



HAL
open science

“ Tu comprendras plus tard ” : Pourquoi des enseignants de FLE n’enseignent pas les modalités

Sülün Aykurt-Buchwalter

► To cite this version:

Sülün Aykurt-Buchwalter. “ Tu comprendras plus tard ” : Pourquoi des enseignants de FLE n’enseignent pas les modalités. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l’Acedle*, 2023, 21 (1), <10.4000/rdlc.12115>. <hal-04077603>

HAL Id: hal-04077603

<https://hal.science/hal-04077603v1>

Submitted on 24 Jun 2024

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.



HAL Authorization

« Tu comprendras plus tard » : Pourquoi des enseignants de FLE n'enseignent pas les modalités

Sülün Aykurt-Buchwalter



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/12115>

DOI : 10.4000/rdlc.12115

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Sülün Aykurt-Buchwalter, « « Tu comprendras plus tard » : Pourquoi des enseignants de FLE n'enseignent pas les modalités », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-1 | 2023, mis en ligne le , consulté le 23 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/12115> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.12115>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

**« Tu comprendras plus tard » :
Pourquoi des enseignants de FLE n’enseignent pas les modalités**

AYKURT-BUCHWALTER Sülün
LIDILEM
Univ. Grenoble-Alpes

Sülün Aykurt-Buchwalter est doctorante au sein du laboratoire LIDILEM à l’Université Grenoble-Alpes. Ses recherches se situent à l’interface entre l’acquisition des langues étrangères et la didactique des langues et portent sur l’acquisition de la compétence écrite chez les apprenants turcophones du français langue étrangère (FLE). Elle travaille comme enseignante de FLE auprès de publics adultes et a animé des formations en ligne pour les enseignants sur l’écrit en FLE et l’exploitation pédagogique des corpus.

sulun.aykurt@univ-grenoble-alpes.fr

Résumé

La maîtrise des marqueurs de modalité est nécessaire pour les apprenants de langues étrangères. En contexte universitaire, la modalité est particulièrement importante dans la production écrite, dans la mesure où elle permet au scripteur de se positionner par rapport à ses propos. Or, l’enseignement/apprentissage des marqueurs de modalité est un défi considérable : la notion est souvent absente du matériel pédagogique, et les enseignants sont mal préparés à se confronter à l’exercice. L’analyse des interactions recueillies dans le cadre d’une formation continue en ligne pour des enseignants de FLE en Turquie permet de dégager des traits récurrents dans les discours des enseignants. Ces discours constituent une fenêtre vers l’agir professoral, et permettent d’entrevoir les attitudes et pratiques des enseignants sur les obstacles relatifs à l’enseignement de la modalité.

Mots-clés : agir professoral, écrit en L2, modalité, formation d’enseignants

Abstract

The appropriate use of modality markers is crucial for foreign language learners. In an academic context, modality is particularly important in writing, insofar as it allows writers to express their stance in relation to their propositions. However, teaching modality markers constitutes a considerable challenge, which language teachers are ill-prepared to undertake. By analyzing L2 French teachers’ interactions in the context of an online in-service training course in Turkey, this study aims to identify recurring features in their discourse. Teachers’ discourse in training contexts constitute a window towards teacher cognition and help to better understand their views on the obstacles related to the teaching of modality.

Keywords : teacher cognition, L2 writing , modality, teacher training

Introduction

La modalité est une notion omniprésente en sciences du langage, mais sous-exploitée en didactique des langues, en particulier dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Le caractère ambigu et multidimensionnel de cette notion semble rendre sa définition aussi difficile que son enseignement. Pourtant, l'utilisation des marqueurs de modalité est indispensable pour les apprenants de FLE, à tous les niveaux de l'apprentissage. Si nous retenons la définition de Le Querler (1996 : 14), les modalités servent à exprimer « l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé ». Cette définition relativement large accorde aux modalités un rôle de dénominateur commun à de nombreux objectifs d'enseignement/apprentissage des langues : exprimer son opinion, argumenter en faveur d'un point de vue, formuler une requête...

Or, la notion est quasiment absente des manuels de FLE. Si certains ouvrages sur la didactique de l'écrit en FLE font référence, directement ou indirectement, à la notion de modalité, les enseignants de FLE sont souvent dépourvus de ressources pédagogiques concrètes portant sur cette notion. De plus, les recherches montrent que les enseignants de langue sont peu préparés à enseigner les modalités. Les recherches existantes sur l'enseignement des modalités en classe de langue sont largement confinées au domaine anglophone et au genre de l'écrit universitaire, dans la lignée de Hyland, où les modalités sont étudiées dans le cadre de la notion de métadiscours (Hyland, 2005).

L'enjeu est pourtant crucial : les apprenants en contexte universitaire, au niveau avancé, sont amenés à rédiger des textes complexes, dans lesquels l'expression des nuances de la pensée est indispensable. C'est pourquoi, dans le cadre plus large d'une recherche portant sur les marqueurs de modalité dans un corpus écrit d'apprenants de FLE turcophones, nous avons souhaité partager une partie des résultats obtenus à partir des analyses de corpus avec des praticiens. Pour cela, nous avons animé une séance de formation en ligne sur la question de l'enseignement de la modalité à l'écrit, avec la participation d'enseignants de FLE exerçant en contexte universitaire en Turquie. Notre objectif était de sensibiliser les enseignants à l'importance de la modalité dans la production écrite en FLE, et de tenter de comprendre les difficultés auxquelles les enseignants font face dans leurs pratiques. Nous proposons ici d'analyser les interactions recueillies lors de cette formation, afin d'en dégager certains traits caractéristiques des discours des enseignants, pour mieux appréhender leurs perspectives sur la question de l'enseignement des marqueurs de modalité en FLE.

1. Cadrage théorique

1.1. L'agir professoral

Les recherches centrées sur les discours des enseignants font souvent référence à la notion d'agir professoral. Cicurel (2011) propose la définition suivante de l'agir professoral :

« C'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé. » (Cicurel, 2011 : 48).

Cette définition multidimensionnelle met en évidence le fait que l'agir englobe dans une certaine mesure la pensée de l'enseignant, en ce sens qu'elle influence son action. L'analyse des discours des enseignants permet de dégager des observables et des phénomènes récurrents, qui transparaissent à travers des indices langagiers. Ces « traits » récurrents (Cicurel, 2011 : 49) peuvent être regroupés sous quelques thèmes, parmi lesquels nous retenons en particulier :

- « La typification et la généralisation des actions » (Cicurel, 2011 : 51) : Ces traits révèlent des catégories mentales que les enseignants construisent dans leur pensée à travers des situations qu'ils ont vécues plusieurs fois ; ils caractérisent surtout le discours des enseignants expérimentés.
- « La perception d'identité du groupe » (Cicurel, 2011 : 51) : À travers leurs discours, les enseignants expriment leur perception de caractéristiques communes à des groupes d'apprenants.
- « Le discours de légitimation » (Cicurel, 2011 : 49) : Ce trait a pour objectif de justifier les pratiques des enseignants, en particulier en exposant les motivations qui sous-tendent les actions.

Les paroles des enseignants font aussi parfois émerger des « maximes professorales » (Cicurel, 2016 : 21), lorsque ceux-ci énoncent des règles ou préceptes généraux relatifs à l'enseignement.

Une autre caractéristique des discours enseignants est la scénarisation. Souvent repérées dans le cadre d'entretiens d'autoconfrontation, les « séquences scénarisées » (Muller, 2011 : 143) ont lieu lorsque l'enseignant, au lieu de s'adresser à l'enquêteur, semble se projeter en salle de classe pour

d'adresser à des apprenants imaginaires. Ces séquences permettent à l'enseignant de « clarifier son action en décodant son discours et ses gestes » et « de verbaliser les obstacles qui se présentent dans son agir » (Muller, 2011 : 156).

Si les discours des enseignants sont souvent recueillis dans le cadre d'entretiens, notamment d'entretiens d'autoconfrontation où ils sont amenés à revisiter leurs pratiques de classe, les interactions de formation constituent également des données pertinentes pour saisir l'agir professoral et comportent un certain nombre de traits spécifiques tels que la polyphonie (Balslev, 2017).

1.2. L'enseignement/apprentissage de la modalité en L2

Des recherches menées dans le champ de l'écrit en L2 s'intéressent de près à la notion de modalité et montrent que l'appropriation des marqueurs de modalité constitue un enjeu important dans la production écrite en L2. En particulier, l'utilisation appropriée des marqueurs de modalité ayant pour fonction d'exprimer des nuances dans la formulation des opinions serait source de difficulté pour les apprenants : selon Hyland (1997 : 183), écrire avec « un degré approprié de déférence et de modestie face à son audience » constitue un vrai défi pour les scripteurs en L2. Cette difficulté, du point de vue de l'apprenant, pourrait être due à plusieurs facteurs. D'une part, certaines formes grammaticales permettant d'exprimer la modalité en français, telles que le conditionnel, sont acquises tardivement (Véronique, 2009). D'autre part, les apprenants doivent s'appropriier la dimension pragmatique des formes linguistiques qu'ils emploient dans le discours ; en particulier, le rôle atténuateur des marqueurs de modalité est un enjeu dans l'apprentissage des L2 (Bardovi-Harlig, 1999).

De nombreux travaux portant sur des apprenants de l'anglais L2, y compris sur des apprenants turcophones, ont contribué à montrer que l'enseignement explicite des marqueurs de métadiscours a un impact positif sur la qualité des productions écrites des apprenants (Kaya & Sofu, 2020). Pourtant, les enseignants de langue sont peu ou pas formés à cet objectif d'enseignement/apprentissage. En effet, une enquête menée auprès d'enseignants d'anglais langue étrangère en contexte universitaire au Royaume-Uni montre que ces derniers jugent leur formation et le matériel pédagogique insuffisant en ce qui concerne la modalité et que dans leurs pratiques

de classe, ils ont tendance à ne pas enseigner explicitement les marqueurs de modalité (Fagan, 2019).

2. Méthodologie

La session de formation d'une demi-journée a été réalisée en ligne, via la plateforme Zoom, en septembre 2021, avec la participation de 20 enseignants de FLE à l'Université Galatasaray. Il s'agit d'enseignants ayant une formation avancée et une solide expérience : un questionnaire rempli en début de formation permet d'établir que tous ont au moins un diplôme de Master 1 en didactique du FLE ou en langues et littérature, et près de la moitié a plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

Le déroulement de la demi-journée de formation s'est structuré autour de trois principales composantes : une composante théorique, une composante réflexive, et une composante pratique. La composante théorique consiste en une présentation sur la notion de modalité et son importance dans la didactique de l'écrit, ainsi que sur une partie des résultats de nos analyses de corpus. La composante réflexive correspond à des moments d'interaction programmés où les enseignants sont invités à interagir à partir d'une question précise ou d'un thème général, à se questionner sur leurs pratiques. Enfin, la composante pratique permet à chaque participant de constituer un petit corpus écrit et de manipuler des outils en ligne.

La session de formation a été enregistrée avec l'accord explicite des participants et transcrite. Les interventions des enseignants ont été anonymisées ; les interventions des quatre enseignants cités dans cette étude sont désignées par EA, EB, EC et ED ; « F » correspond à « formatrice ». Les interactions de formation sont analysées dans la perspective d'analyse du discours, qui consiste à repérer des « indices langagiers » (Cicurel, 2016 : 21) caractérisant les paroles des enseignants, afin de dégager un certain nombre de traits récurrents. Ces indices peuvent notamment être d'ordre sémantique ou énonciatif. Par exemple, les « maximes professorales » sont souvent exprimées par des marqueurs de modalité déontique. Les séquences scénarisées sont révélées par des phénomènes polyphoniques, associés aux pronoms personnels et aux citations. Le rôle des modalités épistémiques dans le discours des enseignants a également été étudié (Aguilar, 2015). Dans notre étude, ce ne sont pas des formes linguistiques prédéterminées qui structurent les analyses, mais nous en tenons compte pour dégager les traits identifiés dans le cadrage théorique. Issue d'une

perspective éémique, privilégiant le point de vue des enseignants sur leurs propres pratiques, notre méthodologie d'analyse est qualitative. L'analyse s'articule autour du thème de l'obstacle dans le discours des enseignants.

3. Décrire les obstacles : typification et scénarisation dans les discours des enseignants

Les interventions des enseignants dans le cadre de la formation confirment la difficulté qu'ils éprouvent en ce qui concerne l'enseignement des modalités en classe de FLE. Cette difficulté est avant tout caractérisée par un champ lexical qui se manifeste à travers leurs prises de parole. Face aux obstacles, les enseignants adoptent deux stratégies différentes : certains choisissent de ne pas enseigner explicitement les modalités en classe de langue ; d'autres au contraire, conscients de l'existence d'une difficulté, s'attellent à cette tâche. Quelle que soit la stratégie adoptée, les discours des enseignants, lorsqu'il s'agit de décrire les obstacles auxquels ils sont confrontés, révèlent deux traits caractéristiques : d'une part, la typification et d'autre part, la scénarisation.

Dans l'extrait suivant, où le champ lexical de l'obstacle est présent, l'enseignante emploie les deux procédés. En se référant à l'enseignement de la modalité en classe de FLE, elle affirme :

[1]

EA/39 En fait c'est le genre de choses qui pose problème et donc (...) et on va leur dire « tu comprendras plus tard », « dans l'usage », « c'est à l'usage », voilà, à l'utilisation.

En évoquant l'enseignement des modalités, qu'elle inclut dans une catégorie mentale (« le genre de choses »), elle emploie le futur périphrastique pour désigner une action habituelle (« on va leur dire »). Il s'agit bien d'une typification et d'une généralisation de son expérience vécue. Il s'agit par ailleurs d'une séquence scénarisée : l'enseignante s'adresse, dans le contexte de la formation, aux autres enseignants et à la formatrice, mais semble s'adresser à des apprenants pourtant absents, en employant le pronom « tu ». L'énoncé « tu comprendras plus tard » sous-entend qu'il y a une situation de non-compréhension de la part de l'apprenant, une question à laquelle l'enseignante n'a pas de réponse. La scénarisation permet donc à l'enseignante de mettre en scène, en peu de mots, un obstacle auquel elle a fait face en classe de FLE. On note également dans cet extrait que cette enseignante ne semble pas s'approprier le terme de « modalité » et qu'elle reste fidèle à sa

propre terminologie, celle qu'elle emploie en classe de langue et qu'elle considère comme équivalente (« registre de langue »).

Au contraire, d'autres enseignants semblent avoir adopté des stratégies d'enseignement des modalités et verbalisent des pratiques bien établies sur cet objectif. Le discours de l'enseignante EC sur ses pratiques habituelles correspondent à une opération de typification :

[2]

EC/44 Quand j'aborde la modalisation dans les premiers niveaux, j'associe très souvent à quelque chose d'assez culturel, par exemple la mise à distance nécessaire peut-être plus dans la langue française pour demander quelque chose.

On note dans cet extrait l'expression d'une régularité dans les pratiques de l'enseignante ; celle-ci associe l'enseignement des modalités à un niveau d'apprenant (« dans les premiers niveaux »), dans l'enseignement d'un objectif communicatif précis (« demander quelque chose »), et évoque une pratique fréquente (« très souvent »). Par ailleurs, cette enseignante emploie explicitement la notion de « modalisation » dans ses propos.

De même, les interactions portant sur certains marqueurs de modalité (en l'occurrence le futur périphrastique et la locution « à mon avis ») indiquent que certains enseignants sont en mesure de faire un constat l'utilisation des modalités par les étudiants :

[3]

F/63 Est-ce que vous avez constaté ces points-là parmi vos apprenants, est-ce qu'il y a des choses qui vous paraissent familières ou qui vous étonnent ?

EB/64 Oui moi pour le futur proche je partage le constat effectivement, on le voit tout le temps. C'est pareil, « à mon avis » je crois qu'on le trouve énormément, alors que c'est plutôt à l'oral spontanément (...)

Dans cet échange, l'enseignante emploie des termes exprimant la fréquence et la quantité (« tout le temps », « énormément »). Cette opération de typification suggère que l'enseignante s'est déjà penchée sur la notion de modalités, qu'elle a porté une certaine attention aux modalités dans les productions des apprenants, et qu'elle a même identifié des tendances claires. Cette enseignante expérimentée se réfère à des situations rencontrées plusieurs fois et construit ainsi une catégorie.

Cependant, la typification n'est pas exclusivement caractéristique du discours portant sur la difficulté et les obstacles. Bien que les échanges concernant l'enseignement des modalités recueillis lors de la session soient majoritairement axés sur les difficultés, certains enseignants évoquent des expériences positives. Une enseignante constate par exemple que lorsqu'un type de modalité est enseigné de façon explicite, les apprenants peuvent se l'approprier avec enthousiasme :

[4]

EB/66 La question rhétorique moi c'est quelque chose que je leur présente en général quand on parle de faire une accroche, dans une introduction. Et le jour où je leur en parle en général ils le font, il se mettent à m'en faire tout le temps et commencent du coup toutes leurs productions écrites avec une question rhétorique.

Cet extrait montre bien que l'enseignante porte une attention toute particulière à l'impact de l'enseignement sur les productions des étudiants, et que l'enseignement explicite de certaines formes peut avoir un impact rapide (« le jour où je leur en parle ») et systématique sur les productions écrites (« tout le temps », « toutes leurs productions »). La typification est exprimée par l'expression « en général », employée à deux reprises.

Ainsi, les pratiques des enseignants sur l'enseignement des modalités semblent diverger, en tout cas si l'on en croit à leurs interventions lors de la formation. De plus, il est intéressant de noter une divergence dans les paroles des enseignants, en ce qui concerne la terminologie utilisée : certains emploient les termes « modalité » et « modalisation », tandis que d'autres ne le font pas, et parlent plutôt de « registre de langue », de « l'affirmation d'un point de vue ». Cela pourrait indiquer une différence dans leur niveau de connaissance sur la notion, ou dans leur degré de sensibilisation à l'importance de l'enseignement des modalités en classe de FLE.

La typification et la scénarisation, dans ces extraits, ont une fonction descriptive : les enseignants y ont recours pour décrire leurs expériences passées et leurs pratiques habituelles. Au-delà de la description, les enseignants tentent, dans leur discours, d'expliquer les obstacles auxquels ils font face. Nous proposons à présent de nous pencher sur les traits de leurs discours qui ont pour fonction d'expliquer leurs actions.

4. Expliquer les obstacles : légitimation de soi et perception du groupe dans le discours des enseignants

Les interactions de formation constituent, au même titre que les entretiens, un moment de réflexivité, dans lequel les enseignants examinent leurs pratiques et leurs attitudes. Dans le cadre des échanges que nous avons recueillis, les enseignants tentent de proposer des pistes d'explication pour mieux appréhender les obstacles auxquels ils font face dans la didactique des modalités. Comme nous allons l'observer à travers cette section, leurs explications peuvent mobiliser des stratégies telles que l'expression d'une perception de l'identité du groupe d'apprenants et le discours de légitimation.

4.1. Mission impossible ?

Selon certains enseignants, l'enseignement explicite des modalités implique une large gamme de difficultés, allant de la gestion du temps aux contraintes institutionnelles. Dans l'extrait suivant, l'enseignante exprime la notion d'impossibilité (« on peut pas ») concernant l'enseignement des modalités.

[5]

EC/82

Il y a des choses on peut pas, on n'a pas forcément le temps dans la réalité, dans le contexte institutionnel, avec les contraintes qui sont les nôtres, on n'a pas toujours le temps d'enseigner tout ce qu'il faudrait, c'est pas facile de poser comme objectif « allez aujourd'hui on va travailler sur la modalité du discours » ou telle modalité en particulier, etc.

Dans cet extrait, l'enseignante reconnaît d'une part qu'il « faudrait » peut-être enseigner les modalités, mais décrit une « réalité » qui associe les contraintes externes, la méthodologie adoptée et le manque de temps, et qui s'oppose à la réalisation d'un tel objectif. Elle oppose en quelque sorte un idéal didactique d'une part, et les obstacles d'autre part. Ce discours sert à élaborer une série de justifications, face à la difficulté éprouvée. L'énoncé polyphonique « allez aujourd'hui on va travailler... » ne met pas en scène une expérience vécue, mais sert plutôt à imaginer une action identifiée comme difficile (« c'est pas facile »). Ainsi, l'enseignement des modalités est perçu par certains enseignants comme impliquant des difficultés multiples.

4.2. Une difficulté propre à un public ?

Dans la réflexion portant sur la difficulté à enseigner les modalités, l'une des pistes évoquées par une enseignante est directement liée au public concerné :

[6]

EC/44 Tout ce qui est modalités du discours académique aussi je trouve que c'est très difficile à aborder et hyper nécessaire, parce que du coup dans un style plus académique il va y avoir beaucoup de modalités pour essayer d'avoir un discours qui est le plus neutre possible, et ça je trouve que c'est très difficile à faire avec un public turcophone.

Dans cet extrait, l'enseignante exprime un fort ressenti de difficulté dans l'enseignement des modalités (deux occurrences de « je trouve que c'est très difficile »). Dans la description de cette difficulté, elle établit un lien direct avec le public d'apprenants turcophones, ce qui constitue un indice de sa perception de l'identité du groupe. Le même type d'opération peut être repéré dans l'extrait suivant, où l'enseignante évoque les difficultés des apprenants dans la gestion des degrés d'assertion dans leurs productions écrites :

[7]

EC/44 Je trouve que c'est tout de suite l'affirmation d'un point de vue très franc, très net (...) voilà mais parce que ça n'a pas été enseigné en fait, enfin les étudiants n'y étaient pour rien du tout mais en tout cas ça a suscité beaucoup de difficultés l'année dernière.

Dans cet extrait, l'enseignante fait référence à sa pratique récente pour constater des lacunes chez les étudiants dans la gestion des modalités. Son constat porte sur un degré d'assertion trop marqué (« affirmation d'un point de vue très franc, très net »), qu'elle semble généraliser à ce public (« c'est tout de suite »). Cette perception d'une identité de groupe propre à l'apprenant peut permettre aux enseignants de mieux comprendre les obstacles auxquels ils font face, ou de justifier leurs pratiques.

4.3. Quelle norme enseigner ?

Lorsqu'il s'agit d'expliquer les obstacles rencontrés dans l'enseignement des modalités, les enseignants reviennent régulièrement sur le thème de la norme. Dans l'extrait suivant, l'enseignante décrit la contradiction entre les normes enseignées à différents niveaux de l'apprentissage :

[8]

EB/46 En préparatoire quand ils arrivent au niveau B1, on commence à les inciter à argumenter à fond, (...) et ils arrivent en licence et en cours de méthodologie où là on est censé leur faire produire un texte écrit dans les normes académiques, (...) le “je” doit disparaître aussi et donc il y a une accumulation de normes contradictoires en fait pour eux.

Dans cet extrait, l’enseignante se projette vers l’apprenant et perçoit une difficulté (« pour eux ») dans l’enseignement des modalités tel qu’il est opéré dans ce contexte. Le passage de l’expression de l’opinion à l’argumentation entre les niveaux B1 et B2, et les différentes conventions d’écriture que ce changement implique, semblent être une source de difficulté. Pour cette enseignante, le changement entraîné par l’introduction d’un genre nouveau, en parallèle avec le basculement d’une approche à dominante FLE vers une approche à dominante français sur objectifs universitaires, entraîne « une accumulation de normes contradictoires ». Ces normes sont exprimées sous forme de maximes professorales, caractérisées par des formes déontiques, telles que « le “je” doit disparaître ». Ces maximes professorales sont une façon de justifier l’action et l’attitude : l’enseignement des modalités est perçu comme difficile, car le contexte institutionnel, ou bien la méthodologie adoptée, ou encore le matériel pédagogique utilisé, imposent certaines contraintes.

Pour justifier leurs actions face aux obstacles, les enseignants utilisent un discours de légitimation. Toujours sur la question de la norme, une enseignante évoque l’émergence de genres nouveaux, qui amènent avec eux un flou sur les normes utilisées dans la vie quotidienne par les scripteurs natifs, et donc les normes à enseigner :

[9]

EC/60 Même les Français et francophones natifs n’ont plus forcément les codes entre lettre formelle, email, messagerie instantanée, c’est pas forcément propre à nos apprenants.

Dans cet extrait, l’enseignante affirme que les normes enseignées dépendent de l’usage que les natifs font de la langue, mais que lorsque les pratiques des natifs évoluent rapidement et n’obéissent pas à des tendances claires (« n’ont plus forcément les codes »), l’enjeu de l’enseignement devient plus complexe. Il s’agit d’un discours de légitimation, dans la mesure où l’enseignante justifie la difficulté par une situation externe. Un enseignant confirme que les normes ont évolué avec le temps et les nouvelles technologies :

[10]

ED/53 Je sens parfois aussi qu'avec le temps il y a eu des changements, c'est à dire quand nous étions à l'université, les normes étaient plus strictes et avec le développement de la technologie, l'augmentation des communications je pense que les normes ne sont plus les mêmes (...)

Dans cet extrait, l'enseignant, en se référant au passé, exprime un ressenti de relâchement en ce qui concerne les pratiques linguistiques acceptées en comparant non pas les usages de la langue, mais plutôt la façon dont les normes étaient enseignées au moment où il poursuivait sa formation initiale. Face à ces différentes évolutions, les apprenants feraient donc face à des normes plus variables, qui constituent une source de justification. L'émergence d'internet comme ressource pédagogique a également un impact sur cette tendance, comme l'affirme ce même enseignant :

[11]

ED/53 Quand on essaie d'expliquer aux étudiants « voilà il faut faire attention à telle chose pour exprimer de telle manière » on trouve sur internet quelque chose qui est tout à fait différent de ce qu'on vient d'expliquer.

Il ressort de ces propos que l'étendue et la diversité des ressources sur le web remet en cause les consignes professorales, exprimées ici de manière polyphonique par une citation où est marquée la modalité déontique. La norme est donc une justification importante dans les discours : si l'enseignant n'est pas sûr de ce qui doit être enseigné, ou si l'enseignement des modalités varie radicalement d'un niveau à l'autre, il est inévitable que les enseignants éprouvent des difficultés.

4.4. Le vécu des enseignants comme discours de légitimation collective

L'agir professoral est influencé par un certain nombre de facteurs, dont la formation initiale et l'expérience professionnelle des enseignants. Pour tenter d'expliquer les difficultés rencontrées dans l'enseignement des modalités, une enseignante évoque les différences dans les parcours des enseignants comme un facteur qui influence leurs attentes dans les productions écrites, et plus précisément au niveau de l'expression des modalités :

[12]

EB/46

C'est qu'on n'a pas du tout la même formation, on n'a pas du tout le même bagage, donc on n'a pas tous les mêmes attentes. Il n'y a pas de critères arrêtés pour tout le monde (...) ce qu'on accepte ou non dans une dissertation est un peu variable d'un prof à l'autre et donc c'est vrai que ça c'est des normes auxquelles l'étudiant doit s'adapter qui sont assez difficiles à saisir.

Cette enseignante décrit une diversité dans le profil des enseignants en termes de formation et d'expérience professionnelle. Dans sa description de la pensée et l'agir professoral, elle utilise les termes de « formation », « bagage » et « attentes », et considère que ces éléments ont un impact sur la pratique en classe de FLE, notamment en termes d'évaluation (« ce qu'on accepte ou non »). Il s'agit une fois de plus d'un discours de légitimation, dans la mesure où l'enseignante tente de justifier des actions et des attitudes.

Cependant, il est intéressant de noter que cette légitimation ne se situe pas uniquement au niveau individuel, mais de la légitimation d'une action collective : à travers les extraits [8] à [12], les enseignants emploient les pronoms « nous » et « on » pour désigner l'équipe d'enseignants de FLE exerçant au sein de l'université.

Conclusion

Il est possible d'affirmer que si certains enseignants n'enseignent pas la modalité en classe de FLE, c'est par manque de temps, de matériel pédagogique, mais aussi faute de pouvoir intégrer cette notion dans les objectifs d'enseignement/apprentissage prévus dans les programmes. Globalement, les discours des enseignants sur la modalité se focalisent sur la difficulté, voire parfois l'impossibilité de l'enseigner en classe de FLE. Ils décrivent leurs choix face au problème : certains optent pour la solution de ne pas enseigner explicitement les modalités, tandis que d'autres adoptent des stratégies d'enseignement explicite. Les enseignants justifient leurs actions par un certain nombre de facteurs : décalage avec les objectifs pédagogiques existants, problèmes spécifiques au public turcophone, difficulté à identifier les normes à enseigner, à naviguer à travers les différents niveaux d'apprentissage... Les obstacles rencontrés sont verbalisés à travers des discours de typification et de généralisation, et les enseignants tentent de justifier leurs actions en adoptant un discours de légitimation.

Les facteurs identifiés par les enseignants dans le cadre limité de cette session de formation ne constituent qu'une petite partie des obstacles possibles qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans l'enseignement des modalités en FLE. Si les interactions de formation constituent un observatoire intéressant de l'agir professoral, l'observation des pratiques de classe, ou encore l'analyse du matériel pédagogique utilisé pourraient fournir des informations complémentaires précieuses sur le sujet. Une meilleure compréhension du positionnement des enseignants face aux obstacles permettrait d'élaborer des stratégies nouvelles pour mieux former les enseignants de FLE à la didactique de l'écrit en général et à l'enseignement de la modalité en particulier.

De plus, les difficultés liées à l'enseignement n'expliquent pas, du moins pas directement, celles liées à l'apprentissage. En effet, l'appropriation de la modalité en L2 constitue l'objet de recherches dans le champ de l'acquisition des L2. Ces recherches sont encore « parcellaires » (Véronique, 2009 : 148) en ce qui concerne le FLE. Un dialogue entre le champ de l'acquisition des L2 d'une part, et celui de la didactique des langues et les travaux l'agir professoral d'autre part, permettrait de mieux appréhender toutes les facettes de ce problème.

Bibliographie

Aguilar, J. (2015). L'étude de l'expression de modalités épistémiques par des enseignants en situation d'entretien. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 77–94.

Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et Pratiques d'enseignement En Question*, 2, 79–90.

Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677–713.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149–150, 41–55.

Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3–4), 16–27.

Fagan, J. (2019). *Modality and learner academic writing across genres: An analysis of discourse, socialisation and teacher cognition on a 20-week pre-sessional programme*. Aston University.

Hyland, K. (1997). Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 183–205.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Bloomsbury Publishing Plc.

Kaya, F., & Sofu, H. (2020). Exploring Effects of Explicit Teaching of Metadiscourse Markers on EFL Students' Writing Proficiency. *The Reading Matrix*, 20(2), 113–130.

Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Presses Universitaires de Caen.

Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : Les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. In V. Bigot & L. Cadet, *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 143–156). Riveneuve Editions.

Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.