUST** : la capacité - le futur - l'obligation - la possibilité - je ne sais pas
- **WILL** : la capacité - le futur - l'obligation - la possibilité - je ne sais pas

ANNEXE 10 : TACHE FINALE

FINAL TASK : Imagine you are a doctor. Explain to your patients what they CAN / MUST do to have a healthy lifestyle and what will happen if they don't follow the advice.
(Cochez la bonne réponse.)

- 1) To have a healthy lifestyle,
 - I can eat junk food.
 - I can't eat vegetables.
 - I can eat fruit.

- 2) What can you drink to stay healthy ?
 - I can drink sugary drinks.
 - I can drink water.
 - I can drink milk.

- 3) For breakfast,
 - I can eat sugary cereals.
 - I can't eat ice cream.
 - I can drink a soda.

- 4) What about homemade food ?
 - I must eat homemade food.
 - I must not eat homemade food.
 - I mustn't eat salad.

- 5) What about breakfast ?
 - I mustn't eat sugary cereals.
 - I must eat sugary cereals.
 - I must not drink water.

- 6) If I eat hamburgers everyday,
 - I will be in shape.
 - I will become obese.
 - I will not become obese.

- 7) If I drink a lots of sugary drinks,
 - I will be the best.
 - I will not become obese.
 - I will become diabetic.

BONUS :

Junk food is :

- unhealthy food that is good for my health.
- unhealthy food that is necessary for me.
- food that contains a lot of calories, sugar and fat.
- food that contains a lot of protein and vitamins.

ANNEXE 11 : FEUILLES DE DEROULEMENT DE SEANCES

Séance n° : 1

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/fait/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Etape 1 : accueil et rituels	PO/IO	<u>Greetings</u> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today? <u>Register</u> <u>Rituels</u> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class ? • What's the third question in English class ? 	-Good morning Mrs Abdillah. -I'm fine / I'm tired. <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Etape 2 :		Evaluation diagnostique	
Etape 3 : anticipation thématique, émission d'hypothèses à partir du document tronqué	PO/IO	Support : document iconographique (annexe 7) <ul style="list-style-type: none"> • Can you complete the picture ? • What type of document is it ? Can you describe the document ? • Can you guess the theme of our new project ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Maybe he is holding something in his hands. • A photo. I can see a boy with French fries.... • The theme of our new lesson is food ?

Emission d'hypothèses	PO/IO	<p>Mindmap : what is JUNK FOOD</p> <ul style="list-style-type: none"> • I'll give you a paper and you have to write down all the things you know about Junk Food. • Correction en classe entière 	
Manipulation	PO	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation des questions dans la phase de rituel : intonation descendante dans les WH-questions • Prononciation du ð dans : “<u>The</u> theme of our new lesson is food ?” • Prononciation des nouveaux mots. Exemple : French fries 	
		Annonce de la tâche finale	
		Trace écrite	
Homework		Learn the lesson	

Séance n° : 2

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/fait/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Etape 1 : Accueil et rituels	PO/IO	<p><u>Greetings</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today ? <p><u>Register</u></p> <p><u>Rituels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class ? • What's the third question in English class ? 	<p>-Good morning Mrs Abdillah -I'm fine / I'm tired.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Etape 2 : rappels et rebrassage	PO/IO	<p>Rebrassage : carte mentale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you remember what we said about Junk Food ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Yes.
Etape 3 : Pair Work Time	IO	<ul style="list-style-type: none"> • Ask your classmate about his/her favourite Fast Food. 	<ul style="list-style-type: none"> • My favourite fast food is McDonald's because I can eat a Big Mac, nuggets and potatoes.
Etape 4 : réception active	RO	<p>Goal : listen to an audio "Do your body right"</p> <p><u>Anticipation à la réception orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What are the strategies when you listen to an audio ? • Close your eyes and listen to the audio document. 	<ul style="list-style-type: none"> • You must listen. You must focus. You mustn't chat. You must write down the key words. • The document is a song. The theme is food.

		<ul style="list-style-type: none"> What type of document is it ? What is the theme of the document ? <p><u>Écoute sur tablette</u> : 1ère partie</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen to the document and answer the following questions : <p>1 : A quel repas de la journée correspond cette partie ? 2 : Can you write all the food you hear ? 3 : Classify the food in two categories and find a name for the two categories.</p> <ul style="list-style-type: none"> Correction 	<p>1 : This part is about breakfast. 2 : The food I heard are : cereals, sugary drink, milk, yogurt, fruits. 3 : Junk food = unhealthy food (sugary drink) Healthy food (cereals, milk, yogurt, fruits, proteins)</p>
PRL	PO	Prononciation de Must : le /t/ : audible dans la forme forte /mʌst/, le /t/ : légèrement audible dans la forme faible /məst/. Prononciation des mots : cereals, yogurt.	
Homework		what's your favourite breakfast ? What isn't your favourite breakfast ? "	

Séance n° : 3

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/fait/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Étape 1 : Accueil et rituels	PO/IO	<u>Greetings</u> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today? <u>Register</u> <u>Rituels</u> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class ? • What's the third question in English class ? 	-Good morning Mrs Abdillah -I'm fine / I'm tired. <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Étape 2 : Pair Work Time	IO	Travail en binôme : entraînement au sein de l'îlot puis un élève et une élève volontaires au tableau pour se poser les deux questions. Questions : What's your favourite breakfast ? What isn't your favourite breakfast ? So, what can you eat for breakfast ?	<ul style="list-style-type: none"> • eleve A : what's your favourite breakfast ? • eleve B : for breakfast, I can eat cereals and I drink milk. • eleve A : What isn't your favourite breakfast ? • eleve B : I dislike coffee and yogurt.
Étape 3 : Réception active	RO	<u>Écoute sur tablette : 2ème partie</u> Listen to the document and answer the following questions : 4 : Find a synonym for tired.	

		<p>5 : What are the two drinks mentioned in the song ?</p> <p>6 : Why is milk the better solution ?</p> <p>Correction</p>	<p>4 : A synonym for “tired” is “drained”.</p> <p>5 : The two drinks mentioned in the song are : milk and sugary drink.</p> <p>6 : Milk is the better solution because it is healthy.</p>
	PO	<ul style="list-style-type: none"> • Phonologie : Intonation des questions dans l’activité de Pair Work Time et les questions de l’activité de compréhension orale • Prononciation : tired 	
Homework		<p>what can you eat if you want to stay healthy ?” (write 3 things you can eat and 3 things you can’t eat.”)</p>	

Séance n° : 4

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/fait/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Etape 1 : Accueil et rituels	PO/IO	<p><u>Greetings</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today? <p><u>Register</u></p> <p><u>Rituels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class ? • What's the third question in English class ? 	<p>-Good morning Mrs Abdillah</p> <p>-I'm fine / I'm tired.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Etape 2 : correction du devoir maison	PO	<p>Correction what can you eat if you want to stay healthy ?</p> <p>Tableau : Things you can eat / things you can't eat.</p>	
Étape 3 : leçon de grammaire		<p><u>CAN</u></p> <p>Leçon au tableau à compléter par les élèves.</p>	
Homework		<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre la leçon sur <i>Can</i> + faire la fiche d'exercice (la possibilité avec CAN) • Bonus point : exercice "<i>What can you do in English class ?</i>" 	

Séance n° : 5

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/fait/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Etape 1 : Accueil et rituels	PO/IO	<p><u>Greetings</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today ? <p><u>Register</u></p> <p><u>Rituels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class? • What's the third question in English class ? 	<p>-Good morning Mrs Abdillah -I'm fine / I'm tired.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Etape 2 : rappels et rebrassage	IO	<p>rebrassage sur la leçon précédente : Can</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'exprime can ? • Qu'exprime can ? • quel est la forme pleine de Can't ? • Pourquoi peut-on dire que can est invariable ? 	
Etape 3 : PRL		Correction de la fiche d'exercice "la possibilité avec CAN".	
Etape 4 : Anticipation réception écrite	IO	<p>Réception écrite : texte "Fast Food"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projection du texte flouté au tableau <ul style="list-style-type: none"> - what type of document is it ? - What is the title ? - where is it from ? - How many paragraphs are there ? 	<p>-The document is a text. -The title is Fast Food. -It is from a website : eslprintables. -There are 3 paragraphs.</p>
Homework		Apprendre la leçon.	

Séance n° : 6

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/fait/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Etape 1 : Accueil et rituels	PO/IO	<u>Greetings</u> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today ? <u>Register</u> <u>Rituels</u> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class ? • What's the third question in English class ? 	-Good morning Mrs Abdillah -I'm fine / I'm tired. <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Etape 2 : rappels et rebrassage	IO	<u>Support : Texte "Fast Food"</u> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter le titre, l'image et la source au tableau pour rebrasser l'activité de pré-lecture 	-The document is a text. -The title is Fast Food. -It is from a website : esprintables. -There are 3 paragraphs. <ul style="list-style-type: none"> • •
Etape 3 :		Etape 3 : Réception active <ul style="list-style-type: none"> • Lecture silencieuse par les élèves : Read the text slowly and underline the most important words. 	Keywords : hamburger, fries, obese, healthy, cheap, quick, vegetables , diseases , diabetes , ...

		<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à voix haute suivi d'une synthèse pour chaque paragraphe. • Lecture des questions (par l'enseignante) + vérifier si chaque question a été comprise (les élèves doivent repérer les mots les plus importants dans les questions.) Q1 : What kind of document is it ? Q2 : Pick out the equivalents in the text. Q3 : Pick out the "diseases" in the text. • Correction • Prononciation diphtongue : fries / homemade / tasty 	This paragraph is about...
Homework		Answer the questions 5-6-7.	
Rituel de fin séance	PO	Practice Spelling Bee You have to spell the word before spelling. Can you spell	

Séance n° : 7

Phases de la séance	ACL	Démarche enseignant : ce que dit/faît/demande l'enseignant	Activités élèves : ce qu'ils font/disent
Etape 1 : Accueil et rituels	PO/IO	<p><u>Greetings</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Good morning everyone ! • How are you today ? <p><u>Register</u></p> <p><u>Rituels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the first question in English class ? • What's the second question in English class ? • What's the third question in English class ? 	<p>-Good morning Mrs Abdillah -I'm fine / I'm tired.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's the date Today? Today is.... • What's the weather like today? It's sunny / cloudy. • What isn't the weather like today? It isn't snowy / sunny.
Etape 2 : rappels et rebrassage	IO	<p>Questions-réponses sur ce qui a été vu précédemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can you give an equivalent of <ul style="list-style-type: none"> - frites -obésité -fait-maison 	<ul style="list-style-type: none"> • The equivalent of ...is "French fries" "obesity" "homemade"

Etape 3 :	RE	<p>Correction questions 5-6-7 “Fast Food Worksheet”</p> <p>Q5 : What are the advantages and disadvantages of Fast Food ?</p> <p>Q6 : List the verbs from the text.</p> <p>Q7 : Determine si ces phrases expriment : le conseil, l’obligation ou la possibilité.</p>	<p>Q5 : The advantages are tasty, cheap, cool, fast or quick. The disadvantages are diabete, heart strokes and obesity.</p> <p>Q6 : must eat, can have, can lead, will stop, will serve, should eat.</p> <p>Q7 : You must eat : l’obligation You should eat homemade food : le conseil. You can eat homemade food : la possibilité.</p>
PRL		<p><u>Polycopié “l’obligation et l’interdiction avec MUST et MUSTN’T” :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture de la leçon sur must • Prononciation de MUST et MUSTN’T • Lecture des activités à faire pour m’assurer de la bonne compréhension de la consigne. • Les élèves en activité • Correction des deux activités. 	
Homework		<p>Leçon sur will + exercice Bonus point : exercice sur Must</p>	