



Apprendre à argumenter en FLE : structure du texte et expression des modalités dans les productions écrites d'apprenants turcophones

Sülün Aykurt-Buchwalter

► To cite this version:

Sülün Aykurt-Buchwalter. Apprendre à argumenter en FLE : structure du texte et expression des modalités dans les productions écrites d'apprenants turcophones. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL006 . tel-04250136

HAL Id: tel-04250136

<https://theses.hal.science/tel-04250136v1>

Submitted on 19 Oct 2023

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Apprendre à argumenter en FLE : structure du texte et expression des modalités dans les productions écrites d'apprenants turcophones

Text structure and the expression of modalities in argumentative writing. The case of Turkish learners of French as a foreign language

Présentée par :

Sülün AYKURT

Direction de thèse :

Lidia MILADI

MAITRE DE CONFERENCES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Tatiana ALEKSANDROVA

MAITRE DE CONFERENCES, Université Grenoble Alpes

Co-encadrante de thèse

Rapporteurs :

Marzena WATOREK

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Paris 8

Teresa MURYN

PROFESSEUR EMERITE, Université Pédagogique de Cracovie

Thèse soutenue publiquement le **1 juin 2023**, devant le jury composé de :

Lidia MILADI

MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Marzena WATOREK

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Paris 8

Rapporteuse

Teresa MURYN

PROFESSEUR EMERITE, Université Pédagogique de Cracovie

Rapporteuse

Mehmet Ali AKINCI

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie

Examineur

LAURA ABOU HAIDAR

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Présidente du jury

Françoise BOCH

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble-Alpes

Examinatrice

Invités :

Tatiana Aleksandrova

MAITRE DE CONFERENCES, Université Grenoble-Alpes



Remerciements

Je remercie avant tout les membres du jury de thèse, qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer mon travail.

Un grand merci à Lidia Miladi qui a bien voulu s'investir dans la co-direction de cette thèse et dont l'expérience, la rigueur et la gentillesse ont guidé ce travail à des étapes stratégiques.

Je veux remercier très chaleureusement Tatiana Aleksandrova, avec qui j'ai eu la chance de commencer et de poursuivre mon parcours de recherche depuis le master 2. Cette thèse s'appuie fortement sur les orientations théoriques et méthodologiques qu'elle m'a proposées. Grâce à ses encouragements constants, ses conseils justes et sa grande disponibilité, j'ai traversé ces quatre années avec sérénité.

Je tiens également à remercier tous les membres du laboratoire LIDILEM qui m'ont épaulée dans ce travail, ainsi que les membres de mon comité de suivi de thèse, qui se sont intéressées avec beaucoup de bienveillance à la progression de ma recherche. Un grand merci aussi aux seconds annotateurs et à mes relecteurs.

Je souhaite remercier tout particulièrement la communauté de FLE de l'Université Galatasaray – enseignant(e)s et coordinatrices pédagogiques successives, apprenant(e)s – sans qui la réalisation de ce travail aurait été impossible. Je veux dire toute ma gratitude aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe, ont mobilisé leurs étudiants pour réaliser des productions écrites et ont bien voulu participer aux sessions de formation dans le cadre de cette recherche, malgré leur charge de travail importante. Des enseignants et étudiants dans différentes universités d'Istanbul ont également contribué à la constitution du corpus et je leur en suis reconnaissante.

Merci également à Joe Fagan, qui a encadré mon séjour d'un trimestre à *King's College London*.

À toutes celles et tous ceux qui embellissent ma vie chaque jour en étant près de moi, même de loin, merci.

Résumé

Cette thèse se situe à l'interface entre l'acquisition des langues étrangères et la didactique du français langue étrangère (FLE). À partir de l'analyse d'un corpus original, notre objectif est d'abord de comprendre et d'expliquer certains phénomènes liés à l'acquisition de l'écrit en français langue étrangère. Les résultats de ces analyses sont ensuite réinvestis dans un dispositif didactique lié à la formation continue des enseignants.

Notre approche aux textes qui composent le corpus est fondée, d'une part, sur des travaux dans le champ de l'acquisition des langues étrangères, et d'autre part, sur des recherches en rhétorique interculturelle. Nous cherchons en effet à comprendre comment les marqueurs de modalités, que nous considérons comme des formes linguistiques essentielles à l'argumentation, se manifestent à travers les différentes parties du texte. Nous souhaitons comprendre dans quelle mesure les caractéristiques rhétoriques, linguistiques et discursives des productions des apprenants sont influencées par leur langue maternelle et dans quelle mesure elles se rapprochent de la langue cible. Pour mener ces analyses, nous avons constitué un corpus de 120 essais argumentés. Le corpus d'apprenants comprend 60 textes en français rédigés par des apprenants turcophones. Nous comparons ce corpus d'apprenants avec des textes rédigés en langue maternelle par deux groupes de contrôle constitués d'étudiants francophones et turcophones. Afin d'observer l'évolution des productions écrites à travers l'apprentissage, nous comparons également les textes d'apprenants au niveau intermédiaire avec les productions d'apprenants avancés. L'analyse du corpus repose sur le modèle Biber-Connor-Upton (Upton & Cohen, 2009), qui associe les objectifs communicatifs caractéristiques d'un genre discursif donné avec des formes linguistiques. Nos résultats montrent que du point de vue de la structure des textes et des marqueurs de modalités, les textes des apprenants portent des traces de l'influence de la langue maternelle. Les productions des apprenants sont également influencées par les pratiques d'enseignement de FLE, ainsi que par des stratégies d'apprenants déployées pour accomplir des tâches linguistiques difficiles.

Les principaux résultats de la recherche ont été réinvestis dans un dispositif didactique visant à sensibiliser des enseignants de FLE à l'importance de l'enseignement des modalités dans la didactique de l'écrit et à les familiariser avec l'exploitation pédagogique des corpus. Nous avons conçu et mis en place un atelier de formation en ligne avec la participation d'enseignants de FLE en Turquie. Les interactions qui ont eu lieu lors de cette formation, ainsi que des données complémentaires recueillies à travers des entretiens et des questionnaires, ont été analysées dans la lignée des travaux sur l'agir professoral (Cicurel, 2011). Nos analyses des discours des enseignants suggèrent que ces derniers sont intéressés par les recherches en acquisition des langues étrangères, que leur attitude est ouverte au changement dans les pratiques pédagogiques, mais aussi que l'impact du dispositif de formation sur les pratiques réelles reste limité en raison de facteurs variés. Ces facteurs tiennent, d'une part, à la mise en œuvre du dispositif, et d'autre part, à des difficultés ressenties par les enseignants quant à l'exploitation pédagogique des corpus, telles que le manque de temps, le contexte institutionnel ou encore l'absence de maîtrise de certains outils.

Mots clés : Acquisition des langues étrangères, didactique du FLE, argumentation, modalités, formation d'enseignants

Abstract

This thesis lies at the interface between the fields of second language acquisition and teaching French as a foreign language. Starting from the analysis of an original corpus, our objective is first to understand and explain certain phenomena related to the acquisition of writing in French as a foreign language. Some of the results of these analyses are then used in the implementation of an in-service training workshop for teachers.

Our approach to the texts that make up the corpus is based, on the one hand, on research conducted in the field of second language acquisition, and on the other hand, on studies in intercultural rhetoric. Our aim is to investigate how modality markers, which we consider to be linguistic forms essential for argumentation, are expressed through the different parts of the text. We wish to understand to what extent the rhetorical, linguistic and discursive characteristics of learners' productions are influenced by their native language and to what extent they are similar to the target language.

To conduct these analyses, we have built a corpus of 120 argumentative essays. The learner corpus includes 60 texts in French written by Turkish-speaking learners. We compare this learner corpus with texts written by two control groups consisting of French and Turkish students, in their native language. In order to observe the progression through learning levels, we also compare the texts of intermediate learners with the productions of advanced learners. The analysis of the corpus is based on the Biber-Connor-Upton model (Upton & Cohen, 2009), which associates the communicative goals that characterise a given genre with linguistic forms. Our results show that in terms of text structure and modality markers, learners' texts bear traces of native language influence. Learners' productions are also influenced by teaching practices, as well as by learner strategies deployed to accomplish difficult linguistic tasks.

The main results of the research were drawn upon for setting up a training workshop aiming to raise teachers' awareness as to the importance of teaching modalities and to familiarize them with the use of corpora in the language classroom. We designed and implemented an online training workshop with the participation of French language teachers in Turkey. The interactions that took place during this workshop, as well as additional data collected through interviews and questionnaires, were analysed in line with studies on teacher cognition (*agir professoral*, Cicurel, 2011). Our analyses of the participants' discourses suggest that teachers are interested in second language acquisition research, that their attitude is open to changes in pedagogical practices, but also that the impact of the training workshop on their actual practices remains limited, due to various factors. These factors are related, on the one hand, to the limitations of the workshop itself, and on the other hand, to the difficulties perceived by teachers regarding the use of the corpora in the classroom, such as the lack of time, the institutional context, or the lack of familiarity with certain tools.

Keywords: Second language acquisition, teaching French as a foreign language, argumentation, modalities, teacher training

Table des matières

Liste des abréviations.....	12
Introduction.....	13
Partie 1 - Cadrage théorique	21
Chapitre 1. Texte et acquisition de l'écrit en L2	22
1 Texte et discours	22
1.1 Définir la notion de texte	22
1.2 Texte ou discours ?	24
2 Rédiger un texte en langue étrangère	25
2.1 La dimension rhétorique du texte en L2	26
2.1.1 Les origines de la rhétorique contrastive	26
2.1.2 De la rhétorique contrastive à la rhétorique interculturelle	28
2.1.3 Structure du texte et responsabilité scripteur/lecteur.....	30
2.1.4 Les tendances rhétoriques du français	31
2.1.5 Les tendances rhétoriques du turc	32
2.1.5.1 La place de l'écrit dans le système éducatif turc.....	33
2.1.5.2 Quelques hypothèses sur les contrastes rhétoriques entre le français et le turc	34
2.2 L'acquisition de l'écrit et l'influence de la L1 dans le texte en L2	34
2.2.1 Le parcours d'acquisition de la L2 : une application à la production écrite.....	35
2.2.1.1 L'influence de la L1 dans la production langagière en L2.....	36
2.2.1.2 Le rôle de la L1 dans le processus de production écrite en L2	38
2.2.2 L'acquisition du français L2 par les apprenants turcophones	40
Chapitre 2. Les modalités dans le texte argumentatif	42
1 L'argumentation et le texte argumentatif en L2.....	42
1.1 Origines et définition de la notion d'argumentation.....	42
1.2 Le texte argumentatif : définition et caractéristiques.....	43
1.3 L'argumentation en L2	45
2 Les modalités dans le texte argumentatif	46
2.1 Définir les modalités	47
2.1.1 Les approches dans la linguistique française.....	48
2.1.2 Les approches dans le champ de l'écrit et de l'écrit en L2	50
2.1.3 Les approches acquisitionnistes	51
2.2 Une approche textuelle : l'importance des modalités dans l'argumentation	52
2.2.1 Le rôle des modalités dans le texte argumentatif	52
2.2.2 Les modalités dans le texte argumentatif en L2	53
2.3 Classer les modalités.....	57
2.3.1 Les modalités assertives (épistémiques subjectives).....	57
2.3.1.1 Définition.....	57
2.3.1.2 Les degrés de modalité assertive	59
2.3.1.3 Les modalités assertives en L2	60
2.3.2 Les modalités épistémiques objectives (implicatives)	60
2.3.2.1 Définition.....	60
2.3.2.2 L'acquisition des modalités épistémiques objectives en L2	61

2.3.3	Les modalités déontiques	62
2.3.3.1	Définition.....	62
2.3.3.2	Degrés de modalités déontiques.....	63
2.3.3.3	Acquisition des modalités déontiques en L2.....	64
2.4	Les marqueurs de modalités en français et en turc	65
2.4.1	Quelques éléments de contrastes linguistiques entre le français et le turc.....	67
2.4.2	Les marqueurs d'assertion.....	68
2.4.2.1	Les verbes d'assertion	68
2.4.2.2	Les temps et modes exprimant l'assertion	69
2.4.3	L'expression de la possibilité	70
2.4.3.1	Le verbe modal « pouvoir » et le suffixe de possibilité -abil	70
2.4.3.2	L'expression de la condition	71
2.4.3.3	La valeur modale du futur	71
2.4.4	L'expression de la requête et de l'injonction	73
2.4.5	Tableau récapitulatif des marqueurs de modalités	74
Chapitre 3. Les parties du texte argumentatif.....		78
1	La fonction du paragraphe dans le texte	78
1.1	La notion de paragraphe.....	78
1.1.1	Une perspective historique	78
1.1.2	Définition et fonctions du paragraphe	79
1.2	Une approche interculturelle au paragraphe	81
1.2.1	Le paragraphe en turc	81
1.2.2	L'enseignement-apprentissage du paragraphe en L2	82
2	L'influence du genre discursif sur la structure du texte argumentatif.....	84
2.1	La notion de genre	84
2.1.1	La place du genre discursif dans l'enseignement/apprentissage des L2 et du FLE	86
2.1.2	Un regard contrastif sur les genres en français et en turc.....	88
2.1.2.1	La lettre formelle.....	88
2.1.2.2	Le courrier électronique	89
2.2	Les parties du texte et le genre : la notion de move.....	91
Chapitre 4. De la linguistique à la didactique des L2		93
1	L'intégration d'une piste didactique dans le travail de recherche.....	93
1.1	Les notions de piste didactique et de dispositif	93
1.2	Une posture de recherche-action.....	94
2	Acquisition des L2, didactique des langues et pratiques enseignantes	96
2.1	Le dialogue entre acquisition des L2 et didactique des langues	96
2.2	Le débat sur le rôle de l'enseignement dans l'acquisition des L2	97
2.3	L'apport des recherches en acquisition aux pratiques des enseignants de L2	97
Chapitre 5. Former les enseignants de FLE à l'enseignement des modalités et l'exploitation des corpus écrits		101
1	Le rôle de la formation continue dans l'agir enseignant en FLE.....	101
1.1	Observer l'agir professoral	101
1.1.1	La notion d'agir professoral	101
1.1.2	Les paroles des enseignants comme observatoire	102
1.2	La formation comme composante de l'agir professoral	103
1.2.1	Réflexivité et démarche collaborative dans la formation continue	104
1.2.2	Le rôle du formateur	106
2	La formation des enseignants à l'écrit en L2	107
2.1	L'enseignement des modalités et la formation des enseignants	109
2.2	L'exploitation des corpus en classe de FLE et la formation des enseignants.....	111
2.2.1	L'exploitation des corpus d'apprenants en didactique des langues.....	112

2.2.2	Différentes approches à l'exploitation des corpus.....	113
2.2.3	La formation des enseignants à l'exploitation pédagogique des corpus	114
2.2.4	Formation et notion de changement	117
Partie 2 - Démarche méthodologique.....		120
Chapitre 6. Méthodologie des analyses de corpus		121
1	Conception et constitution du corpus	122
1.1	Conception du corpus	122
1.1.1	L'approche contrastive	122
1.1.2	Les tâches d'écriture	125
1.1.3	Les fiches d'information.....	127
1.2	Constitution du corpus	127
1.2.1	Les scripteurs.....	127
1.2.1.1	Le groupe de contrôle francophone.....	127
1.2.1.2	Le groupe de contrôle turcophone.....	128
1.2.1.3	Les scripteurs apprenants de FLE	128
1.3	Défis méthodologiques liés à la constitution du corpus.....	130
1.3.1	Représentativité	130
1.3.2	Hétérogénéité.....	131
1.3.3	Longitudinalité	132
1.3.4	L'impact de la pandémie de COVID-19	132
2	Méthodologie d'annotation et d'analyse.....	133
2.1	Le modèle d'analyse Biber-Connor-Upton.....	133
2.2	Les formes linguistiques recherchées	135
2.3	Le processus d'annotation.....	136
2.3.1	La question de l'outillage	136
2.3.2	Les seconds annotateurs	138
Chapitre 7. Approches méthodologiques pour le dispositif didactique		140
1	Conception du dispositif de formation.....	140
1.1	Méthodologie de conception d'une démarche de recherche-action.....	140
1.2	Contexte	141
1.3	Participants.....	143
1.4	Déroulement.....	143
2	Analyse et évaluation de la formation.....	143
2.1	Données.....	144
2.1.1	Transcriptions des interactions de formation	144
2.1.2	Questionnaires	144
2.1.3	Entretiens	145
2.2	Approche et méthode d'analyse des discours des enseignants	145
2.3	Porter un regard réflexif sur ses propres actions.....	146
2.4	Limites dans le recueil et l'exploitation des données	146
Partie 3 - Présentation des analyses.....		148
Chapitre 8. Analyse générale des essais argumentés		149
1	Longueur des textes et analyse des paragraphes	149
1.1	Longueur des textes	149
1.2	Nombre de paragraphes	152
1.3	Discussion sur les paragraphes	155
2	Analyse des moves.....	157
2.1	Inventaire des moves et steps identifiés dans le corpus.....	157
2.2	Analyse des moves et steps.....	159

2.2.1	Moves et steps dans le groupe de contrôle francophone	160
2.2.2	Moves et steps dans le groupe de contrôle turcophone	164
2.2.3	Moves et steps chez les apprenants du niveau B1	167
2.2.4	Moves et steps chez les apprenants du niveau B2	171
2.3	Discussion sur l'analyse des moves	174
3	La correspondance entre moves et paragraphes	176
3.1	La correspondance moves-paragraphes dans le groupe de contrôle francophone	176
3.2	La correspondance moves-paragraphes dans le groupe de contrôle turcophone	180
3.3	La correspondance moves-paragraphes chez les apprenants du niveau B1	181
3.4	La correspondance moves-paragraphes chez les apprenants du niveau B2	183
3.5	Discussion sur la correspondance moves-paragraphes	184
Chapitre 9. Analyse des modalités dans les essais argumentés		187
1	Analyse des modalités assertives (épistémiques subjectives)	188
1.1	Fréquence et répartition des marqueurs de modalités assertives	190
1.1.1	Fréquence et répartition dans le groupe de contrôle francophone	190
1.1.2	Fréquence et répartition dans le groupe de contrôle turcophone	191
1.1.3	Fréquence et répartition chez les apprenants du niveau B1	192
1.1.4	Fréquence et répartition chez les apprenants du niveau B2	192
1.1.5	Discussion sur la fréquence des marqueurs de modalités assertives	193
1.2	Formes linguistiques utilisées pour marquer les modalités assertives	194
1.2.1	Formes linguistiques utilisées par les scripteurs du groupe de contrôle francophone	195
1.2.2	Formes linguistiques utilisées par le groupe de contrôle turcophone	196
1.2.3	Formes linguistiques utilisées par les apprenants du niveau B1	198
1.2.4	Formes linguistiques utilisées par les apprenants du niveau B2	199
1.3	L'utilisation des marqueurs d'emphasis dans le move 2	202
1.4	Discussion sur les modalités assertives	206
2	Analyse des modalités épistémiques objectives dans les parties argumentatives des essais	209
2.1	Les modalités épistémiques objectives dans le move 2	212
2.1.1	Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 dans le groupe de contrôle francophone	212
2.1.2	Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez le groupe de contrôle turcophone	213
2.1.3	Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez les apprenants du niveau B1	216
2.1.4	Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez les apprenants du niveau B2	218
2.1.5	Discussion préliminaire	220
2.2	Les formes de modalités épistémiques objectives dans les steps 2.2 et 2.3	222
2.2.1	Les formes de modalités épistémiques objectives dans le step 2.2	222
2.2.2	Les formes de modalités épistémiques objectives dans le step 2.3	225
2.3	Les modalités épistémiques objectives dans le move 3	227
2.4	Discussion sur les modalités épistémiques objectives	230
3	Analyse des modalités déontiques dans les requêtes	232
3.1	La présence de la requête explicite dans les essais argumentés	232
3.1.1	La requête dans la clôture des textes	233
3.1.2	La requête dans l'introduction des textes	235
3.2	Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes	238
3.2.1	Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle francophone	240
3.2.2	Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle turcophone	242
3.2.3	Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes des apprenants du niveau B1	244
3.2.4	Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes des apprenants du niveau B2	246
3.2.5	Deux phénomènes de surutilisation : les verbes « pouvoir » et « demander »	248

3.2.5.1	Le verbe « pouvoir » dans les requêtes	248
3.2.5.2	Le verbe « demander » dans les requêtes	250
3.2.6	Une brève analyse des slogans	251
3.3	Discussion sur les modalités déontiques.....	253
4	Analyse du verbe « pouvoir » dans les essais argumentés en français.....	254
5	Structure argumentative et modalités : modèle de texte et piste didactique.....	258
5.1	Discussion générale sur l'acquisition des modalités à l'écrit	258
5.2	Modèles de structure pour l'essai argumenté en français : paragraphes, parties et modalités..	259
5.3	Considérations didactiques	264
5.3.1	Pour une approche par genre et par paragraphe	264
5.3.2	Quelques points didactiques portant sur les formes linguistiques.....	265
	Chapitre 10. Analyse d'un dispositif de formation d'enseignants.....	268
1	Conception et déroulement de la session de formation continue en ligne	268
1.1	De l'analyse de corpus à la formation d'enseignants.....	268
1.2	Plan de la formation	269
1.3	Un aperçu de l'avant-formation.....	274
2	Analyse de la session de formation en ligne.....	276
2.1	La formation comme observatoire de l'agir professoral	276
2.1.1	Des indices sur la pensée professorale	277
2.1.2	Des indices sur l'expérience vécue.....	278
2.1.3	Des indices sur les pratiques de classe	280
2.2	La formation comme moment de réflexivité sur un enjeu didactique	282
2.2.1	Enseigner ou ne pas enseigner les modalités ? Un discours centré sur la difficulté	283
2.2.2	Principaux obstacles dans l'enseignement des modalités en FLE.....	285
2.2.2.1	La question du genre discursif.....	285
2.2.2.2	La question de la norme enseignée.....	286
2.2.2.3	La question du parcours des enseignants	287
2.2.2.4	Des expériences de succès.....	288
2.3	L'exploitation pédagogique des corpus : la formation comme moment de transformation	289
2.3.1	La prise en main de nouveaux outils : esprit de découverte et obstacles	289
2.3.1.1	Un discours d'enthousiasme face à la nouveauté.....	290
2.3.1.2	Le défi d'imaginer l'utilisation des corpus en classe de FLE	291
2.3.1.3	L'intégration problématique d'une approche sur corpus à l'approche communicative	292
2.3.1.4	Le défi technique	292
2.3.2	L'émergence d'idées nouvelles	294
2.3.3	L'après-formation.....	296
2.3.4	Limites d'un dispositif collaboratif en ligne et discussion.....	299
3	Analyse des entretiens de suivi	301
3.1	Un discours favorable au changement dans les pratiques pédagogiques.....	302
3.1.1	Des arguments liés aux besoins en matériel pédagogique.....	303
3.1.2	Des arguments fondés sur l'expérience vécue.....	304
3.2	De nombreux obstacles au changement.....	305
3.2.1	La question du temps.....	305
3.2.2	La question du niveau des apprenants	307
3.2.3	Le problème de la non-maîtrise des outils.....	309
3.2.4	Une approche critique aux dispositifs de formations	310
3.3	Quelques perspectives de changement.....	312
3.3.1	Un changement situé dans le champ de la possibilité	312
3.3.2	La nécessaire complémentarité des nouvelles approches avec les pratiques existantes	313
3.3.3	Un catalyseur de changement potentiel : l'émulation	315
3.4	Des pistes concrètes	316
4	Discussion et analyse réflexive.....	319

4.1	Discussion des résultats	319
4.2	Analyse réflexive et pistes d'amélioration.....	320
Conclusion		323
Bibliographie.....		328
Table des illustrations.....		341

Liste des abréviations

Les termes suivants sont employés dans le glosage des exemples proposés en langue turque :

ACC	accusatif	PAS	passé
AOR	aoriste	POSS	suffixe de possibilité
CONJ	conjonction	POSSES	suffixe possessif
CN	complément du nom	PRES	présent
DAT	datif	PROG	présent progressif
FUT	futur	REL	suffixe relatif
GEN	génitif	SUF	suffixe
GER	gérondif	1S, 1P	première personne du singulier, du pluriel
IMP	impératif	2S, 2P	deuxième personne du singulier, du pluriel
LOC	locatif	3S, 3P	troisième personne du singulier, du pluriel
NEG	suffixe de négation		
NV	nom verbal		
OBL	suffixe d'obligation		
P	pluriel		

Introduction

Origine et évolution du travail de recherche

Le point de départ de cette thèse se situe dans le champ de l'acquisition des langues étrangères. Pendant nos études de Master 2, nous avons découvert le modèle de la *quaestio* (Klein & von Stutterheim, 1989), qui a ouvert la voie à de nombreuses recherches sur l'acquisition du français langue étrangère (FLE). Un petit nombre de chercheuses et chercheurs¹ ont proposé d'appliquer ce modèle aux productions écrites d'apprenants de différentes langues maternelles (L1)² : des corpus d'essais argumentés en plusieurs langues avaient ainsi commencé à être constitués au sein du laboratoire de Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) lorsque nous avons entamé notre parcours doctoral. Étant donné notre répertoire linguistique, nous étions en mesure de contribuer à ces travaux en étudiant le couple de langues français-turc. Dans le modèle de la *quaestio*, plusieurs « domaines » structurent le discours et constituent l'objet de nombreuses recherches : il s'agit des références au temps, à l'espace, aux entités et aux procès. Un dernier « domaine », davantage délaissé, a dès le départ attiré notre attention : celui des modalités. Notre intérêt pour cette notion découle aussi bien de sa complexité que de son importance dans l'argumentation.

Cette thèse a évolué depuis sa conception originale qui portait essentiellement sur l'acquisition de l'écrit en FLE par les apprenants turcophones. Après avoir constitué notre corpus, et ayant commencé à obtenir les premiers résultats, nous avons souhaité les partager avec des enseignants de FLE exerçant auprès de publics turcophones. Nous avons ainsi mis en place des ateliers en ligne, d'abord informellement, puis de manière structurée. Cette activité a pris une certaine importance et a fait émerger des thématiques et des questionnements qui faisaient écho à des travaux de recherche menés au sein du laboratoire LIDILEM, plus particulièrement autour de la notion d'agir professoral (Cicurel, 2011) et de la formation des

¹ Les femmes constituent une partie importante des auteur(e)s cité(e)s dans cette thèse. Toutefois, pour faciliter la lecture, nous employons les termes d'« auteurs » et « chercheurs » pour désigner ce groupe dans la suite de notre travail.

² Le terme de « langue maternelle - L1 », tout en ne faisant pas consensus, reste valable et courant dans les recherches en acquisition des langues étrangères. Il peut être considéré comme équivalent à ceux de « langue initiale » ou « langue source ». Le terme de « langue étrangère » recouvre les langues étrangères et secondes, et peut être considéré comme équivalent à « langue cible » ; l'abréviation « L2 » n'exclut pas la possibilité qu'il s'agisse d'une troisième langue.

enseignants. C'est ainsi que nous avons décidé d'intégrer cette dimension dans la thèse. Par conséquent, notre projet de recherche s'articule finalement autour de deux volets, l'un linguistique et l'autre didactique.

Un séjour d'un trimestre au *King's College London* en tant qu'étudiante de recherche au sein de la *School of Education, Communication & Society* en 2021 nous a permis de confronter notre travail à des approches anglophones. Nous espérons que notre thèse a ainsi gagné en richesse, aussi bien sur des aspects théoriques que méthodologiques. C'est dans ce contexte que nous avons découvert le modèle Biber-Connor-Upton (Upton & Cohen, 2009), qui nous a permis d'analyser le lien entre la structure des textes et les formes linguistiques.

Contexte, positionnement et objectifs de la recherche

L'écrit est au cœur du parcours universitaire, puisque « l'enseignement supérieur forme à l'écrit et *par* l'écrit » (Scheepers, 2021 : 31). En contexte universitaire, l'écrit est à la fois objet d'apprentissage et vecteur d'acculturation aux disciplines et à des genres nouveaux. Chaque année, plus de 500 étudiants de L1 turc étudient le FLE et le français sur objectifs universitaires (FOU) au sein des classes préparatoires de l'Université Galatasaray à Istanbul. L'écrit constitue un enjeu crucial pour ces apprenants, qui s'appêtent à suivre la plupart des enseignements disciplinaires en français, et pour certains, à préparer l'examen du Diplôme d'études en langue française (DELFF), parfois en vue de poursuivre des études de troisième cycle en France. Ainsi, en s'appropriant³ une langue étrangère (L2), ces apprenants turcophones, souvent issus d'un système éducatif secondaire où la production écrite est quasiment inexistante, se retrouvent face à un double défi : acquérir les formes linguistiques du français et développer les compétences rédactionnelles pour produire des textes conformes aux attentes des lecteurs francophones⁴.

³ Le terme d'« appropriation » désigne « l'ensemble du procès social et cognitif (...) qu'implique la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde (...) et a l'avantage de dépasser les distinctions entre le procès d'*apprentissage* et celui d'*acquisition* » (Véronique, 2009 : 9).

⁴ Je me permets de consigner une note personnelle afin de clarifier mon positionnement vis-à-vis du sujet et des données analysées. Le contexte d'apprentissage décrit ici n'est pas un contexte qui m'est familier. Née en Turquie dans une famille bilingue turc-français et scolarisée en français dès la maternelle, j'ai suivi toutes mes études universitaires en France, à l'exception de séjours en contextes anglophones. J'ai été davantage exposée aux conventions d'écriture du français qu'à celles du turc. Si un élément biographique me rapproche de mon sujet de thèse, il s'agit peut-être de mon expérience d'enseignante de FLE en Turquie entre 2016 et 2020.

L'objectif de cette thèse est, d'une part, de mieux expliquer les difficultés auxquelles les apprenants turcophones de FLE font face dans la production écrite d'essais argumentés, et d'autre part, de concevoir et d'analyser un dispositif de formation continue pour les enseignantes et enseignants de FLE, visant à contribuer à un meilleur enseignement de l'écrit. Notre travail, en se positionnant à la fois dans une approche de linguistique de corpus et dans une démarche de recherche-action, se situe à l'interface entre la linguistique et la didactique des L2.

À partir du niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les apprenants sont amenés à argumenter. L'argumentation est un exercice complexe qui mobilise des compétences linguistiques et rhétoriques variées. Pour n'en mentionner que quelques-unes, l'expression des nuances dans les opinions, la formulation d'hypothèses, la prise en compte du destinataire du texte, le positionnement du scripteur dans son discours ou encore l'adaptation de l'écriture au genre discursif, sont autant de difficultés auxquelles les scripteurs sont susceptibles de faire face. Ces différents éléments ont pour dénominateur commun un lien étroit avec la notion de modalité, définie comme « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 1996 : 14).⁵

La pertinence de ce travail de recherche s'articule autour de deux axes. Premièrement, il se justifie par un constat didactique concernant les difficultés rencontrées par les apprenants turcophones dans l'écrit argumenté en FLE. Deuxièmement, il répond à un besoin identifiable dans le domaine de la formation continue des enseignants de FLE, qui sous-tend une démarche de recherche-action.

Le constat didactique que nous évoquons n'est pas uniquement un constat personnel. Notre expérience en tant qu'enseignante de FLE en Turquie nous a certes exposée à certains défis rencontrés par des apprenants turcophones à l'écrit, mais d'autres éléments viennent le confirmer. Par exemple, au vu des résultats obtenus par les candidats à un examen du DELF B2 qui s'est déroulé dans un centre l'examen en Turquie en 2019, il apparaît que les apprenants

⁵ S'agissant de la notion, nous employons le mot « modalité » au singulier. Le terme peut également être utilisé au pluriel (Le Querler, 1996), afin de refléter la multiplicité des typologies associés à cette notion. Dans nos analyses, nous parlerons généralement de « marqueurs de modalités ». Enfin, à l'instar de Monte (2010), nous n'opérons pas de distinction fondamentale entre la notion de modalité et celle de modalisation.

avancés rencontrent des difficultés plus importantes dans la production d'un essai argumenté que dans les exercices de production orale.⁶ Les impressions d'enseignantes et enseignants⁷ de FLE confirment par ailleurs que les apprenants turcophones rencontrent des difficultés récurrentes dans la production écrite. En ce qui concerne la structure des textes, ceux-ci constatent qu'il n'y a « pas assez de paragraphes, pas d'alinéas », que « les conclusions sont brutales », ou encore que les scripteurs adoptent un plan « réalisé par mimétisme ». Concernant certains aspects linguistiques, les enseignants observent également que les apprenants « ont du mal à adapter le contenu selon le destinataire », que « certains donnent des ordres, d'autres sont trop sur la réserve, ils ont des problèmes pour exprimer la nuance », ou encore que « le ton n'est pas adapté »⁸. Certaines de ces difficultés pourraient découler de l'influence de la L1 des scripteurs. La production écrite en L2 est en effet influencée par la L1, aussi bien au niveau linguistique et discursif que rhétorique. Autrement dit, les contraintes grammaticales de la L1 sont ancrées dans l'esprit du scripteur et influencent à la fois les formes linguistiques qu'il choisit d'utiliser en L2 (Slobin, 1996) et l'organisation des informations à travers le discours (Carroll & von Stutterheim, 1997). De plus, les conventions rhétoriques propres à la L1, forgées par la langue, la culture et le système éducatif, influencent la structure du texte, l'organisation des idées, et la manière dont le scripteur se positionne dans son texte (Connor, 2011). Pour comprendre ces influences et les phénomènes propres à l'acquisition, il est nécessaire de comparer les productions écrites de francophones et de turcophones en L1, et celles d'apprenants turcophones du FLE à différents niveaux de l'apprentissage, en particulier entre le niveau intermédiaire (B1) et le niveau avancé (B2).

Du point de vue des enseignants, ces dimensions de l'écriture argumentative ne sont faciles ni à transmettre, ni à évaluer. Une meilleure sensibilisation aux contrastes entre les

⁶ Parmi les 31 candidats admis au DELF B2 à l'Institut français d'Istanbul en novembre 2019, la note moyenne en production écrite était de 12/25, contre 18,7/25 en production orale, soit un écart moyen de plus de six points. Les résultats étaient publiés sur le site web de l'Institut français d'Istanbul et ont été consultés le 12 janvier 2020.

⁷ Parmi les enseignantes et enseignants qui ont contribué aux différents volets de notre thèse, les femmes sont majoritaires. Dans la suite de ce travail, pour des raisons de lisibilité, nous parlerons d'« enseignants » pour désigner ce groupe, sauf dans certaines analyses du chapitre 10 qui impliquent uniquement des femmes. Cette remarque vaut aussi pour les apprenantes et apprenants, et plus généralement pour tous les scripteurs et scriptrices qui ont contribué à la constitution de notre corpus.

⁸ Les propos cités sont tirés d'entretiens préliminaires avec quatre enseignants de FLE ayant chacun plus de cinq ans d'expérience avec des publics turcophones. Ces entretiens, réalisés en 2019, ont été enregistrés mais pas transcrits. En raison de leur nature exploratoire, ils ne font pas l'objet d'une analyse plus approfondie, ne figurent pas en annexe et nous n'attribuons pas ces citations à leurs auteurs.

productions écrites des natifs et celles des apprenants, au-delà des erreurs, permettrait de mieux comprendre les besoins de ces derniers. Certaines tendances caractérisant l'écrit n'étant visibles que dans une perspective quantitative, sur un grand nombre de textes, la familiarisation avec des recherches sur corpus serait un atout pour les enseignants. De plus, l'exploitation des corpus écrits en classe de langue pourrait constituer un excellent moyen pour mieux enseigner la modalité, mais cela nécessiterait un investissement dans la littéracie de corpus des enseignants de FLE. C'est ce qui justifie la mise en place d'un dispositif de formation continue issu des résultats de notre recherche portant sur les productions écrites.

Ce travail de recherche s'inscrit dans la prolongation de travaux existants dans différents champs des sciences du langage et pourrait contribuer à combler certaines lacunes. Premièrement, l'écrit est un objet de recherche négligé par les travaux sur l'acquisition des L2, davantage focalisés sur la production orale. Les recherches sur l'écrit portent généralement sur l'écriture scolaire et universitaire. Par ailleurs, les travaux sur l'acquisition de la modalité en français L2 sont « parcellaires » (Véronique, 2009 : 148) et ne portent pas sur l'argumentation. De plus, le couple de langues français-turc a rarement été étudié et la description de la modalisation du discours écrit en turc reste lacunaire et largement focalisée sur la production orale. Enfin, les travaux portant sur des corpus d'apprenants se contentent généralement de proposer des pistes didactiques (Gilquin & *al.*, 2007), sans aller plus loin dans leur mise en œuvre concrète.

Questions de recherche, méthodologie et plan de la thèse

Nous tenterons donc de contribuer à ces différents champs de recherche, en posant les questions de recherche suivantes :

(1) En ce qui concerne le volet linguistique :

(a) Quels sont les contrastes et les similitudes entre les différents groupes de scripteurs qui constituent notre corpus, pour ce qui est de la structure des essais argumentés ?

- (b) Quels sont les contrastes et les similitudes entre les différents groupes de scripteurs pour ce qui est de l'utilisation des marqueurs de modalités à travers les différentes parties du texte ?
 - (c) Quelle influence la tâche d'écriture, impliquant un genre discursif et un destinataire différents, a-t-elle sur la structure des textes et les marqueurs linguistiques employés pour exprimer les modalités dans l'argumentation ?
- (2) En ce qui concerne le volet didactique :
- (a) Dans quelle mesure les résultats obtenus dans le volet linguistique peuvent-ils être mis à profit dans un dispositif de formation continue visant à mieux préparer des enseignants de FLE en Turquie à l'enseignement de la modalisation et à l'exploitation pédagogique des corpus écrits en classe de FLE ?
 - (b) Dans quelle mesure les discours des enseignants permettent-ils d'évaluer l'impact de ce dispositif de formation continue sur leurs pratiques de classe ?

Le volet linguistique de la thèse exige une méthodologie qui se rapproche de la linguistique de corpus. Afin d'observer l'utilisation des marqueurs de modalités dans des textes écrits, en l'absence de corpus existant, nous avons constitué et analysé un corpus de 120 essais argumentés rédigés par des francophones et des turcophones dans leur L1 respective, ainsi que par des turcophones en français L2. À partir des résultats de ces analyses, dans une démarche de recherche-action, nous avons conçu un dispositif de formation continue en ligne impliquant la participation de 20 enseignants de FLE de l'Université Galatasaray, visant à sensibiliser ces praticiens à l'importance de l'enseignement des modalités et de l'exploitation pédagogique des corpus.

Cette thèse est constituée de trois parties. Un schéma (figure 1) synthétisant la structure de la thèse est proposé à la page 20. Dans la première partie, nous présentons le cadrage théorique. À travers les trois premiers chapitres, nous proposons une lecture critique des recherches existantes permettant d'appréhender l'importance des modalités dans le texte

argumentatif en L2, du point de vue de la rhétorique interculturelle et de l'acquisition des L2. Aux chapitres 4 et 5 de cette première partie, nous établissons le lien avec le volet didactique de la thèse et présentons le cadrage théorique autour de la notion d'agir professoral.

La deuxième partie de la thèse est consacrée à la démarche méthodologique. Dans un premier temps, au chapitre 6, nous évoquons la conception et la constitution du corpus écrit qui fait l'objet de nos analyses, ainsi que la méthodologie adoptée pour l'annotation et l'analyse de ce corpus. Dans un deuxième temps (chapitre 7), nous nous penchons sur la mise en place du dispositif de formation d'enseignants et la méthode d'analyse des données qui en sont issues.

La troisième partie de la thèse contient les résultats de nos analyses. Concernant le volet linguistique, les analyses sont présentées en deux chapitres : une analyse de la structure des textes (chapitre 8), suivie de l'analyse des différents types de modalités (chapitre 9). Pour ce qui est du volet didactique, nous présentons d'abord l'analyse des interactions de formation, puis l'analyse d'entretiens réalisés après la session de formation (chapitre 10). Les annexes sont fournies dans un second volume.

Notre choix d'intégrer le volet linguistique et le volet didactique au sein de chaque partie de la thèse est un parti pris qui reflète notre volonté de mettre en valeur le lien entre ces deux dimensions de notre recherche.

VOLET LINGUISTIQUE VOLET DIDACTIQUE

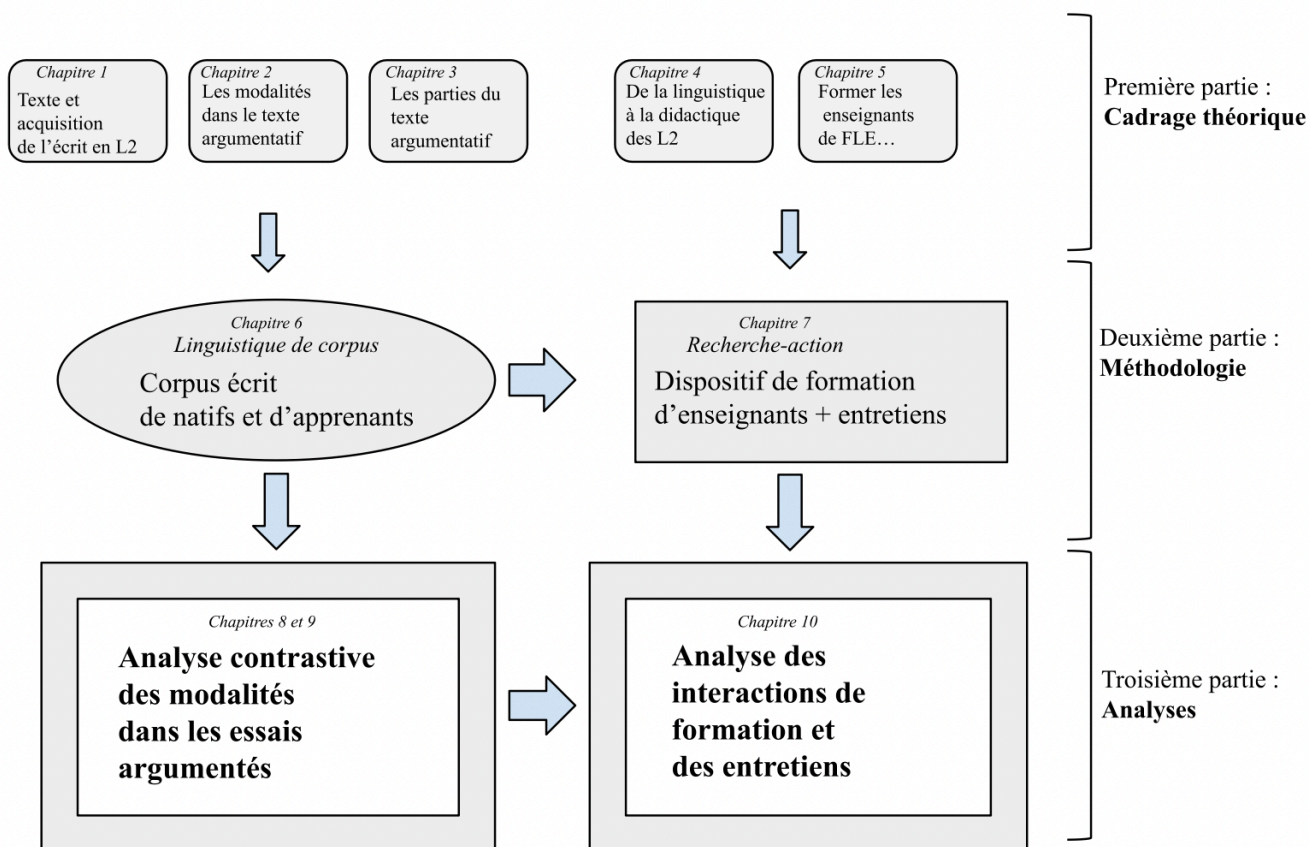


Figure 1 : Structure de la thèse

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. Texte et acquisition de l'écrit en L2

Des textes écrits en L1 et en L2 constituent les objets de cette recherche. Avant de pouvoir les analyser, il nous faut poser les fondements théoriques liés aux notions de texte et de discours, tout en tentant de choisir les angles pertinents pour répondre à nos questions de recherche. Ce premier chapitre est structuré en deux sections. La première constitue une introduction à la notion de texte et permet de définir quelques notions clés de notre étude. La deuxième section expose les différentes approches qui permettent d'appréhender le texte en L2, à savoir la rhétorique interculturelle et les travaux dans le champ de l'acquisition des L2.

1 Texte et discours

Au-delà du mot et de la phrase, le texte est un objet langagier dont l'étude s'est développée dans le monde et en France avec l'émergence de la discipline de la linguistique textuelle. En réalité, la linguistique traditionnelle ne négligeait pas entièrement la notion de texte, mais n'y accordait de l'importance que pour mieux analyser des formes particulières qui étaient l'objet principal de l'étude linguistique. En France, après l'introduction de la notion de texte en linguistique dans les années 1970, la dimension textuelle est devenue progressivement incontournable dans la théorie linguistique (Adam, 2019). En passant du niveau de la phrase à celui du texte, la linguistique fait un saut théorique qui s'apparente à une rupture. En 1975, Slatka, considéré comme un précurseur de la linguistique textuelle en France, constate qu'« il paraît de plus en plus difficile de tenir la phrase pour seul espace à travailler » (Slatka, 1975 : 31). La discipline de la linguistique textuelle élargit cet espace et considère l'ensemble du texte comme un objet d'étude à part entière, tout en développant de nouveaux outils pour analyser le texte au-delà des formes linguistiques observables dans la phrase isolée.

1.1 Définir la notion de texte

Définir la notion de texte est une entreprise ambitieuse. Chacune des définitions proposées par les linguistes renvoie à des notions qu'il s'agira de définir à leur tour – notamment les notions de cohésion et de cohérence.

Pour Adam (2019), les tentatives de définition de la notion de texte se heurtent à une double difficulté : d'une part, l'hétérogénéité de l'objet à définir, c'est-à-dire la diversité des textes, et d'autre part, la variété des disciplines de recherche qui s'intéressent à cet objet.

Autrement dit, lorsque la notion de texte recouvre des objets aussi différents en apparence que l'article de presse, le roman ou l'écrit scolaire, et que les recherches sur ces objets relèvent de disciplines telles que la linguistique textuelle, l'analyse du discours, la critique littéraire, la didactique des L1 ou des L2, pour n'en mentionner que quelques-unes, il est naturel que les typologies et les définitions varient.

Dans cette entreprise de définition, il est habituel de se référer à l'étymologie du mot « texte », du latin *texo*, *textus*, désignant l'action du tissage et le produit qui a été tissé, trame (Adam, 2019). Cette image est parlante et renvoie à la dynamique créée non pas par la simple juxtaposition des phrases, mais par les liens qui existent entre elles. Sans prétendre à un relevé exhaustif des définitions proposées par les linguistes, il est raisonnable d'en reprendre ici deux, afin d'en observer les points communs. Pour Adam, le texte, pour exister, doit être « interprété » comme tel ; ainsi, une définition « générale et basique » du texte pourrait être la suivante :

Pour être interprétée comme un texte, ou un sous-texte dans un texte, voire même comme un fragment possédant une certaine autonomie, une suite matérielle de signes doit former un tout auquel peut être attribué un début et une fin. (Adam, 2019 : 17)

Cette approche n'est pas sans rappeler celle de Halliday et Hasan (1976), qui, dans leurs travaux fondateurs sur la cohérence en anglais, affirment que le texte n'est pas une unité grammaticale semblable à la phrase et qui serait simplement plus importante en longueur. En effet, le texte n'est pas une « super-phrase » (p. 293) mais plutôt « un passage, parlé ou écrit, quelle qu'en soit la longueur, formant un tout unifié »⁹ (p. 1).

Ainsi, la délimitation et l'unité du texte sont des critères essentiels, qui permettent l'interprétation d'un passage (ou fragment) comme étant un texte. C'est pourquoi les deux définitions proposées plus haut évoquent un « tout ». Un autre point commun est la notion d'interprétation. En effet, Halliday et Hasan (1976) précisent que le passage de la phrase au « tout unifié » s'opère « lorsque l'INTERPRETATION d'un élément du discours dépend de celle d'un autre »¹⁰ (p. 4). L'existence de ce « tout » implique des liens entre les phrases. Ces liens d'organisation, d'agencement, se trouvent au cœur de toute définition du texte et sont à l'origine des notions de cohésion et de cohérence.

Si un certain flou théorique a pu régner sur ces deux termes, il est aujourd'hui généralement accepté que la cohésion est créée par des outils linguistiques (comme des

⁹ "a unit of language in use which can be any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole"

¹⁰ "where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another"

connecteurs ou des anaphores) pour articuler les phrases ou les parties du texte, mais qu'elle n'engendre pas systématiquement la cohérence. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut certes que les phrases soient articulées par des liens logiques, mais surtout que son sens puisse être interprété par le destinataire. Comme l'explique Charolles (1995), « l'interprétation des éventuelles marques de cohésion » dans le texte est certes nécessaire, mais insuffisante : le texte implique, « beaucoup plus fondamentalement, la mise en œuvre d'opérations inférentielles » (p.2). Pour expliciter la notion d'inférence, Adam (2019), revenant sur l'étymologie du mot « texte », parle non plus de tissu mais de « dentelle » (p.19), c'est-à-dire qu'il met en valeur la pertinence des vides, des non-dits (ou non-écrits). Cela implique la responsabilité qui incombe au récepteur du texte (lecteur, interlocuteur) en ce qui concerne l'interprétation du sens. Adam (2019) parle d'un travail d'inférence, ce qui montre bien le rôle actif que doit jouer le lecteur dans la compréhension du sens du texte.

1.2 Texte ou discours ?

Certaines définitions du texte se sont construites par opposition à la notion de discours. Pour Slatka (1975), le texte est un « objet formel abstrait », il est régi par un « système de règles linguistiques formelles » ; par opposition, le discours relève de la « pratique sociale concrète » (p.30). Dans cette approche, le texte serait caractérisé par des éléments purement linguistiques, tandis que le discours prendrait en compte le contexte social dans lequel il est produit. Une telle définition a eu pour conséquence de séparer les notions de texte et de discours et d'éloigner les approches de linguistique textuelle et d'analyse du discours. Cette acception a cependant posé problème. Si le texte doit nécessairement être caractérisé par une unité, dont l'existence est interprétée comme formant un « tout », cela implique qu'il fasse sens aux yeux aussi bien de son scripteur que de son lecteur.

Cette nécessité place d'emblée le texte dans un contexte d'interlocution. La distinction texte/discours basée sur l'existence ou non d'un contexte devient ainsi superflue. En effet, le texte n'a guère raison d'exister en dehors d'une situation d'interlocution, qui lui donne, pour ainsi dire, tout son sens. Le texte en tant qu'ensemble structuré est le résultat de l'intention d'un locuteur/scripteur. D'emblée, il se définit comme le produit d'un acte de communication (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Ainsi, la théorie a avancé vers ce qui semble être une forme de compromis rapprochant les notions de texte et de discours, le discours englobant le texte. C'est d'ailleurs dans cette approche que la notion de discours est employée dans les références au « genre discursif » et aux « communautés discursives », qui seront évoqués au

chapitre 3. Les chercheurs anglophones auxquels nous nous référerons dans cette étude se positionnent également dans cette approche. Connor (1996) explique que le « texte » désignait autrefois les composantes structurelles du discours, mais qu'aujourd'hui, les textes sont étudiés à travers leurs processus de production et de compréhension, ce qui rapproche la notion de texte de celle de discours.

De nombreuses approches auxquelles nous nous référons dans le cadre de cette thèse situent le terme de « discours » dans l'opposition discours / phrase. C'est notamment le cas dans les recherches en acquisition portant sur la notion d'organisation discursive, qui s'oppose au niveau phrastique (Watorek, 2004) ; ou encore dans les travaux de Biber et *al.* (2007) sur la structure du discours. Pour Charaudeau et Maingueneau, l'opposition discours / phrase est une des composantes des définitions classiques de la notion de discours en linguistique :

Le discours constitue une unité linguistique constituée d'une succession de phrases. C'est dans cette acception que (...) certains parlent de grammaire du discours ; on préfère aujourd'hui parler de « linguistique textuelle ». (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 187)

Enfin, une des approches possibles à la notion de discours désigne les « productions verbales spécifiques d'une catégorie de locuteurs » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 186). C'est à la croisée de ces perspectives diverses que nous nous situons dans le cadre de cette recherche. À travers notre étude, nous nous référons non seulement à des « textes », en tant que produits écrits constituant des objets d'analyses rhétoriques et linguistiques ; mais également à des « discours », parfois en tant que niveau d'analyse supérieur à la phrase, et parfois en référence aux discours des enseignants (principalement aux chapitres 5 et 10).

2 Rédiger un texte en langue étrangère

Les définitions des notions de texte, de discours et de cohérence, telles que nous les avons étudiées jusqu'ici, ont été élaborées pour décrire et comprendre le texte de façon générale, sans tenir compte des spécificités susceptibles de caractériser le texte rédigé dans une langue étrangère. Or, une partie de notre corpus est rédigé en langue étrangère, en l'occurrence par des apprenants turcophones de FLE. Afin de mieux cerner cet objet d'étude, notre objectif dans cette section est d'ancrer – doublement – notre travail dans le champ de l'écrit en L2¹¹, fondé sur la rhétorique interculturelle et dans celui de l'acquisition des L2.

¹¹ Dans notre étude, nous parlons d'« écrit en L2 » pour désigner le champ d'étude ou pour évoquer l'acquisition de l'écrit ; et d'« écriture en L2 » pour nous référer à l'activité didactique ou au processus de rédaction.

2.1 La dimension rhétorique du texte en L2

D'après Halliday et Hasan (1976), la « texture » (p.2), qui correspond à la notion d'unité du texte, serait créée dans chaque langue par des outils différents. Ainsi, un locuteur natif serait en mesure de distinguer ce qui constitue ou non un texte dans sa propre langue. Autrement dit, le texte et la cohérence sont construits par des moyens distincts selon les langues et les cultures. Il s'agit là d'une question fondamentale en linguistique et en didactique des langues, qui a donné naissance à un véritable champ de recherche, celui de l'écrit en L2. Dans le domaine anglo-saxon, le *second language writing* est désormais une discipline à part entière, ou plutôt un « champ interdisciplinaire » :

*L2 writing has evolved into a well-established interdisciplinary field of inquiry characterized by well-defined areas of interest, distinct methods of inquiry, and the existence of identifiable professional networks for the dissemination of knowledge among practitioners.*¹² (Manchón & Williams, 2016 : 1)

Cependant, il s'agit d'un champ vaste et hétérogène. C'est pourquoi la construction d'un cadre théorique pour analyser l'écrit en L2 constitue un exercice complexe. En effet, les recherches existantes portent sur une grande variété de contextes :

*The multi-faceted nature, international diversity, and varied purposes for which people perform, study, teach, and assess L2 writing mean that no single theory could ever account for L2 writing comprehensively.*¹³ (Manchón & Williams, 2016 : 2)

Parmi les différents courants théoriques qui ont contribué à établir le champ de recherche sur l'écrit en L2, nous nous positionnons dans la lignée de la rhétorique contrastive (ou rhétorique interculturelle).

2.1.1 Les origines de la rhétorique contrastive

Dès les années 1960, en avance sur son temps, Kaplan (1966, cité par Connor, 2002) adopte une approche textuelle à l'analyse des écrits d'étudiants étrangers aux Etats-Unis afin d'étudier la structure de leurs paragraphes, tentant d'en établir une typologie selon les langues

¹² Toutes les traductions sont de nous. Lorsque les citations sont intégrées dans le texte, nous choisissons, afin de faciliter la lecture, d'inclure notre traduction dans le texte et de consigner la version originale en note de bas de page. Lorsque les citations sont séparées du corps du texte, nous proposons la traduction en note de pas de page. « L'écrit en L2 est devenu un champ de recherche interdisciplinaire bien établi, caractérisé par des domaines d'intérêt clairement définis, des méthodes de recherche distinctes et l'existence de réseaux professionnels identifiables pour la diffusion des connaissances parmi les praticiens. »

¹³ « En raison de son caractère multidimensionnel, de la diversité internationale et des objectifs variés pour lesquels on est susceptible d'exécuter, d'étudier, d'enseigner et d'évaluer l'écrit en L2, aucune théorie ne pourrait à elle seule rendre compte de l'écrit en L2 de manière exhaustive. »

et cultures d'origine des scripteurs. Dans un premier temps, ces recherches permettent de constater qu'au-delà des transferts syntaxiques ou phonologiques de la L1 vers la L2 souvent observés chez les apprenants et déjà bien connus des didacticiens, des transferts se manifestent au niveau des choix rhétoriques et du contenu des textes (Connor, 2002). Ainsi, selon un modèle de développement du paragraphe, plusieurs langues-cultures se voient associées à des tendances d'écriture différentes : les scripteurs issus de cultures anglo-européennes adopteraient un développement linéaire ; les scripteurs orientaux adopteraient une approche indirecte dans le développement de l'information en exprimant le point le plus important à la fin du paragraphe ; les scripteurs des langues romanes incluraient dans leur texte des informations considérées comme non pertinentes d'un point de vue linéaire (Connor, 2002).

La théorie de Kaplan a été critiquée pour différentes raisons. Certains chercheurs lui ont reproché son manque de sensibilité aux autres cultures, son ethnocentricité, sa tendance à généraliser quelques constats à une langue ou d'une culture et à placer la culture écrite occidentale au-dessus de celle des autres (Connor, 2002). Cependant, Connor (1996) explique que Kaplan, avec qui elle a collaboré étroitement, a lui-même, par la suite, trouvé sa modélisation quelque peu simpliste, qualifiant les schémas circulaires ou en zigzag associés à chaque langue-culture de « gribouillage ». Nous prenons donc ici le parti de ne pas reproduire les schémas de Kaplan, d'autant plus qu'ils n'apportent pas d'éclairage spécifique à notre étude. Aux objections formulées contre l'approche de Kaplan, les chercheurs positionnés dans la lignée de la rhétorique contrastive répondent que les tendances d'écriture ne sont pas simplement liées à la L1 et à une culture :

*Researchers in contrastive rhetoric have certainly not interpreted all differences in L2 writing as stemming from the L1 or interference from the national culture. Instead, these researchers have explained such differences in written communication as often stemming from multiple sources, including L1, national culture, L1 educational background, disciplinary culture, genre characteristics, and mismatched expectations between readers and writers.*¹⁴ (Connor, 2002 : 504)

Nous retrouverons plusieurs des facteurs énumérés par Connor à travers notre cadrage théorique et reviendrons plus particulièrement sur la dimension liée au système éducatif et aux caractéristiques du genre discursif. En France, c'est en effet autour du concept de culture

¹⁴ « Les chercheurs en rhétorique contrastive n'ont pas interprété toutes les différences dans l'écriture en L2 comme étant dues à la L1 ou à une interférence de la culture nationale. Au contraire, ils ont expliqué que ces différences dans la communication écrite étaient souvent dues à des facteurs divers, notamment la L1, la culture nationale, le système éducatif en L1, la culture disciplinaire, les caractéristiques du genre et les attentes contradictoires des lecteurs et celles des scripteurs. »

éducative que s'articulent de nombreux travaux s'intéressant à l'enseignement et l'apprentissage des langues (Beacco & al., 2005).

La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en « genres d'exercices » bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. (Chiss & Cicurel, 2005 : 6)

Ces « traditions d'apprentissage » porteuses de « contraintes » sont tout à fait pertinentes pour cette recherche : elles questionnent l'influence non seulement de la langue maternelle, mais aussi celle de la culture éducative des apprenants sur leurs productions écrites. Afin de tenir compte de l'importance de ces facteurs culturels dans la production langagière, nous employons dans cette étude le terme de langue-culture. Ce terme soulève certes quelques difficultés : nous notons notamment le risque d'associer une langue à une culture de manière exclusive ou encore de suggérer une homogénéité au sein de cette entité (Spaëth, 2014). Pour nous, il s'agit ici de reconnaître l'importance de la culture, qu'il s'agisse de culture « nationale » (Connor, 2002 : 504) ou « éducative » (Chiss & Cicurel, 2005 : 6), sur les productions écrites des apprenants.

Pour résumer, si l'on tient compte du contexte de recherche de l'époque, les apports de l'approche de Kaplan sont fondamentaux :

*It is easy to overlook its initial novelty and significance: its focus on the cultural-contextual, discourse-level issues (...) rather than on exclusively linguistic, sentence-internal concerns (...), and the article's argument for written, not just or primarily oral, second language use as meriting attention from applied linguists.*¹⁵ (Belcher, 2014 : 60)

Autrement dit, Kaplan a donné toute sa place à la production écrite dans les recherches sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et a posé les fondements d'une approche textuelle à l'analyse de l'écriture en L2.

2.1.2 De la rhétorique contrastive à la rhétorique interculturelle

La rhétorique contrastive a pris de l'importance et a évolué. Au départ, Connor (1996) définit la rhétorique contrastive comme « un champ de recherche dans l'acquisition des L2 qui identifie des problèmes rencontrés par les scripteurs en L2 dans la rédaction, et en se référant

¹⁵ « Il est facile d'oublier sa nouveauté et sa signification initiales : sa focalisation sur les questions contextuelles/culturelles et sur le niveau du discours (...) plutôt que sur des préoccupations exclusivement linguistiques et internes à la phrase (...), et l'accent mis sur l'écriture en L2, et non seulement ou principalement sur l'oral en L2, comme un objet digne de l'attention des chercheurs en linguistique appliquée. »

aux stratégies rhétoriques de la L1, tente de les expliquer »¹⁶ (p.5). Il est intéressant de noter que dans cette définition, Connor situe ce champ dans celui de l'acquisition des L2. Cette approche fait débat ; nous y reviendrons plus loin. Plus tard, elle évolue dans son positionnement théorique et élargit son acception de la rhétorique contrastive, terme qu'elle choisit de remplacer par la « rhétorique interculturelle ». La rhétorique interculturelle est définie comme « l'étude des discours écrits entre et à travers des individus issus de cultures différentes »¹⁷ (Connor, 2011 : 2). Le terme « contrastif » est désormais considéré comme ayant une connotation d'opposition et de rejet de l'autre, tandis que le terme « interculturel » suggère un échange, voire une collaboration. Les apports de Connor ont eu un impact disciplinaire considérable. Comme l'explique Belcher, elle a contribué à ouvrir le champ vers de nouvelles méthodes et de nouvelles approches :

*Connor (...) hoped the new name would better represent where the field has been and should go: its growing interest in broader views of cross-cultural/linguistic writing; its use of newer text-oriented methods, such as corpus analysis, (...) and its quest for more dynamic definitions of culture.*¹⁸ (Belcher, 2014 : 61)

Cependant, le nouveau terme de « rhétorique interculturelle », ainsi que les approches qui l'accompagnent, n'ont pas suffi à tarir les critiques. Celles-ci, souvent ancrées dans une lignée postcoloniale, n'ont pas été entièrement satisfaites par les réponses apportées par Connor aux objections formulées contre Kaplan. Elles continuent de considérer que le mot « rhétorique » renvoie à des conventions fixées, donc hiérarchisées, et que « interculturel » connote des entités séparées, donc opposables (Belcher, 2014).

En ce qui nous concerne, l'objectif fondamental consistant à comprendre les contrastes et similitudes entre les conventions d'écriture dans différentes langues-cultures demeure pertinent. Il nous semble qu'une approche contrastive est nécessaire, particulièrement dans l'étude des formes linguistiques à travers le texte et dans une perspective d'acquisition des L2. Cependant, nous tenterons d'adopter une posture interculturelle : les comparaisons opérées entre les différents scripteurs ne serviront pas à repérer des erreurs, à juger de la cohérence ou de la qualité, encore moins à placer un type d'écriture au-dessus de l'autre, mais à mieux

¹⁶ “an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them.”

¹⁷ “the study of written discourse between and among individuals with different cultural backgrounds”

¹⁸ « Connor a souhaité que la nouvelle dénomination soit plus à même de représenter le bilan du champ et ses perspectives pour l'avenir : un intérêt croissant envers des approches plus larges de l'écriture à travers les cultures et les langues ; l'utilisation de méthodes nouvelles orientées vers le texte, telles que les analyses de corpus (...) et la quête d'une définition plus dynamique de la culture. »

expliquer les tendances d'écriture et à les situer face aux attentes des lecteurs issus d'une autre culture, ce qui est par essence nécessaire dans un contexte de didactique des langues étrangères.

2.1.3 Structure du texte et responsabilité scripteur/lecteur

Les recherches dans le champ de la rhétorique interculturelle ont apporté un éclairage sur les structures d'organisation textuelle dans différentes langues-cultures. Ces recherches ont principalement été réalisées à partir de l'anglais. Parmi ces études, les plus connues ont porté sur les couples de langues anglais-langues asiatiques. Ces travaux ont permis de montrer l'importance des normes de composition écrite dans différentes cultures et la façon dont elles s'ancrent durablement dans l'esprit des scripteurs. À titre d'exemple, le plan en huit parties qui a servi de norme pour les concours de recrutement des fonctionnaires en Chine pendant plusieurs siècles aurait influencé les écrits des scripteurs contemporains en Chine et à Singapour, non seulement dans leur structure et leur longueur, mais aussi dans leur style privilégiant la communication indirecte (Connor, 1996). Les recherches en rhétorique interculturelle se sont souvent spécialisées par genre discursif. En particulier, l'écrit scolaire, l'essai argumenté, l'écriture universitaire, l'écrit professionnel (lettres, CV, correspondance d'affaires) et l'écrit journalistique ont été au cœur de nombreuses études.

Les études de rhétorique interculturelle ne se limitent pas à la structure des textes. Les textes en L2 sont également étudiés via le prisme de la responsabilité scripteur/lecteur (Hinds, 1987[2001]). Cette notion se rapproche de celle d'inférence évoquée par Adam (2019), à savoir le travail qui incombe au lecteur dans l'interprétation du sens du texte. Les travaux de Hinds (1987[2001]) ont montré que dans certaines langues-cultures, le scripteur a une forte responsabilité pour expliciter le sens de ses propos ; tandis que dans d'autres, c'est au lecteur qu'il incombe d'interpréter davantage. Hinds établit ainsi une typologie des langues selon le niveau de responsabilité scripteur/lecteur, tout en précisant qu'il ne s'agit que d'une tendance et non d'une règle. Pour Hinds (1987[2001]), en anglais, le locuteur/scripteur doit « produire des énoncés clairs et bien organisés » (p.65), tandis qu'en japonais, il appartient au destinataire du message de comprendre, à travers des signaux subtils, ce que le locuteur souhaite exprimer. En japonais, il existerait une différence entre ce que l'on dit et ce qui est signifié, ce qui aurait pour conséquence « un style télégraphique » (Hinds, 1987[2001] : 66), ainsi que des transitions très peu marquées entre les différentes idées ou parties du texte. Ces tendances auraient également une influence sur le processus d'écriture : les Américains rédigeraient un brouillon

et le réviseraient plusieurs fois afin de s'assurer de son intelligibilité par le lecteur, tandis que les Japonais rédigeaient une seule version.

Les apports de ces recherches issues de la rhétorique interculturelle sont pertinents pour nos recherches, dans la mesure où nous cherchons à établir les influences des caractéristiques de la langue-culture turque sur les productions écrites des apprenants turcophones en français L2.

2.1.4 Les tendances rhétoriques du français

Relativement peu de recherches dans le champ de la rhétorique contrastive se sont penchées sur le français. Selon Hidden (2009), les études de rhétorique contrastive ont révélé quelques tendances d'écriture de cette langue-culture, en comparaison avec d'autres langues. Une des premières caractéristiques du français serait la « moindre personnalisation » du texte et un « plus grand effacement de la subjectivité du scripteur » (p. 4). De plus, le français exigerait un plan particulièrement codifié, contrairement à d'autres langues-cultures qui laisseraient plus de liberté au scripteur en ce qui concerne la structure du texte. Enfin, l'écriture en français accorderait un rôle central aux liens cohésifs. Certains de ces critères ont notamment servi de fondement à l'analyse d'essais argumentés de scripteurs apprenants dans le cadre de travaux sur l'écrit en FLE. Par exemple, concernant les apprenants sinophones du niveau B2, Aleksandrova et David (2019) ont observé que la manière dont les scripteurs apprenants font progresser leur texte diffère des tendances d'écriture propres aux francophones natifs.

Les travaux de Takagaki (2009) comparant l'organisation textuelle du français et du japonais révèlent des contrastes entre les deux langues au niveau du plan, des paragraphes, de la linéarité et de la présence du scripteur dans son texte. En partant d'un constat didactique selon lequel les écrits des apprenants japonais en FLE, tout en étant grammaticalement corrects, ne correspondent pas aux attentes des lecteurs/correcteurs, Takagaki (2009) dégage des tendances divergentes entre les écrits dans les deux langues. Elle montre notamment que par rapport au français, le japonais permet davantage de digressions dans le texte, tolère mieux l'expression d'opinions personnelles, mais aussi que le paragraphe japonais n'a pas la même fonction que le paragraphe français. Enfin, les textes en quatre parties sont privilégiés par les scripteurs japonais, tandis que les scripteurs français préfèrent le plan en trois parties, que tous les élèves issus du système scolaire français connaissent bien. Ainsi, en plus des trois tendances identifiées par Hidden (2009), il est possible d'ajouter que le français contraint le scripteur à

une forte linéarité et décourage les digressions et que le paragraphe joue un rôle central pour organiser les idées dans le texte en français.

2.1.5 Les tendances rhétoriques du turc

Les premières études de rhétorique contrastive portant sur le turc ont été réalisées dans la lignée de Kaplan, en contraste avec l'écriture en anglais. Aujourd'hui, les travaux existant sur les tendances d'écriture du turc sont parcellaires. Oktar (1992) analyse le développement du paragraphe dans les textes expositifs en turc par le biais des connecteurs. Nous pouvons également nous référer aux travaux plus récents de Çandarlı (2012), qui compare des articles scientifiques publiés en turc et en anglais, pour conclure que les scripteurs universitaires turcophones emploient moins d'atténuateurs servant à marquer des nuances dans l'assertion que les anglophones. Des recherches similaires ont examiné les stratégies argumentatives des étudiants turcs en L1 et en L2 anglais (Uysal, 2012a). D'après ces travaux, le turc serait caractérisé par des tendances rhétoriques souvent associées aux langues-cultures dites orientales :

*Turkish participants' preferences were more similar to Asian and Arabic traditions than Western and Anglo-American argumentation because use of adorned language, questions, citations and anecdotes as evidence were suggested to be rhetorical characteristics of traditional Chinese discourse (...) and observed in the essays of Korean, Japanese, Indonesian, and Arabic students (...). Assertive markers and overstatements—another common pattern found especially in Turkish essays, were also observed in Arabic rhetoric.*¹⁹ (Uysal, 2012a : 147)

Ces constats sont toutefois à nuancer : ils sont issus d'une étude portant sur 18 étudiants bilingues anglais-turc. De plus, Uysal (2012a) précise que les productions écrites des turcophones sont également caractérisées par des conventions d'écriture anglophones, en raison de l'influence globale de ces dernières dans l'écriture universitaire.

En résumé, les études portant sur l'écriture en turc dans une perspective contrastive sont peu nombreuses pour l'anglais L2 et, à notre connaissance, particulièrement rares en ce qui concerne le français L2. Ainsi, pour mieux comprendre les tendances d'écriture du turc, nous nous penchons sur la place de l'écrit dans le système éducatif en Turquie.

¹⁹ « Les tendances des participants turcs se rapprochent davantage des traditions asiatiques et arabes que de l'argumentation occidentale et anglo-américaine, car l'utilisation d'un langage orné, de questions, de citations et d'anecdotes est considérée comme plus proche des caractéristiques rhétoriques du discours traditionnel chinois (...) et peut être observée dans les essais d'étudiants coréens, japonais, indonésiens et arabes (...). Les marqueurs assertifs et les exagérations - un autre motif commun observé en particulier dans les essais des turcophones, ont également été observés dans la rhétorique arabe. »

2.1.5.1 La place de l'écrit dans le système éducatif turc

Comme l'affirme Connor (2002), les tendances d'écriture en L2 peuvent, en partie, être expliquées par le système éducatif auquel les scripteurs ont été exposés dans leur L1. En France, l'écrit a une place de choix dans le système éducatif :

*In France, writing as a mode of learning and assessment in every discipline has been integral to French education throughout its history at every educational level.*²⁰ (Donahue, 2009 : 429).

Contrairement à la France où l'écrit règne dans le système éducatif, la rédaction est peu présente dans le système éducatif turc. Dans la culture scolaire et universitaire turque, il existe la notion de « composition » (*kompozisyon*) écrite. Ce mot indique d'emblée le caractère étranger de l'exercice. Il est établi que les compétences rédactionnelles en L1 des élèves et étudiants turcs de tous niveaux, de l'école primaire jusqu'à l'université, sont insuffisantes (Coşkun & Tiryaki, 2013). Cela s'explique par le fait que l'écriture ne soit pas enseignée en tant que telle dans le système éducatif turc. La composition fait certes partie des programmes de l'éducation nationale à partir du collège, mais un cours dédié aux compétences écrites est uniquement proposé en option (Coşkun & Tiryaki, 2013). Cette insuffisance est renforcée par les modalités d'évaluation. Une recherche portant sur des manuels de turc L1 au collège a montré que 64% des questions posées pour évaluer les connaissances étaient de type questions à choix multiples (QCM), vrai/faux ou des exercices d'association (Çeçen & Kurnaz, 2015). Les concours d'entrée au lycée et à l'université consistent entièrement en QCM. La rédaction d'un texte est donc un exercice avec lequel les étudiants issus du système éducatif turc sont peu familiarisés. Les recherches menées en contexte universitaire montrent que par manque de pratique, les étudiants turcs ont tendance à commencer à rédiger sans planifier, ce qui entraîne des répétitions et la présence d'éléments inutiles dans leur texte (Coşkun & Tiryaki, 2013). Selon des enseignants du supérieur, les copies d'examen de composition contiennent une grande quantité d'informations, mais ces informations ne sont pas toujours en rapport avec le sujet et ne sont pas ordonnées de manière appropriée (Ertem & Kocakaplan, 2013).

La notion de plan existe dans la composition turque et la nécessité de planifier le texte avant de rédiger figure dans le curriculum de l'enseignement du turc au collège (Coşkun & Tiryaki, 2013). Un manuel d'université dédié à la composition turque affirme qu'un plan est une « liste d'idées » placées dans un certain ordre. Trois types de plan sont proposés : le plan

²⁰ « En France, l'écrit comme mode d'apprentissage et d'évaluation dans l'ensemble des disciplines a constitué une partie intégrante de l'enseignement français à travers les époques et à tous les niveaux d'enseignement. »

basé sur l'action, qui sert à raconter un événement fictif ou réel, le plan basé sur la réflexion, et enfin le plan basé sur l'émotion (Ertem & Kocakaplan, 2013). Cette notion de plan est qualitativement et quantitativement très éloignée des pratiques et des attentes du système scolaire français.

2.1.5.2 Quelques hypothèses sur les contrastes rhétoriques entre le français et le turc

Sur la base des conventions rhétoriques du français identifiées par Hidden (2009) et Takagaki (2009) et des recherches existantes sur les tendances d'écriture du turc et la place de l'écrit dans le système éducatif en Turquie, nous pouvons émettre quelques hypothèses prudentes sur les contrastes susceptibles d'exister entre les conventions d'écriture des deux langues-cultures, contrastes qui pourraient influencer les productions écrites des apprenants turcophones de FLE. Concernant le plan, les scripteurs turcophones semblent jouir d'une plus grande flexibilité pour gérer la structure et l'ordre dans lequel les idées sont présentées. Il est possible que l'effacement du scripteur caractérisant les textes français soit moins présent chez les turcophones, qui auraient tendance à être plus assertifs dans leurs productions écrites. Les digressions semblent aussi être mieux tolérées en turc qu'en français.

Bien qu'elle ait tenté de se situer dans le champ de l'acquisition, la rhétorique contrastive s'est généralement limitée à l'étude des écrits à un moment donné dans le temps, sans se pencher sur les différentes étapes de l'acquisition de l'écrit en L2. Or, notre objectif dans cette thèse est aussi de comprendre comment les productions écrites évoluent au fur et à mesure de l'apprentissage, à travers les niveaux B1 et B2 du CECRL. Pour y parvenir, nous devons également ancrer notre travail dans le champ de l'acquisition des L2.

2.2 L'acquisition de l'écrit et l'influence de la L1 dans le texte en L2

Traditionnellement, les recherches dans le champ de l'acquisition des L2 privilégient la production orale comme objet d'étude, au détriment de la production écrite. Comme l'affirment Manchón et Williams (2016), « du point de vue de la recherche en acquisition des L2, aucune attention n'était portée, jusqu'à récemment, sur l'écrit en tant que tel (autre que comme moyen de recueil de données) »²¹ (p. 567). L'acquisition des L2 et l'écrit en L2 sont donc deux disciplines relativement cloisonnées. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation :

²¹ "From the perspective of SLA research, attention to "writing" per se (not as a means of data collection) has been almost non-existent until recently."

premièrement, les chercheurs en acquisition pourraient avoir tendance à considérer l'écrit comme un fait culturel, excessivement dépendant des parcours des scripteurs, contrairement à l'oral, qui serait une compétence humaine plus invariable. Dans cette approche, le produit écrit serait en quelque sorte une donnée biaisée. Deuxièmement, les recherches en acquisition adopteraient des méthodologies quantitatives, tandis que les travaux sur l'écrit en L2 privilégieraient des méthodologies qualitatives (Ortega, 2012). Nous pouvons ajouter que de nombreuses recherches menées depuis les années 1980 dans le champ de l'acquisition des L2 portent sur les apprenants adultes en milieu non-guidé, c'est-à-dire, n'ayant pas été exposés à un apprentissage formel de la langue cible, comme les migrants ; tandis que les recherches dans le champ de l'écrit en L2 se concentrent la plupart du temps sur des étudiants en contexte universitaire.

2.2.1 Le parcours d'acquisition de la L2 : une application à la production écrite

De nombreuses recherches en acquisition des L2 tentent d'identifier les stades naturels de l'acquisition des formes linguistiques, notamment grammaticales, dans une perspective longitudinale. Un certain nombre de travaux de ce type reposent sur les données recueillies dans le cadre du projet sur l'acquisition des L2 par les adultes migrants sous les auspices de la Fondation européenne pour la science, plus connu sous le nom de projet ESF (Perdue, 1993). Or, à notre connaissance, aucune recherche ne montre que les stades de l'acquisition sont les mêmes à l'oral et à l'écrit. Dans les travaux portant sur l'écrit, il est en effet difficile de faire la part entre les étapes naturelles de l'acquisition et l'ordre dans lequel les notions grammaticales ont pu être introduites dans le contexte d'enseignement/apprentissage. Pourtant, il existe des zones de contact entre l'acquisition des L2 et l'écrit en L2 ; notre thèse s'inscrit à l'interface entre ces deux champs. Cette interface a déjà été explorée dans le cadre de recherches récentes qui ont permis de concilier les apports de ces différents champs afin de les appliquer à l'analyse des productions écrites d'apprenants de FLE. Ainsi, dans une étude portant sur des apprenants sinophones en contexte universitaire, Aleksandrova et David (2020 : 31) réinvestissent les approches issues de la rhétorique interculturelle et de l'acquisition des L2 pour proposer « une approche interculturelle de l'écrit argumenté », qui permet de mieux cerner non seulement les caractéristiques linguistiques des productions écrites mais aussi les perceptions des apprenants vis-à-vis de l'exercice de la production écrite.

Les recherches dans le champ de l'acquisition des L2 ont généralement pour but d'élucider les parcours et étapes observables chez les apprenants, tout en mettant au jour les

processus cognitifs qui les sous-tendent. Ces parcours sont souvent étudiés sous l'angle de l'« interlangue », terme proposé par Selinker (1972) pour désigner la « langue intermédiaire » (p. 209) de l'apprenant. Cette notion fondamentale reste d'actualité dans les recherches en acquisition. Elle peut être définie comme :

le système linguistique de l'apprenant (...) qui ne correspond pas complètement à la langue cible (...) et qui est influencé par les langues qu'il parle déjà, par ses stratégies d'apprentissage et ses stratégies de communication. (Leclercq & *al.*, 2021 : 13).

Pour Selinker (1972), les caractéristiques de l'interlangue sont, entre autres, le « transfert linguistique », où l'apprenant reproduit des traits de sa L1 dans la production en L2 ; le « transfert lié à l'enseignement », où l'apprenant produit des formes erronées en raison d'un enseignement inadéquat ; et les « stratégies d'apprenant », qui consistent par exemple à simplifier le système linguistique de la langue cible afin de résoudre des problèmes dans la production (p. 215). Parmi ces caractéristiques, nous nous focalisons plus particulièrement sur la notion de « transfert ».

2.2.1.1 L'influence de la L1 dans la production langagière en L2

L'interlangue est caractérisé, entre autres, par un processus que Selinker (1972) appelle « transfert » (p. 215). On parle désormais plutôt d'« influence translinguistique », car le terme « transfert » a pu être employé avec une connotation péjorative, liée à la notion d'erreur (Kellerman, 1995). Les études sur les influences translinguistiques sont, dans une certaine mesure, influencées par l'hypothèse du relativisme linguistique. Celle-ci repose sur l'idée selon laquelle la langue parlée par un sujet influencerait, voire déterminerait sa façon de percevoir le monde. Bien que cette hypothèse du relativisme linguistique ait été discréditée par d'autres recherches (Connor, 2006), elle a ouvert la voie à de nombreuses recherches, notamment contrastives, dans le champ de l'acquisition des L2, afin de tenter de comprendre comment la L1 de l'apprenant peut impacter son acquisition de la L2. Parmi les héritiers de cette approche, nous pouvons citer Slobin (1996), qui nuance l'hypothèse du relativisme linguistique, en suggérant que la langue ne détermine pas la manière de percevoir le monde, mais qu'il existe un « penser pour parler » (p. 70), autrement dit, une façon de penser qui est employée spécifiquement pour produire le langage. Or, ce « penser pour parler » est fortement déterminé par la L1 et son acquisition se réalise de manière précoce. La grammaire de la L1 propose des options, voire parfois impose des contraintes, pour exprimer une information. Ces contraintes se gravent dans le « penser pour parler » du locuteur et sont « particulièrement résistantes à la

restructuration dans l'acquisition des langues secondes chez l'adulte »²² (Slobin, 1996 : 89). Chez le scripteur en L2, ces phénomènes peuvent expliquer la persistance, aux niveaux avancés de l'apprentissage, de traces de L1 dans le discours.

À l'écrit, les influences de la L1 sur la L2 peuvent être lexicales, morphosyntaxiques et rhétoriques. Elles entraînent l'occurrence, dans un texte en L2, de formes linguistiques portant les traces de la L1. À l'inverse, la non-existence d'une forme en L1 peut entraîner des difficultés importantes pour l'apprenant dans l'acquisition d'une telle forme en L2, pouvant aller jusqu'à son évitement dans les productions en L2 (Kellerman, 1995).

Au-delà des formes lexicales ou morphosyntaxiques isolées, la L1 peut influencer la façon dont les informations sont organisées dans un texte produit en L2. L'appropriation de la L2 nécessite en effet l'acquisition de la compétence discursive :

Au cours de la production d'un discours, le locuteur doit faire appel à deux types de connaissances relevant de deux niveaux d'organisation linguistique : un niveau phrastique correspondant aussi bien à la structure interne des constituants majeurs de l'énoncé qu'aux relations entre eux ; et un niveau discursif déterminant le développement de l'information à travers les énoncés pour former un discours. (Watorek 2004 : 1)

Carroll et von Stutterheim (1997) expliquent en effet que les moyens linguistiques de chaque langue permettent d'organiser différemment l'information et que par conséquent, les apprenants n'atteindront la compétence des natifs qu'à condition d'acquérir également les règles régissant cette organisation. Ces règles permettent notamment « d'assurer les opérations de référenciation, de relier les formes linguistiques aux référents extra-linguistiques et de construire un discours, en fonction du contexte d'énonciation, du but communicatif et de son interlocuteur » (Watorek, 2004 : 27).

Une précision s'impose à ce stade. Le corpus d'apprenants qui fait l'objet de cette étude est composé de textes rédigés par des étudiants de L1 turc, apprenants de FLE. Comme nous le verrons plus loin, pour la plupart de ces scripteurs, le français est en réalité une troisième langue (L3), généralement après l'anglais. Cette spécificité a-t-elle un impact sur l'acquisition ? Il est difficile de répondre à cette question, dans la mesure où le champ d'études portant sur l'acquisition de la L3 est encore émergent (Falk & Bardel, 2010) et que la définition de la notion de L3 pose problème (Hammarberg, 2014). Dans le champ de l'acquisition des langues étrangères, la L3 peut aussi bien renvoyer à un ordre chronologique, à savoir la langue apprise

²² *"This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition."*

en troisième, à une langue apprise à la suite de l'acquisition simultanée précoce de deux langues, ou encore, à toute langue non maternelle en cours d'acquisition par un locuteur ayant déjà un certain nombre de langues non maternelles dans son répertoire langagier (Hammarberg, 2014). Les recherches existantes montrent que dans la production en L3, les influences translinguistiques peuvent provenir aussi bien de la L1 que de la L2. Cela dépend du niveau de l'apprenant en L1 et en L2, ainsi que des caractéristiques linguistiques de chaque langue (Falk & Bardel, 2010). Ainsi, dans le cadre de ses recherches sur l'acquisition du français L3, Trévisiol (2006 : 24) précise que « les langues source L1 et L2 ont un poids relatif qui dépend de la compétence en L2 et en L3, et exercent des fonctions différentes au cours de l'apprentissage ». Nous continuerons, dans la suite de notre travail, à parler de « L2 » pour désigner toute langue étrangère, mais nous tiendrons compte, dans nos analyses, du rôle possible de l'anglais dans les influences translinguistiques.

Ainsi, les influences translinguistiques peuvent entraîner des phénomènes de surutilisation et de sous-utilisation de certaines formes linguistiques chez les scripteurs en L2, ainsi qu'une organisation différente de l'information dans le discours. Les indices de ces influences peuvent être repérés en analysant les productions écrites. Pour mieux comprendre comment opère l'influence de la L1, il est intéressant de se pencher sur les recherches portant sur le processus d'écriture.

2.2.1.2 Le rôle de la L1 dans le processus de production écrite en L2

L'écriture met en jeu des mécanismes cognitifs qui ont intéressé des chercheurs de nombreuses disciplines. Les recherches sur le processus d'écriture en L2 sont fondées sur les modèles développés dans le cadre des travaux sur l'écriture en L1. Ces derniers se réfèrent souvent aux travaux fondateurs de Flower et Hayes (1981), qui, dans une approche psycholinguistique, se sont penchés sur les étapes du processus de rédaction d'un texte et les choix effectués par les scripteurs. Pour Flower et Hayes (1981), l'écriture mobilise trois composantes : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture. L'environnement comprend le sujet de rédaction, l'auditoire, l'objectif de la tâche (notamment la façon dont le scripteur se le représente), mais aussi la partie du texte qui a déjà été rédigée : ainsi, l'environnement est dynamique, il change au fur et à mesure que le scripteur avance dans son travail. La mémoire à long terme inclut les connaissances du scripteur sur le sujet, l'auditoire et le plan. Le processus de rédaction lui-même a également trois composantes qui s'imbriquent : la planification (génération des idées, organisation, définition des objectifs),

la « traduction », c'est-à-dire la mise en texte, impliquant le choix de la syntaxe et du lexique, et enfin, la révision. La révision n'est pas uniquement une phase consciente de relecture mais une évaluation permanente qui interrompt régulièrement les autres processus en cours.

La « traduction » mobilise des capacités particulièrement exigeantes pour les enfants et les scripteurs novices, d'autant plus que l'attention portée à l'orthographe et à la grammaire peuvent nuire au processus global (Flower & Hayes, 1981). Les différences entre scripteurs novices et experts en L1 ont été examinées par Scardamalia et Bereiter (1987). Elles révèlent que les scripteurs jeunes et novices peuvent développer des thèmes simples de façon cohérente, mais ont du mal à relier ces thèmes à des idées complexes. Les scripteurs novices ont tendance à produire une seule version de leur texte, développent moins leur plan, et révisent moins leur production écrite.

Ces caractéristiques rapprochent les scripteurs novices en L1 des scripteurs en L2. Globalement, les recherches sur l'écriture en L2 montrent que le processus de planification est plus difficile pour les apprenants de L2 que pour la rédaction en L1. Par ailleurs, en L2 la mise en texte semble prioritaire au scripteur : la moitié du temps utilisé pour la formulation est consacrée à rechercher le vocabulaire et résoudre les problèmes morphosyntaxiques, alors qu'en L1, cette proportion est d'un cinquième. Enfin, les épisodes de révision sont plus fréquents en L2 (Hidden, 2014). Par conséquent, les compétences rédactionnelles sont réduites lors de la rédaction d'un texte en L2.

À travers toutes ces étapes de la production écrite, quel est donc le rôle de la L1 ? Se limite-t-il aux traces d'influences lexicales et morphosyntaxiques ? Selon un modèle bilingue de la rédaction en L2 (Wang & Wen, 2002), la L1 joue un rôle à travers l'ensemble du processus, à des degrés variables. Elle est particulièrement importante dans les connaissances générales et rhétoriques du scripteur, ainsi que dans la génération et l'organisation des idées. La L1 est également présente, dans une moindre mesure, au moment de la génération du texte. Nous reprenons ci-dessous la figure tirée de Wang et Wen (2002) pour illustrer le rôle de la L1 dans le processus de production écrite en L2.

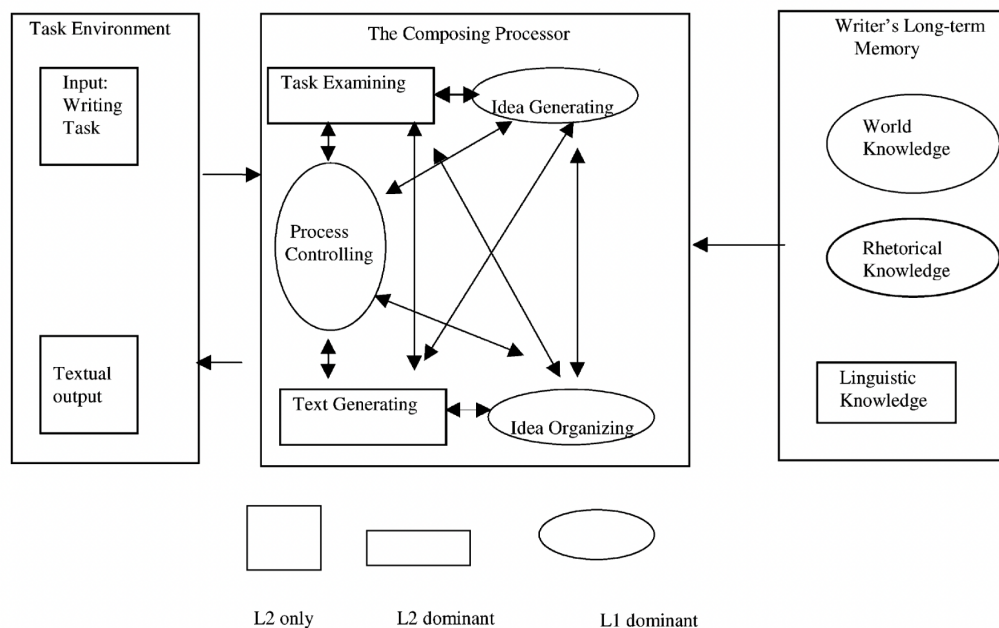


Figure 2 : Le modèle d'écriture en L2, Wang et Wen (2002 : 242)

Le modèle de Wang et Wen a des limites : il est issu d'une analyse portant sur un corpus limité, constitué de 16 apprenants ayant rédigé des textes courts composés d'un seul paragraphe. Cependant, il a le mérite d'adapter le modèle cognitif fondamental de Flower et Hayes (1981) à l'écriture en L2 de façon très lisible, mais aussi de proposer une nouvelle approche à la dynamique entre L1 et L2 dans le processus d'écriture. Il nous permet ainsi de mieux interpréter les influences translinguistiques observables dans les productions en L2.

2.2.2 L'acquisition du français L2 par les apprenants turcophones

Les recherches sur l'acquisition du français par les turcophones sont peu nombreuses. Le projet ESF (Perdue, 1993) que nous avons évoqué plus tôt ne fournit pas de données sur les apprenants turcophones du français L2. Les travaux existants sur ce couple de langue reposent donc sur des corpus constitués *ad hoc*. Suivant la tendance générale des travaux dans le champ de l'acquisition des L2, les recherches sur les apprenants turcophones du français L2 portent généralement sur la production orale et non sur la production écrite. Nous pouvons penser tout particulièrement aux recherches d'Akinci et Slobin (2002) sur l'organisation du discours narratif chez les jeunes enfants bilingues français-turc. Ce travail détaillé portant notamment sur la structure du discours s'intéresse davantage aux influences translinguistiques propres au bilinguisme. S'agissant des travaux menés sur des apprenants adultes, nous pouvons citer les recherches récentes d'Erdogan-Sosinska (2021), qui ont la particularité de porter sur un corpus

d'apprenants recueilli dans le même contexte d'enseignement/apprentissage que notre thèse, à savoir à l'Université Galatasaray en Turquie. Ces recherches s'intéressent toutefois à l'expression des notions spatiales dans le discours narratif.

Ainsi, les travaux existants sur l'acquisition du français L2 par les apprenants turcophones nous offrent peu de pistes pour émettre des hypothèses quant aux traits susceptibles d'être observés dans les essais argumentés qui composent notre corpus.

Ce premier chapitre nous a permis d'établir que la production d'un texte cohérent en L2 nécessite des connaissances rhétoriques et des connaissances linguistiques. Des influences de la L1 peuvent impacter aussi bien les dimensions rhétoriques du texte, que les formes linguistiques employées en L2. Les influences rhétoriques ont davantage été étudiées dans le champ de l'écrit en L2, tandis que les influences linguistiques sont plutôt du ressort du champ de l'acquisition des L2. Pour répondre à nos questions de recherche sur le rôle des modalités dans les essais argumentés des apprenants de FLE, nous avons éprouvé la nécessité de nous positionner à l'interface de ces deux champs. Jusqu'ici, nous nous sommes intéressée à la notion de texte en L1 et en L2, sans tenir compte du type de texte. Dans le chapitre suivant, nous nous focalisons sur les caractéristiques rhétoriques et linguistiques du texte argumentatif.

Chapitre 2. Les modalités dans le texte argumentatif

Le corpus qui fait l'objet de cette thèse est constitué d'essais argumentés rédigés en français L1, en turc L1 et en français L2. Notre cadrage théorique, jusqu'ici, a montré comment la L1 des scripteurs apprenants est susceptible d'influencer le texte écrit en L2. Cependant, les spécificités du type de texte, à savoir le texte argumentatif n'ont pas été prises en compte. Dans ce chapitre, notre objectif est de montrer que la rédaction d'un texte argumentatif constitue un exercice complexe, *a fortiori* en L2, et que les marqueurs de modalités constituent une composante essentielle de l'argumentation. Leur acquisition est donc un enjeu crucial pour les apprenants avancés.

1 *L'argumentation et le texte argumentatif en L2*

La compétence argumentative est considérée comme importante pour les apprenants avancés en L2. Au niveau B2 du CECRL, à l'écrit, les apprenants sont amenés à « construire un raisonnement argumenté », « juger des idées différentes ou des solutions liées à un problème » et « argumenter sur des situations hypothétiques » (Conseil de l'Europe, 2001 : 166). Pour mieux comprendre pourquoi l'argumentation est associée à un niveau d'apprentissage avancé en L2, nous proposons de définir cette notion et d'explicitier les enjeux liés à sa mise en œuvre en L2.

1.1 *Origines et définition de la notion d'argumentation*

Aux origines des études sur l'argumentation se situe la rhétorique. En effet, la *Rhétorique* d'Aristote (1991), considérée comme un texte fondateur de la rhétorique classique, se focalise sur les formes de l'argumentation et sur la façon dont le locuteur doit adapter son discours à son auditoire. Aristote traite du discours oralisé dans la *Rhétorique*, mais sa formulation fondamentale de ce qui est aujourd'hui retenu comme le triangle aristotélicien a été utilisée à travers les siècles non seulement pour enseigner la rhétorique mais aussi pour produire et analyser les textes argumentatifs écrits. Pour Aristote, *ethos*, *logos* et *pathos* sont les trois sources de persuasion dans le discours. Notre objectif ici n'est pas d'exposer en détail ces éléments, mais de mettre en avant certaines de leurs caractéristiques afin d'établir, plus loin dans ce chapitre, un lien avec la notion de modalité. L'*ethos* relève de la personnalité du locuteur et est généralement associé à sa crédibilité, au fait qu'il inspire confiance. Cette notion « désigne l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 238). Le *pathos* met en jeu les états

mentaux de l'auditoire. Il peut se construire par l'expression des émotions du scripteur, à travers l'exclamation, les interjections ou les interrogations, ainsi que par la description d'images émouvantes ou vivides (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Le *logos* regroupe les faits qui servent de preuves dans l'argumentation. Ainsi, pour persuader son auditoire, le locuteur doit asseoir sa crédibilité sur le thème qu'il va aborder, et face à son auditoire, présenter une argumentation logique basée sur des faits et des données, tout en provoquant des émotions.

Si à travers les siècles, la notion de rhétorique a perdu en prestige jusqu'à adopter une connotation péjorative, c'est parce qu'elle a été associée à de purs artifices de forme visant à convaincre, à une forme dénuée de fond. À partir des années 1950, elle a commencé à être réhabilitée à travers des travaux dans différentes disciplines. Pour Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958[2008]), qui ont largement contribué à cette réhabilitation avec leur théorie de l'argumentation, la rhétorique est synonyme d'argumentation ; elle est définie comme « un ensemble de techniques discursives permettant *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* »²³ (p. 5).

Ces auteurs élargissent, dans leur théorie de l'argumentation, l'objet de la rhétorique au langage écrit et considèrent que les structures de l'argumentation et les mécanismes de la pensée relevant de l'argumentation sont l'objet principal de la rhétorique, plutôt que les formes et techniques strictement liées à la prise de parole devant une foule sur la place publique. Ils élargissent également le domaine de l'argumentation à tous les genres discursifs. C'est dans la lignée de la réémergence de la notion de rhétorique que le champ de la rhétorique contrastive/interculturelle, que nous avons évoqué au Chapitre 1 (voir 2.1. *La dimension rhétorique du texte en L2*), a pu se développer.

1.2 Le texte argumentatif : définition et caractéristiques

La classification des textes par types est un exercice ancien et les typologies proposées par les différents auteurs sont nombreuses et variées. Pour Adam (1997), la totalité d'un texte ne peut correspondre à un seul type : tout texte est trop hétérogène pour être catégorisé comme narratif, descriptif ou argumentatif dans son entièreté. Il est tout de même possible de caractériser l'ensemble d'un texte, à partir d'un « effet de dominante » (Adam, 1997 : 669). Adam (1997) précise également que tout texte comporte, dans sa globalité, une orientation argumentative : au sens le plus large du terme, il est en effet possible de considérer que tout

²³ en italique dans le texte.

texte a une portée argumentative, dans la mesure où toute information tente de modifier une représentation de l'interlocuteur, donc tout énoncé argumente, ne serait-ce que par le choix du locuteur/scripteur de dire certaines choses plutôt que d'autres (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Pour mieux appréhender les caractéristiques de l'argumentation dans le texte, il est alors préférable de parler de séquence argumentative (Adam, 2019). Adam (1997) définit la séquence comme une « unité compositionnelle supérieure à la phrase mais très inférieure au texte » (p. 665). La séquence argumentative peut être modélisée sous la forme suivante : une donnée entraîne une conclusion, en passant par l'étayage comprenant un argument. Un éventuel contre-argument peut bloquer l'étayage et faire « bifurquer » l'argumentation (Adam, 2019 : 38). Ce modèle rappelle dans une certaine mesure celui de Toulmin (1958). Ce dernier affirme que tout argument se construit de la façon suivante : l'information (*data*) permet d'arriver à la conclusion (*claim*) en passant par un garant (*warrant*), le garant étant une règle générale. À ce schéma de base, peuvent s'ajouter la réfutation (*rebuttal*) et le « modalisateur » (*modal qualifier*), qui sont employés lorsque le passage de l'information à la conclusion n'est pas évident en raison de certaines conditions (p. 100). Les dénominateurs communs à ces deux modèles permettent de dégager les éléments incontournables de l'argumentation. Les principales composantes de l'argumentation sont l'étayage et la négociation. L'étayage permet de développer son propre point de vue en le justifiant, tandis que la négociation nécessite de se mettre à distance de ce point de vue, en émettant des restrictions ou des concessions (Golder & Favart, 2003).

L'existence des contre-arguments et des concessions est l'indice le plus évident du caractère dialogique de l'argumentation. Dans le texte argumentatif, le scripteur s'adresse à un destinataire, car « on ne rédige jamais un discours argumentatif pour soi-même » (Golder & Favart, 2003 : 192). Ainsi, le scripteur développe ses arguments en tenant compte des caractéristiques attribuées à ce destinataire :

En changeant d'auditoire, l'argumentation change d'aspect, et si le but qu'elle vise est toujours d'agir efficacement sur les esprits, pour juger de sa valeur on ne peut pas ne pas tenir compte de la qualité des esprits qu'elle parvient à convaincre. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958[2008] : 9)

Le discours argumentatif mobilise ainsi, plus que tout autre type de texte, « des opérations linguistiques et cognitives complexes » (Golder & Favart, 2003 : 188), ce qui explique son acquisition tardive, même en L1 :

La maîtrise tardive du discours argumentatif peut probablement être attribuée à un ensemble de facteurs très hétérogènes : développement cognitif, maîtrise textuelle, connaissance du schéma argumentatif, volonté d'argumenter... (Golder & Favart, 2003 : 187)

Le texte argumentatif est donc le produit de nombreux facteurs, combinant des dimensions sociales, culturelles, cognitives et rhétoriques.

1.3 L'argumentation en L2

La complexité de l'argumentation en fait un objet d'apprentissage difficile pour les scripteurs en L1 (Golder & Favart, 2003). Or, nous avons établi au Chapitre 1 que le processus de production écrite en L2 est globalement similaire à celui en L1, mais que les compétences rédactionnelles s'estompent en L2 (voir 2.2.1.2. *Le rôle de la L1 dans le processus de production écrite en L2*). Il est alors légitime de penser que pour des scripteurs en L2, la mise en œuvre des opérations d'étayage et de négociation, avec toutes les connaissances linguistiques et rhétoriques de la langue cible que cela implique, constitue un défi considérable.

Cela signifie aussi qu'une bonne capacité d'argumentation en L1 est nécessaire pour pouvoir relever le défi en L2. Or, des recherches montrent que les étudiants turcs ont une faible pratique de l'écriture argumentative, car celle-ci est absente du parcours éducatif :

Les curriculums élaborés par l'Éducation nationale turque et destinés à l'école primaire et secondaire, soit douze ans de scolarité, ne font aucune mention de l'argumentation. Par conséquent, cette dernière n'apparaît pas dans le matériel pédagogique élaboré d'après ces curriculums – manuels scolaires, livres de professeurs et cahiers d'exercices. (Kıran, 2016 : 1)

Certains travaux récents portant sur la didactique de l'écrit en FLE font état de cette lacune dans la culture éducative d'étudiants turcs. En effet, dans le cadre d'une étude pilote portant sur les compétences écrites en FLE d'étudiants en licence à l'Université d'Istanbul, Dekhissi (2020) note que ces étudiants sont visiblement peu habitués à l'exercice de la production écrite, dans la mesure où peu d'entre eux viennent en classe avec le matériel nécessaire pour écrire, les éventuelles tâches de production écrite étant reléguées, à titre facultatif, au travail à faire chez soi.

Cette situation a un impact sur les productions écrites des étudiants. Une étude portant sur les textes argumentatifs rédigés en L1 par des étudiants à l'université montre que plus de la moitié ne présente aucun contre-argument et que les méthodes d'étayage des arguments sont très peu variées (Coşkun & Tiryaki, 2013). Nous pouvons donc émettre une hypothèse selon laquelle la production d'un texte argumentatif en FLE constitue une difficulté considérable pour les apprenants turcophones.

2 Les modalités dans le texte argumentatif

Les deux composantes fondamentales du texte argumentatif sont donc l'étayage et la négociation. Golder et Favart (2003) considèrent que la dimension liée à l'étayage n'est pas caractérisée par des marqueurs linguistiques spécifiques, mais que la négociation interlocutoire, c'est-à-dire « la prise de distance du locuteur vis à vis de son discours » (p. 188) se manifeste par des formes linguistiques qui peuvent être repérées dans le texte.

[D]ifférentes formes discursives (...) marquent la prise en compte de l'existence de différents points de vue possibles (du simple procédé de mise à distance par la prise en charge énonciative du type « je pense » à la forme élaborée de contre-argumentation qui consiste à diminuer la force argumentative des contre-arguments potentiels du destinataire en les évoquant et en les réfutant). (Golder & Favart, 2003 : 204)

Une des formes discursives essentielles dans l'argumentation est l'expression des modalités. Dans leur théorie de l'argumentation, Perelman et Olbrechts-Tyteca affirment dès l'introduction que :

La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence, car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence. Le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958[2008] : 1)

Or, dans l'expression des notions de probabilité ou de possibilité, les modalités jouent un rôle essentiel. En effet, bien qu'il ne s'agisse pas d'un traité de linguistique, l'ouvrage de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958[2008]) se réfère explicitement à la notion de modalité : ces auteurs affirment que « la manière dont nous formulons notre pensée fait connaître certaines de ses modalités, qui modifient la réalité, la certitude ou l'importance des données du discours » et qu'il est important « d'attirer l'attention sur le rôle argumentatif joué par certaines formes d'expression, relevant des modalités, au sens large de ce terme » (p. 208). Plus particulièrement, ils considèrent que certaines modalités ont pour effet d'« augmenter le sentiment de présence » et d'« agir sur l'auditoire » (p. 210). Ce lien fondamental entre argumentation et modalités est confirmé par Gosselin (2010), pour qui « argumenter en faveur d'une conclusion, c'est énoncer

des propositions (porteuses de modalités) congruentes avec la modalité de la proposition que l'on souhaite faire admettre » (p. 332).

Dans cette section, nous tentons de nous repérer à travers les définitions et classements de la notion de modalité, afin d'en tirer une vision claire et délimitée qui nous permettra d'établir un cadre pour l'analyse de notre corpus d'essais argumentés. Il va sans dire que nous ne tenterons pas ici de proposer un classement définitif des modalités ; nous ne tenterons même pas de tracer un panorama exhaustif des classements proposés par l'ensemble des auteurs qui se sont attelés à cette tâche, puisque même dans des ouvrages entièrement dédiés à la typologie des modalités, les auteurs s'abstiennent de « prétendre à l'exhaustivité » (Le Querler, 1996 : 54). Nous nous limiterons à quelques références que nous considérons comme fondamentales et à quelques propositions de typologies, que nous nous efforcerons de croiser afin de proposer une approche pertinente pour l'analyse de notre corpus. De plus, le cadre de cette approche sera limité à la langue écrite, excluant ainsi toute considération sur l'expression de la modalité à l'oral.

2.1 Définir les modalités

La définition de la notion de modalité constitue un enjeu complexe en linguistique. La plupart des ouvrages et articles portant sur la notion renvoient à ses origines logiques et philosophiques, en remontant à Aristote (Le Querler, 1996) ; certains évoquent une approche française « héritée de la scolastique médiévale » (Gosselin, 2015 : 1). En raison de cette dimension historique et du fait que plusieurs disciplines s'intéressent à cette notion, de nombreux auteurs proposent des définitions et des catégories de modalités qui souvent se recoupent, et parfois se contredisent. En parallèle avec cette dimension historique, les définitions proposées se positionnent sur une échelle allant d'une conception très stricte, où seules la nécessité et la possibilité sont considérées comme des modalités, à une conception très large où tout énoncé serait modalisé, puisqu'il reflèterait par définition une position subjective du sujet parlant (Le Querler, 1996). Ainsi, comme le constate Monte (2011), « enracinée dans une longue tradition grammaticale et linguistique (...), la notion de modalité paraît à la fois indispensable et chargée d'ambiguïté » ; par conséquent, les classements proposés, y compris dans les limites de la linguistique française récente, sont « extrêmement hétérogènes » (p. 85).

2.1.1 Les approches dans la linguistique française

La notion de modalité a fait l'objet de questionnements dans plusieurs champs disciplinaires dans les sciences du langage francophones, questionnements souvent construits autour de l'énonciation. Dans une approche intermédiaire entre la conception stricte et la conception large évoquées plus haut, Le Querler (1996) propose une définition brève et simple de la modalité : « la modalité, c'est l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler : 14).

Nous repérons dans cette définition trois éléments cruciaux : le locuteur (en ce qui nous concerne, il s'agira d'un scripteur), l'énoncé (ou la proposition) et l'expression de l'attitude. Dans la tradition linguistique française, les notions de *modus* et *dictum* correspondent à deux points de ce triangle : l'énoncé initial correspond au « *dictum* » ; les marques de l'attitude et du jugement du locuteur/scripteur correspondent au « *modus* » (Bally, 1932, cité par Gosselin, 2015). L'exemple suivant, tiré du corpus qui fait l'objet de cette étude, illustre cette approche :

Ex. 1

Je suis certaine que cet apport touristique et économique compense amplement le coût de l'organisation.

↓
modus

↓
dictum

Dans cette proposition, le scripteur se positionne par rapport à son propos (« cet apport touristique et économique compense amplement le coût de l'organisation », *dictum*) avec l'expression « je suis certaine que » (*modus*). Bien que cette distinction originelle *modus/dictum* ait été critiquée et revisitée (Monte, 2011 ; Gosselin, 2015), le *dictum* lui-même pouvant être porteur de marqueurs d'attitude, elle reste un fondement initial pour tenter de cerner la notion de modalité.

Une autre dimension doit être prise en compte pour définir la modalité. Le texte est toujours inscrit, comme nous l'avons vu précédemment, dans un contexte d'interlocution et implique toujours un lecteur. Le scripteur doit donc non seulement se positionner vis-à-vis de son propos, mais également vis-à-vis de son destinataire. Il s'agit là d'un autre versant du concept de modalité, parfois désigné comme « intersubjectif » : pour Le Querler (1996), les modalités subjectives expriment le positionnement de l'énonciateur par rapport au contenu propositionnel, tandis que les modalités intersubjectives expriment le positionnement de

l'énonciateur avec son interlocuteur, à propos du contenu propositionnel. Nous reprenons des exemples cités par Le Querler (1996) pour illustrer cette distinction :

Ex. 2

Modalités **subjectives** : Il est *bon* que, je *regrette* que, j'*espère* que, je *sais* que (p. 55)²⁴

Ex. 3

Modalités **intersubjectives** : Peux-tu aller chercher le pain ? (p. 56)

Nous retenons cette distinction car elle nous paraît pertinente dans l'étude de notre corpus, où la dimension intersubjective est importante : les essais argumentés ont une portée persuasive et nous nous intéressons, d'après notre question de recherche (1c), à l'influence du destinataire sur l'utilisation des modalités dans le texte. L'exemple suivant, tiré de notre corpus, illustre une expression de la modalité intersubjective :

Ex. 4

Monsieur le Maire, ne gâchez pas cette chance que nous avons d'héberger un événement culturel d'une telle renommée.

Dans cet exemple, le scripteur se positionne par rapport à son destinataire (le maire), à propos du contenu propositionnel (« cette chance que nous avons d'héberger un événement culturel d'une telle renommée »), en formulant une requête.

Au-delà des modalités subjectives et des modalités intersubjectives que nous venons d'évoquer, Le Querler (1996) propose la catégorie des modalités objectives, sous l'appellation « modalités implicatives » (p. 107). Les modalités implicatives sont objectives dans le sens où elles sont indépendantes du jugement du locuteur/scripteur ; elles ont pour fonction d'exprimer des rapports de but, de condition ou encore de conséquence, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 5

Si tu n'avais pas été là, je serais partie. (Le Querler, 1996 : 56)

Ces approches fournissent une base pour nos analyses, cependant, pour pouvoir être appliquée à nos objectifs de recherche sur un corpus d'essais argumentés, elles doivent être complétées par d'autres approches.

²⁴ Caractères en italique dans le texte.

2.1.2 Les approches dans le champ de l'écrit et de l'écrit en L2

Au-delà de la linguistique française, d'autres approches de la notion de modalité nous intéressent dans le cadre de cette étude : celles issues des recherches portant sur l'écrit, aussi bien en L1 qu'en L2. Si nous nous penchons sur les recherches francophones, les travaux sur la modalisation de l'écrit scientifique se sont développés à travers le champ de l'énonciation, avec notamment des études portant sur le « positionnement » du scripteur dans le texte, qui peut se manifester aussi bien par les pronoms personnels et la phraséologie que par des marqueurs modaux (Boch & Rinck, 2010 : 8). Ce type de travaux a pour intérêt de montrer que le positionnement est doublement ancré dans un contexte socio-institutionnel et dans la dimension langagière. Autrement dit, dans l'écrit scientifique, l'expression du positionnement permet de situer le scripteur dans le monde de la recherche, tout en marquant la neutralité ou la subjectivité.

Dans le champ de l'écrit en L2, les recherches sur les modalités s'inscrivent dans des questionnements plus larges sur les marques de présence de l'auteur dans le texte. Dans le domaine anglophone, les travaux de Hyland (2005), portant essentiellement sur l'écriture universitaire, sont considérés comme pionniers. Hyland englobe dans la notion de « métadiscours » tous les marqueurs permettant de signaler la présence ou le jugement de l'auteur dans son texte : cela comprend aussi bien les pronoms personnels, les déictiques, les articulateurs logiques et temporels, les marqueurs d'attitude, que les marqueurs d'emphase et d'atténuation. Ces derniers, désignés comme des « marqueurs de modalités » par de nombreux auteurs dans la lignée de Hyland, sont pertinents pour notre étude. Pour Hyland (2005), les atténuateurs (« *hedges* ») ont pour fonction de diminuer le degré d'engagement du scripteur vis-à-vis de son propos, tandis que les marqueurs d'emphase (« *boosters* ») ont pour fonction d'accentuer la certitude. Plus largement, les « marqueurs d'attitude » servent à exprimer l'attitude du scripteur vis-à-vis de son propos (p. 49). Nous reprenons ci-dessous quelques exemples en anglais fournis par Hyland (2005 : 49) pour illustrer ces catégories :

Ex. 6

Atténuateurs	: <i>might, perhaps, possible</i>
Marqueurs d'emphase	: <i>in fact, definitely, it is clear that</i>
Marqueurs d'attitude	: <i>unfortunately, surprisingly</i>

L'avantage de cette approche est d'avoir été développée exclusivement pour être appliquée à la production écrite et d'avoir été largement utilisée dans des travaux portant sur la production écrite en L2. Cependant, nous observons qu'il s'agit d'une vision restreinte de la

modalité, qui porte principalement sur la dimension subjective, et dans une moindre mesure, sur la dimension intersubjective. La dimension objective en est exclue.

Cependant, les notions de positionnement et de métadiscours ne recouvrent pas la notion de modalité dans son ensemble ; il nous semble qu'elles la recoupent partiellement. Afin de proposer une conception de la modalité qui nous permette de répondre à nos questions de recherche, nous devons compléter ces approches de la modalité par celle proposée dans le champ de l'acquisition des L2.

2.1.3 Les approches acquisitionnistes

Notre objectif, dans cette thèse, est de comprendre comment les scripteurs apprenants, dans leurs textes en L2, sont influencés par leur L1 en ce qui concerne l'expression des modalités. Il est donc intéressant de comprendre les perspectives acquisitionnistes sur la question. Si l'expression des modalités dans la production langagière en L2 a été quelque peu négligée dans les recherches en acquisition, en comparaison avec les notions spatiales et temporelles, Klein et von Stutterheim (1989), y accordent une place importante dans leurs travaux. Pour eux, la notion de modalité recouvre deux concepts :

*Modality, put in very general terms qualifies the relation between proposition and "reality". Actually, the notion covers two distinct, though related, concepts. **One concerns the validity of the proposition with respect to possible worlds**; this leads to categories such as logical necessity (true in all possible worlds), possibility (true in at least one possible world), real (in a distinguished, the "real" world), fictitious (true in a world which is not the "real" one), and maybe others. **The other concept of modality includes the speaker's point of view on the validity of the proposition**, leading to notions such as "likelihood", "certainty", "desirability", and others.²⁵ (Klein & von Stutterheim, 1989 : 11)*

Cette approche permet de distinguer, d'une part, l'expression du rapport entre le propos et la réalité, et d'autre part, l'expression du positionnement du locuteur/scripteur par rapport à la validité de son propos. La première acception de la modalité est indépendante du jugement : par exemple, lorsqu'un locuteur formule une hypothèse, le propos est forcément incertain ; cette incertitude ne tient pas au jugement du locuteur. La deuxième acception a pour fonction

²⁵ « La modalité, de manière générale, qualifie la relation entre proposition et « réalité ». En fait, la notion recouvre deux concepts distincts, bien que liés. Le premier concerne la validité de la proposition par rapport aux mondes possibles ; cela conduit à des catégories telles que la nécessité logique (vraie dans tous les mondes possibles), la possibilité (vraie dans au moins un monde possible), la réalité (dans un monde distingué, le monde « réel »), la fiction (vraie dans un monde qui n'est pas le « vrai »), et peut-être d'autres encore. L'autre concept de modalité inclut le point de vue du locuteur sur la validité de la proposition, conduisant à des notions telles que la « vraisemblance », la « certitude », la « désirabilité », etc. »

d'exprimer un point de vue. Cette vision se rapproche de la distinction entre modalités objectives et subjectives opérée par Le Querler (1996).

2.2 Une approche textuelle : l'importance des modalités dans l'argumentation

2.2.1 Le rôle des modalités dans le texte argumentatif

La modalité s'exprime au moyen de « différents marqueurs : des verbes modaux (...), des adverbes (...), des tiroirs verbaux (...), des subordonnées » (Le Querler, 1996 : 15). Ces marqueurs sont naturellement différents dans chaque langue ; nous nous pencherons sur ceux qui nous intéressent pour notre étude à la fin de ce chapitre. La description de ces marqueurs se situe en général au niveau de la phrase et ne permet pas de mettre en valeur le rôle des modalités dans la globalité du texte produit par le scripteur. Pourtant, il est possible et nécessaire de se pencher sur les modalités au niveau du texte. La modalité est intrinsèquement liée à notion de discours : elle suppose l'existence d'une situation d'interlocution et d'un lecteur, dont le rôle est d'« interpréter l'attitude du locuteur par rapport au contenu de son assertion » (Le Querler, 1996 : 9). Une meilleure compréhension du rôle discursif de la modalité constitue une ambition partagée par de nombreux chercheurs qui se sont penchés sur la notion. Pour Gosselin (2010), « l'analyse des modalités ne saurait se limiter au seul cadre de la phrase, mais doit être étendue au texte et au discours » (p. 457).

Une des tentatives intéressantes pour observer le rôle de la modalité dans le texte argumentatif se trouve dans le modèle de l'argumentation de Toulmin (1958) que nous avons déjà évoqué plus haut dans ce chapitre. Pour rappel, selon ce modèle, tout argument se construit de la façon suivante : l'information (*data*) permet d'arriver à la conclusion (*claim*) en passant par un garant (*warrant*), le garant étant une règle générale. Le « modalisateur » (*modal qualifier*) peut intervenir dans certains cas :

*Some warrants (...) authorise us to make the step from data to conclusion either tentatively, or else subject to conditions, exceptions, or qualifications (...). It may not be sufficient therefore, simply to specify our data, warrant and claim: we may need to add some explicit reference to the degree of force which our data confer on our claim in virtue of our warrant. In a word, we may have to put in a qualifier.*²⁶ (Toulmin, 1958 : 100)

²⁶ « Certains garants (...) nous autorisent à franchir le pas de l'information à la conclusion soit provisoirement, soit sous réserve de conditions, d'exceptions ou de réserves (...). Il se peut donc qu'il ne soit pas suffisant de simplement spécifier nos informations, notre garant et notre conclusion : nous devons peut-être ajouter une référence explicite au degré de force que nos données confèrent à notre réclamation en vertu de notre garantie. En un mot, nous devons peut-être mettre un modalisateur. »

Dans ce schéma formel de Toulmin, le « modalisateur » est donc défini comme une « référence explicite au degré de force » : il fonctionne en quelque sorte en binôme avec la réfutation. Ainsi, lorsqu'une condition ou clause d'exception viennent apporter une nuance à la réalisation de la conclusion, il devient nécessaire d'employer un modalisateur pour préciser un degré de possibilité qualifiant la conclusion. Si ce schéma a le mérite d'attribuer une place bien définie aux modalités dans l'argumentation, nous considérons qu'il propose une vision restreinte de l'utilisation possible des modalités. Toujours est-il qu'il nous permet de confirmer le rôle discursif de la modalité dans l'argumentation.

2.2.2 Les modalités dans le texte argumentatif en L2

La modalité est donc une notion clé concernant les dimensions langagières de l'argumentation. Ainsi, lorsqu'il s'agit de produire un texte argumentatif en L2, l'utilisation des modalités devient un enjeu crucial. Que savons-nous des spécificités de l'expression des modalités en L2 et de l'influence de la L1 ? Peu de recherches sur l'acquisition des modalités en L2 portent sur le français :

Observe-t-on dans l'interlangue des apprenants (...) intermédiaires et avancés (...) un parcours d'acquisition de la modalisation en français, langue étrangère ? La question semble prématurée, dans la mesure où les recherches sur lesquelles s'appuyer pour ce faire, sont peu nombreuses et parcellaires. (Véronique, 2009 : 148)

Les quelques recherches auxquelles Véronique (2009) fait référence portent sur des apprenants de L1 variées et des contextes d'apprentissages divers, mais permettent tout de même d'arriver à certaines conclusions sur l'acquisition de la modalisation en français L2. Celle-ci commence au stade post-initial, avec l'emploi des verbes modaux, puis se développe progressivement avec le développement de la morphologie verbale. Les recherches montrent aussi que l'appropriation des marqueurs de modalités se fait plus ou moins rapidement en fonction de la proximité entre la L1 et le français. L'acquisition de la modalisation semble favoriser l'émergence de certaines formes linguistiques dans l'interlangue, telles que la négation. C'est pourquoi les verbes modaux sont considérés par certains comme un « adjuvant du développement grammatical » (Véronique, 2009 : 163).

En l'absence d'un grand nombre de recherches portant sur le français L2, nous pouvons trouver chez des auteurs anglophones des résultats pertinents pour notre étude. Nous trouvons par exemple chez Slobin (2016) un constat intéressant selon lequel les turcophones s'exprimant en anglais L2 ont tendance à marquer un type de modalité calqué de leur L1 :

*My Turkish friends and colleagues speak fluent and beautiful English, but when I listen carefully I note an abundant use of expressions like “apparently” and “it seems.” These are perfectly grammatical and contextually appropriate, yet their abundance can sometimes be pragmatically unsettling. I wonder why the speaker is hedging so frequently.*²⁷ (Slobin, 2016 : 108)

Dans cet extrait, Slobin fait référence à l'évidentialité, un type de modalité qui existerait dans une quarantaine de langues, dont le turc, et qui sert à préciser si le locuteur rapporte un fait dont il a été témoin direct, ou s'il s'agit plutôt d'ouï-dire. Le marquage de cette modalité est obligatoire en turc : le locuteur doit préciser, dans la flexion verbale, s'il a été témoin direct ou non du propos qu'il rapporte²⁸. Selon Slobin, les turcophones, en raison de cette contrainte grammaticale que leur impose leur L1, auraient tendance à marquer la même modalité en L2. En l'absence d'un tel type de modalité dans la langue cible, cela se réaliserait à travers d'autres moyens linguistiques, en l'occurrence des adverbes ou des locutions. De plus, Slobin évoque la question de la fréquence : la forme employée par les locuteurs en L2 est correcte si elle est considérée de manière isolée, mais c'est à travers l'ensemble du discours que le problème semble apparaître. Bien que le phénomène, tel qu'il est décrit, reste anecdotique, et bien qu'il se réfère à la production orale, il s'agit d'une piste très intéressante sur l'influence de la L1 dans l'expression de la modalité en L2.

Dans les travaux de von Stutterheim (1993) sur l'acquisition des L2, le rôle des modalités dans la cohérence du discours est important. Comme nous l'avons vu, dans cette approche, la modalité comporte une dimension objective et une dimension subjective. Von Stutterheim affirme que « dans un morceau de texte cohérent, produit pour répondre à une question précise, tous les énoncés de la trame appartiendront à la même catégorie modale » (p. 11). L'auteure se réfère ici au modèle de la *quaestio* (Klein & von Stutterheim, 1989), selon lequel tout discours constitue une réponse à une question explicite ou implicite. Dans ce discours, la trame correspond aux énoncés qui répondent directement à la *quaestio*. Les énoncés de la trame doivent appartenir à une même catégorie modale. Si ce n'est pas le cas, soit l'énoncé n'appartient pas à la trame, soit le texte n'est pas cohérent. La question impose donc un « cadre modal » (von Stutterheim, 1993 : 11) qui est ensuite maintenu dans le texte par des formes linguistiques variables selon les langues. Von Stutterheim considère que le non-maintien du

²⁷ « Mes amis et collègues turcs parlent anglais couramment, mais lorsque j'écoute attentivement, je note une utilisation abondante d'expressions comme « apparemment » et « il semble que ». Ceux-ci sont parfaitement grammaticaux et contextuellement appropriés, mais leur fréquence peut parfois être pragmatiquement troublante. Je me demande pourquoi le locuteur emploie tant d'atténuateurs dans ses propos. »

²⁸ Ce marquage se fait par le suffixe *-miş*.

cadre modal à travers une séquence de texte est une caractéristique du langage des apprenants débutants :

*Once the frame value is established (by a question or a setting), it does not have to be explicitly maintained in the following utterances. This is especially interesting in languages which do not have a grammatical device for marking validity status, such as early learner language. Here, it suffices to introduce the modal frame at the beginning of the text, it is then assumed that the hearer maintains the frame until marked otherwise.*²⁹ (von Stutterheim, 1993 : 11)

Cependant, von Stutterheim exclut les textes argumentatifs de cette règle, car l'argumentation nécessite de répondre à un grand nombre de sous-questions, donc de passer d'une modalité à l'autre constamment à travers le texte. Dans l'argumentation, le locuteur doit parler du réel mais aussi de ce qui est, ce qui pourrait être, ce qui doit être, ce qui aurait pu être, etc. Ces changements de modalité nécessitent des alternances qui devraient en principe être marquées explicitement à travers tout le discours. La modalisation cohérente d'un texte argumentatif semble dès lors être une tâche ardue, *a fortiori* en L2. Ainsi, le modèle de la *quaestio*, qui a ouvert la voie à de nombreuses recherches sur l'acquisition de la compétence discursive en L2, y compris en français L2 (Watorek, 2004), s'avère fondamental pour analyser certains types de discours et les formes linguistiques faisant référence à la temporalité ou la spatialité, mais ne peut être employé tel quel pour nos analyses portant sur la modalité dans les textes argumentatifs. Nous reviendrons toutefois à la notion de cadre modal dans la discussion de nos résultats.

Les recherches contrastives et acquisitionnelles sur les modalités dans le texte sont à notre connaissance particulièrement rares. Quelques études dans la lignée de von Stutterheim ont porté sur l'acquisition de la modalité, mais pas sur le texte argumentatif, et plutôt sur le discours oral. Ahrenholz (2000) fait une description intéressante du processus d'acquisition de la modalité chez les apprenants dans le discours instructionnel : une fois dépassé le niveau fondamental où l'apprenant a souvent recours à la L1, la modalité s'exprime d'abord de façon implicite avec des indices contextuels, puis une fois que le locuteur a acquis les moyens lexicaux ou grammaticaux pour modaliser le discours, il a tendance à s'en servir à outrance et de façon redondante. Au niveau le plus avancé, les apprenants arrivent à maintenir la référence à la modalité de la même façon que les natifs.

²⁹ « Une fois le cadre modal établi (par une question ou un contexte), il n'est pas nécessaire de le maintenir explicitement dans les énoncés suivants. Ceci est particulièrement intéressant dans les langues qui ne possèdent pas de forme grammaticale pour marquer le statut de validité, comme la langue des apprenants débutants. Ici, il suffit d'introduire le cadre modal au début du texte, il est alors supposé que le destinataire maintient le cadre, sauf marquage du contraire. »

Les travaux portant sur l'expression de la modalité en L2 sont plus nombreux dans le champ de l'écrit en L2. Ils montrent globalement que l'utilisation appropriée des marqueurs de modalités à travers le texte, afin d'exprimer des nuances dans la formulation des opinions, constitue un véritable défi pour les apprenants, en particulier dans le contexte de l'écriture universitaire. Pour un apprenant de L2, assurer « un degré approprié de déférence et de modestie face à son audience » s'avère particulièrement difficile (Hyland, 1997 : 183). Mais comme nous l'avons déjà montré dans la section précédente sur les définitions, dans ce champ, la notion de modalité ne recouvre que la dimension subjective.

Dans les textes argumentatifs, étant donné la visée persuasive importante, les scripteurs sont amenés non seulement à exposer différents points de vue, mais également à tenter d'assurer un effet perlocutoire, de manière à influencer les actions de leur destinataire. Cette dimension pragmatique est un objet d'apprentissage à part entière en L2. Les travaux menés dans le champ de la pragmatique de l'interlangue accordent une importance particulière aux modalités – il s'agit ici des modalités intersubjectives. En effet, certains travaux montrent que les marqueurs de modalités jouent un rôle dans l'atténuation des propos et leur acquisition en L2 est un enjeu essentiel :

*Modals have been demonstrated to play an important role in mitigation. (...) Understanding the acquisition of modals and modal expressions in interlanguage thus becomes relevant to understanding how learners use modals as downgraders.*³⁰ (Bardovi-Harlig, 1999 : 691)

Autrement dit, dans la réalisation de certains objectifs pragmatiques liés à l'argumentation, les marqueurs de modalités servent à nuancer les propos afin d'assurer l'effet perlocutoire désiré, c'est pourquoi leur acquisition constitue un enjeu pour les apprenants.

Ainsi, les travaux existants dans différents champs, notamment l'acquisition des L2, l'écrit en L2 et la pragmatique de l'interlangue, s'intéressent aux différentes dimensions de la notion de modalité, et convergent sur un constat partagé : l'expression de la modalité dans le texte en L2 constitue un défi important et l'influence de la L1 joue un rôle, qui reste à déterminer plus précisément, dans cette difficulté. Étant donné que l'argumentation mobilise à la fois des compétences rhétoriques et des compétences linguistiques, il est possible d'avancer que la L1 a une influence sur ces deux niveaux. Les travaux acquisitionnistes sur les modalités en L2

³⁰ « Il a été démontré que les modaux jouent un rôle important dans l'atténuation. (...) Comprendre l'acquisition des modaux et des expressions modales dans l'interlangue est donc pertinent pour comprendre comment les apprenants utilisent les modaux comme atténuateurs. »

s'intéressent davantage aux aspects linguistiques de l'expression de la modalité, tandis que les travaux dans le champ de l'écrit en L2 sont plutôt attachés à ses aspects rhétoriques.

Après avoir exposé la définition de la notion de modalité et son rôle dans le texte argumentatif en L2, nous proposons de nous pencher sur les types de modalités qui nous intéressent dans le cadre de cette étude.

2.3 Classer les modalités

Arriver à une typologie des modalités constitue un exercice au moins aussi difficile que de définir la notion elle-même. Les classements proposés dans le domaine de la linguistique française sont très nombreux, en raison d'une « véritable explosion de modalités nouvelles » dans les années 1950 (Le Querler, 1996 : 41). Certains types de modalités se retrouvent dans la plupart des travaux, notamment les modalités épistémiques et les modalités déontiques ; d'autres cependant constituent des catégories plus rares, avec de nombreux recoupements. Nous nous permettons d'inventorier, sans ordre particulier, des types de modalités présents dans des ouvrages de référence sur le sujet (principalement Le Querler, 1996 ; Gosselin, 2010), simplement pour illustrer cette prolifération : assertoriques, volitives, aléthiques, bouliques, commissives, axiologiques, érotériques, ontiques, temporelles, appréciatives, implicatives... Précisons que ces types sont souvent employés au pluriel, chaque catégorie englobant une variété de sous-catégories. Il nous faut donc faire un choix, qui ne peut être guidé que par un critère : la pertinence des catégories pour l'étude de notre corpus. Nous retenons dans cette étude trois types de modalités : les modalités assertives (épistémiques subjectives), les modalités épistémiques objectives (implicatives) et les modalités déontiques.

2.3.1 Les modalités assertives (épistémiques subjectives)

2.3.1.1 Définition

Nous avons vu plus haut que les modalités servent, entre autres, à exprimer l'attitude du scripteur vis-à-vis de ses propos. Ce positionnement est souvent désigné par l'adjectif « épistémique ». Pour Le Querler (1996 : 71), « par la modalité épistémique, le locuteur exprime son degré de certitude sur ce qu'il affirme ». Certains auteurs parlent de « positionnement épistémique » (*epistemic stance*, Leclercq, 2021 : 2) pour désigner l'expression de la subjectivité dans la production langagière. Ce type de modalité est considéré comme une dimension centrale de l'argumentation :

Puisque la modalité épistémique (extrinsèque) correspond à la croyance, elle est appelée à jouer un rôle décisif dans le discours argumentatif, i.e. dans le discours qui vise la conviction. C'est alors la relativité des modalités épistémiques qui est mise à contribution. (Gosselin, 2010 : 332)

Cependant, il apparaît que la notion de modalité épistémique est trop large et hétérogène pour désigner précisément le type de modalité que nous souhaitons traiter ici, à savoir les marqueurs permettant d'exprimer une emphase ou au contraire une atténuation par rapport aux propos énoncés. En effet, les modalités épistémiques pourraient recouvrir à la fois la dimension subjective, à savoir le degré de certitude ou d'incertitude, ou encore de force ou d'atténuation, que le locuteur/scripteur souhaite assigner à ses propos ; mais également la dimension objective, à savoir l'expression d'une incertitude inhérente aux propos énoncés, à l'absence de connaissance ou à un degré de possibilité exprimés par le locuteur/scripteur. Ces notions de modalité « épistémique objective » et « épistémique subjective » se retrouvent chez von Stutterheim (1993 : 19) mais aussi chez Papafragou (2006 : 1688). Cependant, nous devons préciser qu'il n'y a nullement consensus sur ce point : pour Gosselin (2010), les modalités épistémiques ne concernent que les jugements subjectifs du sujet. Ainsi, afin de délimiter clairement nos catégories d'analyse, nous employons ici la notion de modalité assertive, comme sous-catégorie subjective des modalités épistémiques. Le schéma ci-dessous illustre notre approche à la notion de modalité assertive :

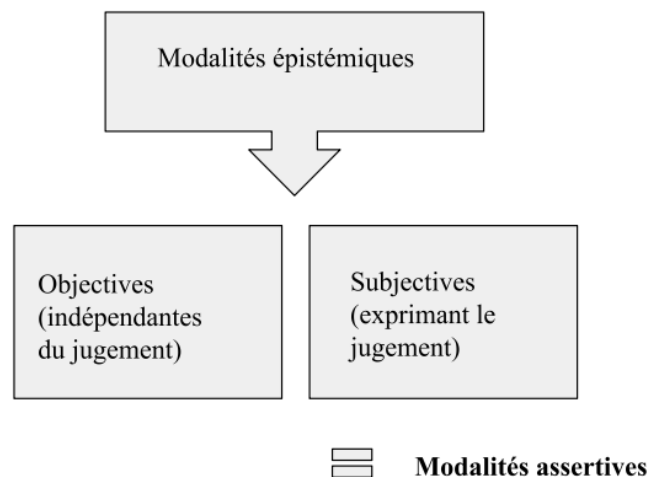


Figure 3 : Les modalités assertives comme sous-catégorie des modalités épistémiques

La notion de modalisation assertive est reconnue en linguistique française. Borillo (1982 : 33), tout en classant la « modalisation assertive » sous la catégorie de la modalité épistémique, montre bien que l’emphatisation des propos et l’expression de la certitude constitue une sous-catégorie à part entière.

2.3.1.2 *Les degrés de modalité assertive*

Les modalités assertives peuvent s’exprimer à travers différents degrés, allant de l’incertain au certain, ou du propos atténué au propos emphatisé. À propos des « verbes assertifs », Borillo (1982) affirme que :

Ils attribuent ou conservent à la proposition qu’ils introduisent la valeur d’une assertion ou d’une quasi-assertion, même s’ils l’affaiblissent par la modalité épistémique dont ils sont l’expression. Faible ou forte, la modalisation qu’ils opèrent conduit à faire considérer la proposition comme vraie selon le point de vue du locuteur. (Borillo, 1982 : 33)

Les exemples suivants, tirés de notre corpus francophone natif, permettent de distinguer une proposition que nous considérons comme non modalisée (Ex. 7) et une autre où la modalité assertive est marquée (Ex. 8) :

Ex. 7

Chaque année, le Festival Berlioz accueille de plus en plus de monde.

Ex. 8

Je pense que c’est une très mauvaise idée que vous prenez là.

La modalité assertive peut donc marquer un degré plus ou moins important d’emphase ou de certitude portant sur le propos énoncé. Prodeau (1993) propose de placer ces variations sur un axe :

0% ----->100%

exclu contestable probable certain

Ces degrés d’assertion sont liés au positionnement subjectif de l’auteur. Les différents degrés de modalité assertive peuvent refléter notamment les conventions d’écriture, la confiance en soi ou encore la politesse. En revanche, elles n’expriment pas, selon notre classement, l’incertitude liée à une véritable absence d’information (auquel cas nous parlerons de modalités épistémiques objectives, ou de modalités implicatives).

2.3.1.3 Les modalités assertives en L2

Les recherches dans le domaine de l'anglais langue étrangère ont montré que le marquage des modalités épistémiques par les temps verbaux constitue un problème particulier pour les apprenants. Les recherches indiquent que les scripteurs en anglais langue étrangère expriment une certitude plus forte que les scripteurs natifs et emploient davantage d'assertions fortes et non justifiées, alors que les scripteurs natifs ont plus souvent recours à des marqueurs d'assertion moyenne (McEnery & Kifle, 2002). Plus précisément, les apprenants de L2 auraient tendance à ne pas employer les verbes modaux à bon escient et à privilégier l'usage des adverbes pour marquer l'incertitude, car les adverbes sont plus faciles à employer et ont moins d'implications grammaticales et lexicales que les temps (Hyland, 1997). Pour expliquer ces tendances, certains chercheurs évoquent l'insuffisance de l'enseignement et les méthodes de langue qui fournissent peu d'exemples de modalisateurs assertifs, mais également des éléments culturels tels que l'expression de l'attitude personnelle et la confiance en soi (McEnery & Kifle, 2002).

2.3.2 Les modalités épistémiques objectives (implicatives)

2.3.2.1 Définition

Si les modalités épistémiques sont au cœur de l'argumentation, leur définition pose problème. Certains auteurs proposent une conception très large des modalités épistémiques, en cela qu'elles « mettent en jeu des domaines sémantico-pragmatiques relativement complexes, et les oppositions entre les marques qui leur correspondent (...) peuvent exprimer des distinctions parfois très subtiles comme la certitude ou l'incertitude, la croyance, la conviction, le doute, la présomption (...) » (Champaud & *al.*, 1993 : 187). Comme nous l'avons affirmé dans la section précédente, cependant, les modalités épistémiques dites « subjectives », c'est-à-dire exprimant l'attitude subjective du locuteur/scripteur vis-à-vis de ses propos, doivent être distinguées des modalités épistémiques « objectives », qui servent à exprimer l'incertitude inhérente à un propos, en raison d'un manque d'information, ou d'un contexte hypothétique. Cette acception de la modalité épistémique se rapproche de la notion de « modalité implicative » proposée par Le Querler (1996) :

Les modalités implicatives sont des modalités objectives, c'est-à-dire des modalités indépendantes de la volonté, du jugement ou de l'appréciation du locuteur. (...) Les rapports de condition, de conséquence, de but, d'opposition seront considérés comme des implications au sens large. (Le Querler, 1996 : 107)

Pour désigner ce type de modalité, nous retenons pour la suite de notre travail le terme de « modalités épistémiques objectives », mais nous employons également des expressions plus spécifiques telles que « modalités de l'hypothèse » dans certaines parties de nos analyses.

Ce type de modalité est pertinent pour nos analyses et il est important de le distinguer des modalités assertives car il accomplit une fonction différente dans le discours argumentatif, en permettant au scripteur de formuler des propos situés dans le domaine de l'hypothèse, en exprimant des conditions. L'exemple ci-dessous, tiré d'une lettre formelle de notre corpus francophone natif, illustre l'utilisation de la modalité épistémique objective pour parler d'un événement futur et hypothétique :

Ex. 9

La suppression du concert gratuit **serait** aussi une perte pour le patrimoine culturel de la région.

Dans cet exemple, le conditionnel est un marqueur de modalité épistémique objective, qui exprime le fait que l'organisation du concert en question reste incertaine, car soumise à la réussite de la persuasion. De plus, selon l'approche de Le Querler (1996), il exprime la conséquence. Le conditionnel, dans ce cas, ne marque nullement une tentative d'atténuer la force de l'assertion vis-à-vis des propos du scripteur pour des raisons rhétoriques, culturelles, ou liées à la confiance en soi.

2.3.2.2 L'acquisition des modalités épistémiques objectives en L2

Les recherches sur l'acquisition des modalités en L1 chez les enfants montrent que l'expression de la certitude est plus facile à maîtriser que celle de l'incertitude, dont les marqueurs se développent plus tardivement chez l'enfant (Champaud & *al.*, 1993). Ce phénomène peut être mis en lien à la fois avec le développement cognitif général et avec la maîtrise des moyens linguistiques nécessaires, et nous met sur la piste des enjeux de l'acquisition des modalités épistémiques en L2. Des travaux portant sur l'acquisition du français L2 à l'oral ont démontré que « les valeurs modales épistémiques sont, de toutes les valeurs modales, celles qui sont le moins marquées » dans les productions des apprenants, alors que les modalités déontiques sont marquées sans difficulté (Stoffel & Véronique, 1993 : 296).

2.3.3 Les modalités déontiques

2.3.3.1 Définition

La modalité déontique relève de l'obligation : l'énonciateur exprime à son interlocuteur l'obligation ou l'interdiction d'agir. La modalité déontique, pour Le Querler (1996), relève de « la permission et de l'obligation » et constitue une sous-catégorie des modalités intersubjectives, qui sont « du domaine de l'ordre (...), du conseil, de la prière, du reproche » (p. 56). Ses contours, comme ceux des autres types de modalités, sont flous. Pour Gosselin (2010), « l'obligatoire, l'interdit, le permis (ou non interdit) et le facultatif (ou non obligatoire) forment les valeurs modales déontiques » (p. 360), mais les modalités déontiques sont distinctes des modalités bouliques, qui, elles, « servent à exprimer des désirs, des volontés, des souhaits » (p. 351). D'autres auteurs, cependant, considèrent que la modalité volitive, exprimant le souhait, fait partie de la modalité déontique (Prodeau, 1993). Par souci de lisibilité, nous optons pour cette dernière approche.

L'analyse des modalités déontiques est pertinente pour notre travail, dans la mesure où nous étudions des textes à visée persuasive, où les scripteurs formulent des requêtes vis-à-vis de leur destinataire. En nous penchant sur le rôle des modalités déontiques dans l'argumentation, nous nous rapprochons des travaux dans le champ de la pragmatique. La formulation d'une requête constitue un acte de parole largement étudié dans ce champ : elle est souvent considérée comme l'exemple le plus typique de l'idée selon laquelle parler est agir, selon les termes de Searle (1969). Ces travaux nous intéressent ici dans la mesure où ils se réfèrent aux différents degrés de force illocutoire avec laquelle les requêtes sont exprimées. Par exemple, lorsqu'une requête est exprimée avec les moyens linguistiques conventionnellement associés à son degré de force illocutoire, notamment l'impératif, certains auteurs parlent de « requête directe » (Walter, 2013). Nous faisons un rapprochement entre cette approche et les degrés de modalité déontique évoqués plus haut. La référence aux travaux en pragmatique entraîne cependant des complications. Les tentatives d'associer des formes linguistiques spécifiques à des degrés dans les actes de parole sont souvent problématiques. L'interprétation de la force des énoncés peut être subjective :

Lorsque certains auteurs essaient de penser plus précisément l'articulation du linguistique et du pragmatique (en particulier pour définir le rôle des marques linguistiques dans la détermination de la force), ils sont contraints d'admettre que les formes linguistiques codent une force illocutoire « littérale », susceptible de toutes sortes de remises en cause dans le discours (Gosselin, 2010 : 21)

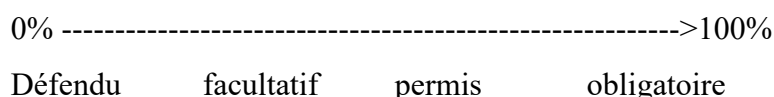
Autrement dit, il n'est probablement pas possible d'établir un classement définitif de formes linguistiques correspondant à des degrés pragmatiques. Cependant, la tentative d'associer des formes linguistiques à des degrés de modalités déontiques reste une entreprise valable. Nous nous limiterons donc à cette tâche dans le cadre de cette étude.

L'injonction ou la requête peuvent faire partie de l'argumentation, cependant il nous semble qu'elles n'ont pas un statut obligatoire, contrairement aux types de modalités que nous avons évoqués précédemment. Dans le cadre de notre étude, les textes faisant partie du corpus visent à engendrer une action chez leur destinataire (ne pas annuler le concert/contribuer au potager), ce qui implique l'utilisation, par une partie importante des scripteurs, de différents degrés de modalité déontique.

Une particularité de la modalité déontique est qu'elle donne des indices sur la relation scripteur-lecteur dans l'argumentation. Pour Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958[2008]), la modalité de l'injonction n'a pas de force intrinsèquement persuasive ; « tout son pouvoir vient de l'emprise de la personne qui ordonne sur celle qui exécute » (p. 213). Le Querler (1996) va dans le même sens lorsqu'elle affirme que « l'interprétation de la modalité (...) dépend également de conditions extra-linguistiques, en particulier des rapports que le locuteur entretient avec son ou ses interlocuteurs » (p. 105). C'est pourquoi il nous semble pertinent d'étudier ce type de modalité dans notre corpus, étant donné que notre question de recherche (1c) porte sur l'influence du changement de destinataire sur l'utilisation des modalités dans le texte.

2.3.3.2 *Degrés de modalités déontiques*

Comme les autres types de modalités déjà exposés, la modalité déontique peut se décliner, selon Prodeau (1993 : 301), à travers différents degrés :



Ces degrés se retrouvent d'ailleurs chez Le Querler (1996), dans la modulation entre « ordre », « conseil » et « prière ». Nous illustrons deux différents degrés de la modalité déontique avec les phrases suivantes tirées du corpus des lettres formelles des scripteurs francophones natifs :

Ex. 10

Monsieur le Maire, **ne gâchez pas** cette chance que nous avons d'héberger un événement culturel d'une telle renommée.

Ex. 11

J'espère que vous prendrez en compte cette missive.

La proposition (10) pourrait se situer près de la zone « défendu » de l'échelle proposée ci-dessus, tandis que la proposition (11) se situe à un degré intermédiaire, relevant de la modalité volitive.

2.3.3.3 Acquisition des modalités déontiques en L2

En ce qui concerne l'acquisition de ce type de modalité, nous pouvons nous référer à des travaux réalisés dans deux champs distincts : celui de l'acquisition des L2, et celui de la pragmatique de l'interlangue. Dans la lignée de von Stutterheim (1993), des travaux ont été menés sur l'expression des modalités déontiques chez les apprenants de L2 en ce qui concerne le discours instructionnel. Comme nous l'avons précisé plus haut dans la section 2.2 de ce chapitre, ces travaux, qui sont essentiellement centrés sur les verbes modaux ainsi que les temps et les modes, ont mené à des conclusions sur les différentes étapes de l'acquisition et les phénomènes propres à l'interlangue.

Dans le champ de la pragmatique de l'interlangue (*interlanguage pragmatics*), des travaux cherchent à établir les phases du développement de la compétence pragmatique chez les apprenants de L2 (Bardovi-Harlig, 1999). Il existe notamment des recherches sur l'expression des requêtes par les apprenants (Warga, 2005) qui montrent que les scripteurs en français L2 emploient des stratégies différentes des scripteurs natifs dans la formulation de leurs requêtes. Ces travaux dans le champ de la pragmatique semblent se concentrer fortement sur le lexique employé.

Pour résumer, nous retenons pour notre étude trois types de modalités, que nous considérons comme essentielles dans les textes qui constituent notre corpus. Il s'agit des modalités assertives, permettant de marquer l'emphase ou l'atténuation sur les propos ; des modalités épistémiques objectives (implicatives) permettant de situer les propos dans un contexte hypothétique ; et enfin des modalités déontiques, permettant d'exprimer des requêtes. Le schéma ci-dessous illustre la typologie que nous adoptons dans cette étude pour l'analyse des modalités :

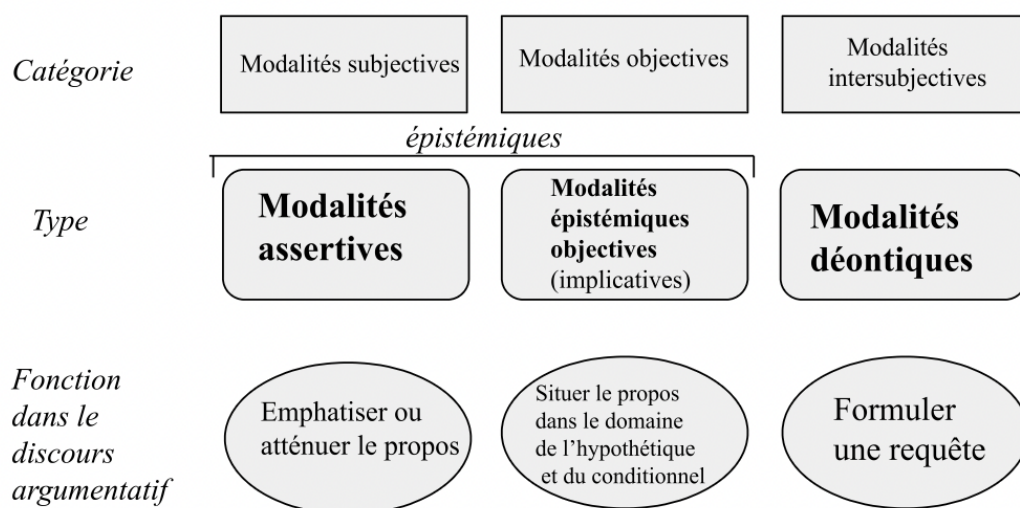


Figure 4 : Typologie des modalités

Il nous semble que les modalités assertives et déontiques relèvent principalement des conventions rhétoriques propres à la langue-culture, ce qui explique l'intérêt qui leur est porté dans les champs de l'écriture en L2 et de la pragmatique, tandis que les modalités épistémiques objectives tiennent aux mécanismes psycholinguistiques, ce qui explique le fait que les travaux dans le champ de l'acquisition y portent une attention plus particulière.

2.4 Les marqueurs de modalités en français et en turc

Nous avons vu au Chapitre 1 que la production écrite en L2 mobilise certaines compétences linguistiques de la L1 (Wang & Wen, 2002) et que le discours en L2 reflète les influences de la L1, dans la mesure où les contraintes grammaticales de la L1 sont profondément ancrées dans l'esprit du scripteur (Slobin, 1996).

Cette section a donc pour objectif de décrire de façon contrastive les aspects de la grammaire du français et du turc qui sont susceptibles d'engendrer ce type d'influences, notamment au niveau de l'expression des modalités. Nous y inclurons, dans la mesure du possible, des éléments relatifs à l'acquisition de certains marqueurs de modalités spécifiques en français L2. Cette section n'a aucunement pour ambition de proposer une description grammaticale exhaustive du turc ou des contrastes entre le français et le turc. Nous nous contentons de quelques remarques générales relatives à la morphologie et la syntaxe, avant de nous pencher plus spécifiquement sur les marqueurs de modalité. Le Querler (1996) classe les marqueurs de modalités sous quatre catégories. La première n'est pertinente que pour la production orale et ne nous intéresse pas pour cette étude, puisqu'il s'agit de l'intonation. La deuxième est la catégorie morphologique : les modes et les temps verbaux. La troisième est la catégorie lexicale, y compris les verbes et adverbess modaux. La dernière catégorie est syntaxique : elle inclut les « circonstants modaux » tels que « à mon avis » (p. 62). Aucune de ces catégories de marqueurs ne sera étudiée de façon exhaustive. Comme l'affirme Gosselin, il s'agirait là d'une tâche insurmontable :

Qu'on ne s'attende pas à trouver dans les pages qui suivent des études à prétention exhaustive de certains marqueurs de modalité. Car chacun d'eux, envisagé dans la diversité et la complexité de ses emplois demanderait une monographie. (Gosselin, 2010 : 371)

Nous nous contenterons d'exposer certains marqueurs qui nous semblent essentiels pour nos analyses. Lorsque nous assignons certains marqueurs à des types de modalités, nous observons que les catégories sont poreuses, dans le sens où une même forme linguistique peut exprimer différents types de modalités. Il s'agit là d'une caractéristique bien documentée des modalités, qui ne remet pas en cause le classement.

2.4.1 *Quelques éléments de contrastes linguistiques entre le français et le turc*

Les contrastes entre le français et le turc ont principalement été répertoriées dans le cadre de travaux relativement récents sur l'acquisition que nous avons déjà évoqués dans le Chapitre 1 sur les influences translinguistiques (Akinci & Slobin, 2002 ; Oker & Akinci, 2012 ; Erdogan-Sosinska, 2021). Ces travaux ne portent que très peu sur les modalités. C'est pourquoi nous nous référons également à des travaux plus anciens existant sur les contrastes entre le turc et l'anglais (Slobin & Zimmer, 1986), en complément aux ouvrages de référence sur la grammaire turque (Goldstein, 1999) et aux travaux en turc et en anglais portant plus spécifiquement sur certains marqueurs de modalités (Yavaş, 1982 ; Tura Sansa, 1986 ; Kerimoğlu & Aksu, 2015).

Le français et le turc appartiennent à des familles distinctes, indo-européenne pour le premier, altaïque pour le second (Oker & Akinci, 2012). Des auteurs décrivent de façon quelque peu poétique la grammaire turque comme des « chaînes cristallines de morphèmes agglutinés, dans un arrangement régulier et dénué d'exceptions » (Slobin & Zimmer, 1986 : 2)³¹. Le turc est en effet une langue agglutinante et casuelle, riche en suffixes. L'ordre des mots est généralement Sujet-Objet-Verbe. Certains auteurs affirment que cette structure n'est pas une règle, « puisque l'ordre des mots dans les phrases simples et les propositions principales connaît un haut degré de variation pragmatique » (Oker & Akinci, 2012 : 2) ; cependant, ce constat est issu d'une observation de la production orale (Slobin, 2016). À l'écrit, il existe moins de liberté sur l'ordre des mots. Il n'existe pas d'accord morphologique entre les mots, tout comme il n'existe pas de genre grammatical, et le pluriel n'est pas systématiquement marqué. Le pronom sujet est facultatif. Le système de suffixation permet de créer de nombreuses formes verbales différentes (Sosinska-Erdogan, 2021). Les verbes « être » et « avoir » n'existent pas en turc, leur sens est exprimé par des constructions diverses, que nous présentons à travers nos analyses.

³¹ “*crystalline strings of agglutinated morphemes, regular and exceptionless in their arrangements*”

L'expression des modalités en turc a souvent attiré l'attention des linguistes. La description de certains suffixes modaux a donné lieu à des publications très intéressantes (Aksu-Koç, 2016). En particulier, la notion d'évidentialité, dont le marquage est obligatoire en turc, a fait l'objet de recherches portant sur les influences translinguistiques que nous avons déjà évoqués dans le Chapitre 1 (Slobin, 2016). Le Querler (1996) elle-même évoque l'exemple de la langue turque, plus précisément du mode suppositif, pour illustrer la variété des marqueurs morphologiques de la modalité épistémique. Cependant, comme nous le verrons plus loin, ces types de modalités ne sont pas toujours pertinents pour l'analyse de notre corpus.

2.4.2 Les marqueurs d'assertion

2.4.2.1 Les verbes d'assertion

En français, de nombreuses formes linguistiques permettent de marquer les différents degrés d'assertion. Selon Borillo (1982), il existe 200 verbes en français permettant de marquer l'assertion, les principaux étant « penser » et « croire ». Des adjectifs, des adverbes et des locutions permettent d'accomplir la même fonction. Des formes linguistiques spécifiques variées sont associées aux différents degrés d'assertion en français :

On peut établir une échelle à deux degrés, faible et fort, valant non seulement pour les verbes mais pour les autres catégories d'éléments assertifs. Au degré faible, je crois, je pense, j'ai l'impression mais également probablement, sans doute, etc., j'ai idée, il y a des chances, etc. Au degré fort, je suis sûr, je suis certain, etc., ainsi que indéniablement, manifestement, etc., cela va de soi, c'est l'évidence, etc. (Borillo, 1982 : 45)

Ces verbes peuvent être renforcés par des adverbes « modaux épistémiques » tels que « peut-être » ou « assurément », qui servent à « présenter l'assertion comme plus ou moins certaine » et à exprimer le degré de certitude subjective (Le Querler, 1996 : 73). En turc, les verbes d'assertion tels que « *düşünmek* » (« penser ») et « *inanmak* » (« croire »), ainsi que les adverbes modaux, font également partie des marqueurs de modalités assertives.

2.4.2.2 Les temps et modes exprimant l'assertion

La modalité et la temporalité sont deux notions distinctes mais liées (Le Querler, 1996). La valeur modale des temps est généralement mise en évidence par contraste ; autrement dit, en posant la question de savoir si le positionnement du locuteur/scripteur par rapport à son propos serait affecté par l'utilisation d'un autre temps. Les temps et modes jouent notamment un rôle dans l'expression des degrés d'assertion. En français, le présent « est le temps de la maxime, de la sentence » et « a cette autre propriété de donner le plus facilement 'le sentiment de présence' » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958[2008] : 216). Il permet donc d'exprimer une assertion moyenne ou forte, tandis que le conditionnel, selon Le Querler (1996), permet d'atténuer le propos :

Le tiroir en *-rais* peut marquer un certain type d'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé : il ne présente pas avec certitude ce qu'il dit, il présente son propos avec une certaine réserve qui serait absente si l'énoncé était à l'indicatif présent, sans marqueur de modalité. (Le Querler, 1996 : 77)

En ce qui concerne la flexion verbale, précisons premièrement qu'il existe en turc deux formes de présent : le présent actuel (*-yor*) et le présent progressif (*-makta*). Le présent progressif appartient à un registre plus formel et caractérise le discours écrit. De plus, la langue turque possède deux marqueurs de modalités de nature flexible et ambiguë dont la description est complexe et qui n'ont pas d'équivalent en français : il s'agit de l'aoriste (présent large) et du suffixe *-dir*³². L'aoriste a une « fonction sémantique totalement parallèle » au suffixe *-dir* et leur utilisation est mutuellement exclusive (Tura Sansa, 1986 : 151). L'utilisation de l'aoriste et du suffixe *-dir* permet au scripteur d'exprimer différents types de modalités et différents degrés de certitude de façon subtile.

En turc, l'aoriste a plusieurs fonctions. Des linguistes turcs considèrent en effet qu'il exprime « des notions aspectuelles et modales plutôt que des notions temporelles » (Yavaş, 1982 : 145). Selon Yavaş (1982), l'aoriste dans cette fonction correspond aux « propositions non temporelles » (*timeless proposition*), c'est-à-dire ayant une « valeur de vérité » (*truth value*) ne pouvant changer à travers le temps (p. 41). En cela, il se rapproche de la fonction « générique » du présent en français : pour Maingueneau (1999), le présent générique est une forme atemporelle, utilisée pour les définitions et les proverbes. L'aoriste joue donc un rôle

³² En raison des règles d'harmonie phonétique et d'assimilation consonantique, ce suffixe peut prendre les formes *-dir*, *-tir* ou *-tır*. L'impact de ces règles sur la flexion verbale est décrit par Ortaer Montanari (2019).

important – quoique subtil – dans les modalités assertives, au même titre que le présent en français. À l’écrit, l’aoriste peut caractériser le registre formel, par opposition au présent actuel.

Le suffixe (ou particule) *-dir* accomplit les mêmes fonctions. Nous nous éloignons ici de Goldstein (1999), pour qui le suffixe *-dir* « exprime une vaste palette de degrés d’incertitude, depuis peut-être jusqu’à probablement » (p. 159). Cette fonction est selon nous réservée à l’oral. À l’écrit, le suffixe *-dir*, tout comme l’aoriste, exprime l’assertion, la généralisation, et contribue à établir un registre formel, en particulier à l’écrit. Tura Sansa (1986) confirme que l’assertivité de la phrase est affaiblie si le suffixe *-dir* est retiré, sans que la validité du sens ne soit affectée. On comprend donc que le suffixe *-dir* a la même fonction de modalisation assertive que l’aoriste. Ainsi, le turc comporte des marqueurs de modalités assertives subtiles et n’ayant pas d’équivalent en français. Ce type de contraste entre les langues pourrait entraîner des influences en L2. Cependant, il est difficile de distinguer le rôle modalisateur de ces outils linguistiques de leur fonction relevant du registre formel. Il n’existe pas, à notre connaissance, de travaux portant sur ce problème.

2.4.3 L’expression de la possibilité

2.4.3.1 Le verbe modal « pouvoir » et le suffixe de possibilité -abil

Le verbe « pouvoir » est un des principaux moyens pour exprimer la possibilité en français. Bien qu’il existe un débat sur la question de savoir si les verbes modaux existent ou non en français (Champaud & *al.*, 1993), nous optons pour l’utilisation de ce terme. Le Querler (1996) et Gosselin (2010) dédient chacun un chapitre de leur ouvrage sur les modalités en français à ce verbe, dont la caractéristique principale est la polysémie. Dans le classement des modalités proposé par Le Querler (1996 : 54), le verbe « pouvoir » apparaît dans les exemples fournis pour illustrer quasiment chaque type de modalité, à savoir les modalités aléthiques, déontiques, temporelles, épistémiques, et intersubjectives. Ainsi, « pouvoir » est un marqueur qui pourrait être classé sous plusieurs types de modalités.

L’acquisition du verbe modal « pouvoir » en français L2 se fait généralement avant celle des autres marqueurs de modalités : selon Véronique (2009), d’après les données du projet ESF, au stade initial de l’acquisition, les apprenants emploient « des verbes modaux (...), à l’exclusion de tout autre moyen de modalisation » (p. 314).

De plus, les adjectifs en *-able* entretiennent un rapport étroit, quoique variable, avec les modalités du possible : ils peuvent exprimer la capacité, l’éventualité ou la permission (Le

Querler, 1996). Muryn (2000) note d'ailleurs le « caractère modal » épistémique de certaines constructions impersonnelles contenant des adjectifs, telles que « il est possible que » (p. 207).

En turc, cependant, il n'existe pas de verbe modal équivalent au verbe « pouvoir » :

*In Turkish, there are many modality expressions which can be examined in different categories but there are no modal auxiliary verbs such as must, may in English.*³³ (Kerimoğlu, 2010 : 439)

L'expression de la possibilité dans le verbe se fait par le biais du suffixe de possibilité *-abil/-ebil*. Au négatif, c'est-à-dire pour exprimer l'impossibilité, ce suffixe prend la forme *-ama/-eme*. Ces suffixes sont caractérisés, au même titre que le verbe « pouvoir », par une forte polysémie et peuvent exprimer différents types de modalités.

2.4.3.2 L'expression de la condition

Le conditionnel, en français, place les énoncés dans le domaine du « possible » et de l'« irréel » (Martin, 1981). Le Querler (1996), qui préfère parler de « tiroir en -rais » (p.77), classe le conditionnel comme un marqueur de modalité épistémique (subjective) et de modalité implicative (objective). Dans l'expression de la condition, les structures avec « si » jouent un rôle important en français (Le Querler, 1996 : 108). L'acquisition du conditionnel en français L2 est tardive : dans le parcours acquisitionnel de la morphologie verbale, ce mode fait partie des dernières étapes, avec le subjonctif et le plus-que-parfait (Véronique, 2009).

En turc, le suffixe conditionnel *-sa* (Kerimoğlu, 2010 : 439), également appelé suppositif, est employé pour formuler des conditions équivalentes à des structures avec « si » en français. La formulation des conditions implique souvent l'utilisation de l'aoriste.

2.4.3.3 La valeur modale du futur

Pour exprimer le futur, le français possède deux temps, le futur simple et le futur périphrastique (futur « proche »). La distinction entre leurs valeurs respectives fait débat parmi les grammairiens et les didacticiens ; en particulier, le futur simple est porteur d'une ambiguïté bien connue des enseignants de FLE. Pour Barbazan (2010), cette ambiguïté pose une grande difficulté aux apprenants du FLE et « une telle contradiction est indéfendable, tant sur le plan cognitif que sur le plan didactique » (p. 5). La question qui nous intéresse pour cette étude est de savoir dans quelle mesure ces deux futurs peuvent exprimer la certitude et l'incertitude, ainsi que leur rôle dans le texte écrit.

³³ « En turc, il existe de nombreuses expressions de modalité qui peuvent être examinées dans différentes catégories, mais il n'existe pas de verbes auxiliaires modaux tels que *must, may* en anglais. »

Parmi les valeurs attestées du futur simple en français, il existe bien le futur dit épistémique (Le Querler, 1996), mais il s'agit là de la forme exprimant clairement une hypothèse. Cette valeur ne nous intéresse pas dans le cadre de cette recherche : il s'agit d'une forme peu adaptée au genre discursif et au type de texte étudiés ici. Pourtant, le futur simple peut avoir une autre valeur hypothétique dans certaines conditions. Maingueneau (1999) met en valeur le rôle modal du futur en français et affirme que le futur simple relève du non-certain, par opposition au futur périphrastique qui exprime la certitude. Maingueneau (1999) parle d'ailleurs de l'« interprétation modale » (p. 102) liée à l'emploi du futur : le contexte dira au destinataire du message si le futur exprime la nécessité, la possibilité ou la probabilité. C'est ce qui justifie l'utilisation du futur simple dans certaines constructions avec « si ». Il y a cependant des linguistes qui ne reconnaissent pas au futur simple de valeur d'incertitude (au-delà de la part d'inconnu naturellement liée au futur), attribuant cette valeur uniquement au conditionnel (Martin, 1981).

Les recherches dans le champ de l'acquisition du FLE montrent que le futur périphrastique est acquis avant le futur simple : le futur périphrastique se développe au stade intermédiaire, tandis que le futur simple caractérise le stade avancé moyen (Véronique, 2009). Cette différence serait due à une difficulté inhérente à la morphologie des verbes en français, indépendamment de la L1 des apprenants :

Dans le cas où plusieurs marqueurs grammaticaux sont présents dans la langue, les apprenants ont tendance à privilégier dans un premier temps les formes les moins liées, comme par exemple, l'utilisation des formes périphrastiques que sont le passé composé et le futur périphrastique avant les formes morphologisées comme l'imparfait ou le futur simple. Il semblerait qu'il y ait une corrélation entre la facilité d'acquisition et le degré de morphologisation pour une langue déterminée. (Véronique, 2009 : 312)

La difficulté dans l'acquisition du futur simple pourrait également être due à sa valeur modale quelque peu ambiguë. L'appropriation de la différence entre les deux formes du futur en français pourrait être encore plus difficile pour les apprenants dont la L1 ne permet pas une telle distinction.

En turc, il n'existe qu'un seul futur, marqué par le suffixe (-*cak/-cek*). Ce temps exprime un fort degré de certitude. À l'écrit, le futur -*cak* est souvent renforcé par le suffixe -*dir*, qui augmente son degré de certitude et constitue parfois un indice pour identifier un registre formel, comme dans la phrase suivante tirée d'une lettre formelle du corpus turcophone :

Ex. 12

Bu beldemizin tanıtımına katkı sağlayacaktır.

Cela ville+POSSES+1P+GEN promotion+CNOM+DAT contribution permettre+FUT3s+SUF

Cela **contribuera (sans aucun doute)** à la promotion de notre ville.

Pour exprimer l'incertitude au futur, il existe plusieurs possibilités. Une des fonctions de l'aoriste est de formuler une hypothèse sur le futur. Dans ce cas, des éléments contextuels clarifient le sens de l'aoriste, comme des adverbes de temps. Ainsi, dans les constructions avec « si » (suffixe *-sa/-se*), l'aoriste est utilisé dans les deux propositions de la phrase. Par ailleurs, la possibilité au futur est souvent exprimée grâce au suffixe de possibilité *-abil/-ebil* et l'aoriste. L'exemple suivant illustre plusieurs de ces usages dans une même phrase :

Ex. 13

Gerekirse semt esnafları ile görüşüp destek **sağlayabilecekleri** kampanyalar **düzenleyebiliriz**
 Falloir+AOR3s+Si quartier commerçants avec discuter+SUB soutien donner+POSS+FUT3P+REL collectes organiser+ABIL+AOR1p

Si nécessaire, nous pourrions discuter avec les commerçants du quartier et organiser des collectes auxquelles ils pourront contribuer.

Il existe donc un contraste entre les valeurs modales du futur en français et en turc.

2.4.4 L'expression de la requête et de l'injonction

Le Querler (1996) affirme que les modalités intersubjectives, qui relèvent de « l'ordre, du conseil, de la suggestion de la prière, du reproche », sont caractérisées par « l'impératif, et d'autres marqueurs » (p. 56), notamment le verbe « pouvoir », le conditionnel et les formes interrogatives. Elle ajoute à cette liste les verbes de volonté (« demander ») et de permission, les locutions telles que « il faut que » (p. 97). Selon Le Querler, le verbe « pouvoir » peut être un marqueur de modalité intersubjective, dans l'accomplissement d'un acte de langage indirect.

Le verbe modal « devoir » joue un rôle important dans l'expression de la modalité déontique. Il peut correspondre à des degrés plus ou moins faibles de ce type de modalité, selon le temps et le mode employé :

Dans son emploi déontique, devoir exprime une obligation qui affecte l'agent d'un procès intentionnel (c'est une « obligation de faire »), ce procès étant envisagé de façon prospective. Cependant, si au présent de l'indicatif, devoir marque bien une obligation « forte », au conditionnel, il exprime plutôt un conseil, une obligation « faible ». (Gosselin, 2010 : 440)

En turc, la locution « il faut » correspond au verbe *gerekmek*, tandis que l'équivalent du verbe « devoir » est le suffixe d'obligation *-malı/-meli* :

*Obligation and necessity are marked with the suffix -malı 'must, should' that is attached to the verb stem. In addition to the -malı suffix, obligation can be marked with the predicates gerek, gerekli, şart, and lazım.*³⁴ (Ketrez, 2012 : 217)

De la même façon que le verbe « pouvoir », le verbe modal « devoir », et son équivalent en turc, peuvent marquer différents types de modalités. Enfin, le mode impératif existe aussi en turc ; à la deuxième personne du pluriel il est marqué par la terminaison *-In(Iz)* (Kerimoğlu, 2010 : 439), le suffixe *-(Iz)* optionnel marquant la politesse.

2.4.5 Tableau récapitulatif des marqueurs de modalités

Pour récapituler les marqueurs de modalités en français et en turc qui sont identifiés par les différents auteurs que nous citons plus haut, nous proposons ci-dessous un tableau des formes en français et en turc correspondant aux types de modalités que nous avons retenus.

³⁴ « L'obligation et la nécessité sont marquées par le suffixe *-malı* 'doit, devrait' qui est attaché à la racine du verbe. En plus du suffixe *-malı*, obligation peut être marquée avec les prédicats *gerek*, *gerekli*, *şart* et *lazım*. »

Tableau 1 : Les marqueurs de modalités en français et en turc

	Marqueurs en français	Marqueurs en turc
Modalités assertives (épistémiques subjectives)	Verbes d’assertion : « penser », « croire », « savoir »... Ainsi que : « je suis sûr », « je suis certain »	Verbes d’assertion : <i>düşünmek, inanmak, bilmek...</i>
	Circonstants modaux : « à mon avis »	« <i>kanaatimce</i> », « <i>bence</i> » (« d’après moi »)
	Temps et modes (indicatif présent/conditionnel)	Temps et modes (aoriste) ; suffixe <i>-dir</i>
	Adverbes (« peut-être », « assurément »), adjectifs marqueurs d’emphase	Adverbes, adjectifs marqueurs d’emphase
Modalités épistémiques objectives (implicatives)		
Expression de la possibilité	Verbe « pouvoir »	Suffixe <i>-abil</i> (possibilité) / suffixe <i>-ama</i> (impossibilité)
	Adjectifs (« possible », <i>-able</i>) ; constructions « il est + adj. »	Adjectifs
Expression du futur	Futur simple	Futur <i>-cak</i> (+suffixe <i>-dir</i> optionnel)
Expression de la condition	Conditionnel	Aoriste
	Structures avec « si »	Suffixe <i>-sa</i>
Modalités déontiques		
Expression de la requête/de l’injonction	Impératif	Impératif
	Verbe « demander »	<i>Istemek</i>
	« Il faut »	<i>Gerekmek, lazım</i>
	« Devoir »	Suffixe d’obligation <i>-meli</i>
Requêtes (actes indirects)	« Pouvoir »	Suffixe <i>-abil</i>

Le français et le turc disposent donc d'une variété de marqueurs de modalité. Nous n'en avons inventorié qu'une petite partie, à partir des exemples fournis dans les recherches existantes. Certains marqueurs sont susceptibles, *a priori*, de causer des difficultés pour les apprenants turcophones de FLE. Cependant, nous nous intéressons moins aux contrastes entre les marqueurs isolés qu'à la manière dont ils sont utilisés à travers le texte argumentatif écrit par les scripteurs. Les scripteurs de L1 français et de L1 turc privilégient-ils des formes équivalentes pour exprimer un même type de modalité ? S'en servent-ils à la même fréquence ? C'est pour répondre à ces questions que l'analyse de corpus trouve tout son intérêt. Le tableau 1 constitue la base des formes linguistiques qui seront recherchées dans le corpus pour mener nos analyses. Nous expliciterons ce point plus loin, dans la partie Démarche méthodologique.

Dans ce chapitre, nous avons montré pourquoi les modalités sont pertinentes pour étudier l'argumentation. Nous avons proposé une définition et une typologie des modalités afin de nous permettre de mener des analyses de corpus. L'ambiguïté de la notion de modalité et l'hétérogénéité des catégories existantes constituent une difficulté centrale dans ce travail. Faute de pouvoir adopter tel quel un des classements proposés, nous avons tenté d'adapter les apports des différents auteurs pour constituer un cadre afin de mener nos analyses.

La notion de modalité mobilise les apports de deux champs de recherche au carrefour desquels se situe cette thèse : l'écrit en L2 et l'acquisition des L2. D'une part, la notion de modalité relève de la dimension rhétorique de la production écrite. En effet, la force de l'assertion dans le discours écrit, ou encore les modulations apportées à l'expression de la requête, correspondent dans une certaine mesure à des conventions d'écriture données dans une langue-culture et peuvent varier selon le destinataire et le genre discursif. Dans le texte argumentatif, ces dimensions sont par exemple en lien avec le lien hiérarchique entre scripteur et destinataire et les règles de politesse. Les travaux dans le champ de l'écrit en L2 ont surtout porté sur ce type de modalité. D'autre part, les modalités relèvent du lien entre le langage et la pensée. Les marqueurs de modalités sont indispensables dans le texte argumentatif non seulement pour positionner le scripteur vis-à-vis de son destinataire, mais aussi pour exprimer les incertitudes inhérentes à la situation décrite dans le texte écrit. Cette approche de la notion de modalités est privilégiée par les chercheurs dans le champ de l'acquisition. Ainsi, toute analyse des modalités permet non seulement de s'interroger sur les conventions d'écriture d'une langue-culture donnée, mais aussi de comprendre certaines contraintes grammaticales d'une

langue en ce qui concerne l'expression de la possibilité et de la nécessité. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, ces deux dimensions influencent directement l'écriture en L2.

Le cadre que nous proposons pour appréhender la notion de modalité reste le produit de choix subjectifs. Nous avons sciemment laissé de côté de nombreuses dimensions théoriques liées à cette notion, bien qu'elles puissent paraître fondamentales. En particulier, la question de savoir si l'énoncé non modalisé existe ou non n'a pas été résolue. La distinction entre *modus* et *dictum* pose également problème : le *dictum* lui-même peut être porteur de modalité. Gosselin (2010) parle alors de modalités intrinsèques, repérables notamment dans le lexique. Enfin, les modalités dites « appréciatives » (Le Querler, 1996 : 85) ont été exclues, dans la mesure où nous les avons jugées moins pertinentes pour répondre à nos questions de recherche.

Ainsi, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, la production d'un texte en L2 une dimension rhétorique qui peut être influencée par la L1. Parmi ces conventions rhétoriques, l'ordre dans lequel les idées sont présentées et la façon dont le texte est segmenté, à savoir le plan, jouent un rôle central. Dans ce deuxième chapitre de notre travail, nous avons montré qu'il est pertinent de parler de « séquences » argumentatives (Adam, 2019), dans la mesure où tout texte comporte une hétérogénéité qui l'empêche d'être qualifié dans son entièreté comme étant de type argumentatif. Nous avons également établi que les modalités sont essentielles dans l'argumentation à l'écrit et que des types de modalités différents sont mobilisés pour accomplir différentes fonctions dans l'argumentation : appuyer ou atténuer les propos, situer les propos dans un cadre incertain ou hypothétique ou encore formuler une requête. Il est donc indispensable, à ce stade, de nous pencher sur les parties qui constituent le texte argumentatif, afin de tenter d'établir un lien entre les parties du texte et les modalités.

Chapitre 3. Les parties du texte argumentatif

Notre recherche a pour spécificité d'articuler l'analyse linguistique des marqueurs de modalités avec l'analyse de l'organisation du texte. Cette attention portée aux formes linguistiques spécifiques au « palier méso-textuel » (Adam, 2019 : 36) est importante au niveau théorique mais également, comme nous le verrons plus loin, au niveau méthodologique. Le procédé consistant à chercher un lien entre les parties du texte et les formes linguistiques n'est pas entièrement nouveau. Par exemple, dans le modèle de Toulmin (1958), la notion d'argument est décrite comme un « organisme » (p. 94) doté d'une anatomie : chaque phase de l'argumentation correspond à des paragraphes ; chaque étape de l'argumentation correspond à un type de modalité. Dans la première phase de l'argumentation, lorsque le scripteur développe une ou plusieurs hypothèses, il exprime des modalités liées à la possibilité ; lorsqu'il réfute un argument, il marque des modalités liées à l'impossibilité ; lorsqu'il exprime une conclusion certaine, les modalités relèvent de la nécessité ; si la conclusion n'est pas certaine, la probabilité entre alors en jeu. Ces correspondances sont très intéressantes, mais elles sont issues d'une approche purement théorique.

Ce chapitre comporte deux sections : dans un premier temps, nous examinons une notion clé liée à la segmentation du texte, à savoir le paragraphe ; puis dans un deuxième temps, nous nous penchons sur l'influence du genre discursif sur la structure et les parties du texte.

1 La fonction du paragraphe dans le texte

Nous avons montré dans le premier chapitre l'importance du plan dans les conventions d'écriture en français. Dans les pratiques d'écriture francophones, la façon la plus visible de marquer le partitionnement des textes pour signaler l'organisation des idées est l'usage du paragraphe et de l'alinéa. L'emploi des paragraphes pour séparer les différentes parties d'un texte est un sujet de réflexion chez les linguistes ainsi qu'un enjeu didactique.

1.1 La notion de paragraphe

1.1.1 Une perspective historique

Les ouvrages ayant pour objet la notion de paragraphe abordent souvent celle-ci d'un point de vue historique. Le paragraphe est, avant tout étymologiquement, ce qui est *écrit à côté*, et renvoie à des annotations ou à des commentaires situés à la marge du texte. Arabyan (1994)

fait remonter au 3^e siècle av. J.-C. la tradition d'apposer en marge des textes des notes et des marqueurs de séparation. Cette tradition de balisage, qui va de pair avec la pratique de la glose, consistant à accompagner des textes bibliques par des commentaires, pour permettre au lecteur de mieux comprendre le sens de certains énoncés considérés comme obscurs, se prolonge à travers l'Antiquité et le Moyen-Âge et « prédétermine l'alinéa (...) en séparant les strates textuelles » (Arabyan, 1994 : 36). L'alinéa apparaît dans les manuscrits vers le 5^e siècle, en même temps que les grandes initiales et des blancs marquant les chapitres ou autres groupements. Bien qu'au début, l'objectif de tous ces éléments typographiques soit de faciliter la lecture, à partir du 7^e siècle, le paragraphe est employé dans des dialogues pour séparer les arguments des interlocuteurs. À travers les siècles, les symboles utilisés en Occident pour découper les textes se diversifient : on retrouve le symbole § qui serait une abréviation de *subscripsi*, mais aussi la lettre grecque gamma majuscule (Γ), le K, le pied-de-mouche (¶). Avec le développement de l'imprimerie en Europe, le symbole du paragraphe est maintenu pour certains genres de textes (notamment juridiques) et progressivement remplacé par le saut de ligne et l'alinéa pour la langue courante (Arabyan, 1994).

Ce tour d'horizon historique nous mène à deux constats. Premièrement, il apparaît que le paragraphe et l'alinéa sont une invention occidentale, étroitement liée à des traditions culturelles et religieuses ainsi qu'à des innovations technologiques occidentales. Deuxièmement, dès le départ, la fonction du paragraphe est liée à la prise en compte, par le scripteur, de la nécessité de produire un texte compréhensible par son lecteur. La question, pour les linguistes, est de savoir si, au-delà d'une convention typographique, le paragraphe a une importance linguistique et textuelle.

1.1.2 Définition et fonctions du paragraphe

Si certaines définitions du paragraphe ne prennent en compte que ses aspects formels, en faisant un pur artifice typographique, de nombreux linguistes s'accordent sur le fait que le paragraphe constitue bien une unité linguistique ou textuelle. L'utilisation du paragraphe est en lien étroit avec la cohérence et l'interprétation : le fait d'aller à la ligne signifie que le contenu du paragraphe, quelle que soit sa longueur, est jugé suffisamment cohérent pour le clore (Adam, 2020).

Mitterand (1985) définit le paragraphe comme une « surface textuelle minimale permettant l'émergence d'un propos (ou d'un thème, ou d'un sujet) et la saturation d'au moins une de ses composantes » (p. 91) et distingue différents types de paragraphes, notamment le

paragraphe thématique, où le passage d'un paragraphe à l'autre correspond à un changement de sujet ; le paragraphe prédicatif, qui sert à développer un thème établi dans le paragraphe précédent ; et le paragraphe sémio-argumentatif qui permet de passer d'un argument à un autre, ou encore d'une partie du texte à une autre, par exemple de l'exorde d'une lettre à une narration. Ainsi, le paragraphe est une unité qui a une pertinence non seulement au niveau de sa structure interne, mais également dans la façon dont il est articulé avec les paragraphes précédents et suivants.

Les études sur la fonction du paragraphe mettent souvent en avant le rôle de celui-ci dans la lecture et la compréhension du texte, autrement dit sur la réception davantage que la production. Cette vision est un prolongement de la tradition historique que nous avons évoquée. Pour Adam (2018), « les alinéas jouent un rôle déclencheur des processus d'intégration cyclique des informations à prendre en compte par le lecteur » (p. 38). Il justifie ce point de vue en se référant à des études qui « ont montré l'influence facilitatrice du découpage des textes en paragraphes, tant du point de vue de la vitesse de la lecture que de la compréhension » (Adam, 2018 : 35). Autrement dit, le paragraphe est avant tout un outil utile au lecteur : lorsque le scripteur compose son texte, il s'assure de le segmenter de façon à permettre une lecture plus facile. Ainsi, le paragraphe serait une manifestation physique de la nature dialogique du texte. Le scripteur est amené à employer des paragraphes car il est conscient de l'existence de son lecteur et le guide pour lui permettre de comprendre le partitionnement logique du texte (Adam, 2020). Cette réflexion rapproche l'usage du paragraphe de la question de la responsabilité scripteur/lecteur posée par Hinds (1987[2001]), que nous avons évoquée au Chapitre 1 (voir 2.1.3. *Structure du texte et responsabilité scripteur/lecteur*). Il nous semble que dans les langues-cultures où l'auteur porte une forte responsabilité dans la production d'un texte explicite, l'usage du paragraphe pourrait davantage faire sens. Au contraire, dans les cultures où il est attendu du lecteur qu'il opère un lourd travail d'inférence pour interpréter le texte, le partitionnement logique pourrait être moins important.

Il faut noter que les études récentes sur les processus de production écrite ont montré que le paragraphe, au-delà d'une convention d'écriture visant à rendre le texte plus lisible, pourrait servir d'outil cognitif facilitant les différentes étapes de la production écrite, de la planification à la révision (Michel & al., 2020). L'emploi de paragraphes et la réalisation d'une pause entre la production de deux paragraphes, afin de réviser le texte qui précède et de planifier la suite de la rédaction, pourraient aider un scripteur, aussi bien en L1 qu'en L2, à produire un texte plus cohésif et cohérent.

Au vu de ces approches, il serait facile de penser que le paragraphe est une entité universelle, quasiment naturelle de l'écriture. Une perspective interculturelle permet toutefois de remettre en cause cette hypothèse.

1.2 Une approche interculturelle au paragraphe

Un constat didactique dans le domaine du FLE pourrait ici servir de point de départ : Hidden (2014) observe que le paragraphe constitue un défi dans l'écriture en L2 ; en effet, certains apprenants ont tendance à rédiger un texte en bloc sans aucun paragraphe, tandis que d'autres, au contraire, emploient un alinéa après chaque phrase.

Ainsi, tout comme le texte qui l'englobe, le paragraphe peut également être appréhendé avec une perspective interculturelle. Des travaux dans le champ de la rhétorique contrastive ont montré que la perception du paragraphe pouvait varier en fonction des langues et des cultures, et que l'idée selon laquelle un paragraphe constitue une unité argumentative est loin d'être universelle.

Cependant, peu d'études, à notre connaissance, ont adopté une approche contrastive sur l'utilisation du paragraphe en français, en comparaison avec son emploi dans d'autres langues. Une étude de Takagaki (2009) menée en contexte universitaire a montré les contrastes entre les attentes des Français et des Japonais quant à l'utilisation du paragraphe. Ainsi, en français, le paragraphe est considéré comme une norme ; il est systématiquement enseigné à l'école que chaque paragraphe développe une idée directrice. Par conséquent, trois quarts des enseignants français interrogés dans l'enquête considèrent que cette norme liée au paragraphe est importante. Or, au Japon, le paragraphe n'est pas considéré comme une unité de pensée, ainsi, 60 % des étudiants japonais participant à l'étude estiment que le paragraphe est peu ou pas important.

Il n'existe pas non plus, à notre connaissance, de recherches portant sur l'utilisation du paragraphe par les turcophones. Nous pouvons toutefois proposer une perspective historique qui pourrait permettre de formuler certaines hypothèses. Rappelons que selon Connor (2002), la « culture nationale » (p. 504) a une influence sur les tendances d'écriture.

1.2.1 Le paragraphe en turc

Le mot « paragraphe », le symbole § ainsi que le développement de l'imprimerie sont, nous l'avons vu plus haut, des éléments intrinsèquement liés à l'histoire européenne. Le lien

étroit entre la pratique du glosage des textes bibliques et le paragraphe souligne particulièrement le caractère culturel de cette notion. Il serait alors tentant de penser que pour les cultures non-occidentales, la notion de paragraphe est un emprunt, un élément étranger transposé, ou alors une notion inexistante.

Pourtant, pour Hofmann (1989), le paragraphe existe dans tous les systèmes d'écriture sous une forme ou une autre. Bouquet (2019) souligne que malgré l'idée reçue selon laquelle la ponctuation et le paragraphe en turc ottoman étaient inexistants avant la fin du 19^e siècle (en raison de l'arrivée tardive de l'imprimerie dans l'Empire ottoman et du contexte politique), il existait diverses formes de séparations de texte traditionnellement utilisées par les Ottomans. Ainsi, le symbole de l'astérisque (*), des barres transversales (/), un signe constitué de trois points disposés en triangle ou encore des éléments décoratifs ressemblant à des fleurs étaient employés pour isoler et séparer les parties des textes sans avoir à aller à la ligne. La tradition manuscrite en turc tâchait d'éviter les espaces vides pour des raisons esthétiques, ce qui pouvait expliquer le faible recours à l'alinéa. Ainsi, les textes ottomans, bien qu'ils eussent l'apparence de « pavés », pouvaient en réalité contenir des séparations visant à faciliter leur lecture, ce qui correspond à la même fonction que le paragraphe. Au début du 20^e siècle, le symbole du paragraphe occidental (§) (appelé en turc « *çengel* », « crochet ») remplace progressivement le traditionnel (*). Bien que le paragraphe à proprement parler soit un emprunt, des outils et stratégies propres à la langue-culture du turc permettaient donc de structurer le texte écrit pour le rendre plus lisible. Par conséquent, le paragraphe n'est pas absent de la culture écrite turque, mais son utilisation pourrait être différente, en raison de cet héritage quelque peu hybride (Bouquet, 2019), héritage qui pourrait avoir une influence sur les écrits des étudiants.

1.2.2 L'enseignement-apprentissage du paragraphe en L2

L'acquisition du paragraphe est relativement tardive en L1, puisqu'il s'opère autour de 12-13 ans (Adam, 2020). De plus, les compétences rédactionnelles ont tendance à s'estomper dans l'écriture en L2 (Hidden, 2014). La combinaison de ces deux facteurs laisse penser que l'usage du paragraphe pourrait constituer un enjeu important dans l'écriture en L2.

Dans le domaine de l'anglais langue étrangère, l'enseignement du paragraphe ("*paragraph writing*") a une importance considérable et fait l'objet de nombreuses recherches en didactique. Nous rappelons que c'est sur la base de ses études autour de l'unité du paragraphe écrit en anglais langue étrangère que Kaplan a fondé le champ de la rhétorique contrastive (Connor, 2006). Cette importance du paragraphe dans l'enseignement de l'anglais prend sa

source dans les travaux de Christensen (1965) sur la rhétorique du paragraphe. Pour cet auteur, qui a ouvert la voie à l'enseignement systématique du paragraphe au sein du système éducatif nord-américain, le paragraphe est défini comme « une séquence de phrases structurellement reliées » (Christensen, 1965 : 145), dont la première phrase précise le sujet principal, les suivantes étant reliées par des liens de coordination ou de subordination.

Adam (2020) constate en effet que le paragraphe anglais est considéré comme un discours complet, avec une phrase précisant le sujet, plusieurs phrases pour étayer et une phrase de conclusion. Il critique cet enseignement très normatif du paragraphe, qui en donnerait une représentation très éloignée de la réalité textuelle variée du paragraphe. Par contraste, dans le domaine du FLE, la rédaction du paragraphe ne constitue généralement pas un objet d'enseignement explicite. Hidden (2014) précise dans son ouvrage sur la pratique d'écriture en FLE qu'il « convient d'entraîner l'apprenant à l'élaboration des paragraphes » (p. 25) et préconise un enseignement peu normatif des paragraphes, avec un accent sur la lecture et une sensibilisation à la variété des découpages possibles d'un même texte.

À la lumière de ces considérations, nous concluons que le paragraphe est une unité pertinente pour analyser le texte et que son enseignement est un enjeu important en didactique des langues étrangères. Il facilite non seulement la compréhension du texte, mais aussi sa production. Une approche par paragraphe semble pourtant étrangère à la didactique du FLE, elle est même rejetée par des linguistes, sans qu'aucune étude empirique, à notre connaissance, ne permette d'établir l'impact d'un enseignement plus normatif du paragraphe sur la qualité de la production écrite chez les apprenants de FLE. Nous concluons également que le paragraphe est influencé par la langue-culture du scripteur et qu'il entretient un lien étroit avec la prise en compte du destinataire du texte. Tous ces éléments en font un objet d'analyse important pour notre recherche, entraînant un double constat. D'abord, le paragraphe pourrait être un élément étranger à la culture dont les scripteurs turcophones sont issus. Ensuite, bien que son utilisation dans le texte soit considérée comme essentielle par les francophones, l'enseignement explicite du paragraphe est rejeté par une certaine conception française. Ce double constat permet la formulation d'une hypothèse : l'utilisation du paragraphe pourrait constituer un défi pour les apprenants turcophones de FLE.

La dimension interculturelle n'est toutefois pas le seul facteur dans le partitionnement d'un texte. Le genre auquel appartient le texte a une influence déterminante sur la façon dont

le texte est organisé, et certains genres imposent des contraintes structurelles plus importantes que d'autres (Adam, 2018).

2 L'influence du genre discursif sur la structure du texte argumentatif

Les connaissances rhétoriques qui sont déployées lors de la production d'un texte écrit ne dépendent pas uniquement de la langue-culture donnée. Les mêmes conventions d'écriture ne régissent pas la rédaction d'une lettre et celle d'un article de presse. La notion de genre discursif est donc centrale lorsqu'il s'agit d'analyser la structure des textes écrits ainsi que les formes linguistiques qui les caractérisent.

2.1 La notion de genre

Depuis l'Antiquité, les textes écrits ou parlés ont été classés par genre. Le genre du texte est défini à la fois par « l'ancrage social et la nature communicationnelle du discours » et par les contraintes formelles qui le caractérisent tant du point de vue des normes, notamment des normes rédactionnelles, que du point de vue linguistique (Dolz & Gagnon, 2008 : 181). Autrement dit, d'une part, la notion de genre est liée à un contexte social et culturel et aux objectifs communicatifs mis en œuvre dans la production du texte, et d'autre part, le genre a un lien direct avec les connaissances rhétoriques et linguistiques déployées dans le processus d'écriture.

Pour Bakhtine (1984), c'est le genre qui détermine la longueur et la structure du discours et qui influence la formulation de la parole. La maîtrise du genre est nécessaire à la production d'un discours car « l'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire d'un genre précis du discours, nous guide dans notre processus discursif » (p. 288). Dans le prolongement de cette approche, Adam (1997) affirme que « les plans de textes sont généralement fixés par l'état historique d'un genre ou d'un sous-genre de discours » (p. 669). Cet état du genre est le produit d'une « communauté discursive » (Swales, 1990) : il s'agit de membres considérés comme experts reconnus et qui s'accordent sur les caractéristiques acceptables d'un genre donné. Pour Swales (1990), le genre « façonne la structure schématique du discours et influence et contraint le choix du contenu et du style »³⁵ (p. 58). Les membres de la communauté discursive connaissent alors les règles du genre, ce qui facilite aussi bien la production que la

³⁵ “*shapes the schematic structure of discourse and influences and constrains choice of content and style*”

compréhension des textes, dans la mesure où le scripteur est capable d'anticiper les attentes du lecteur, étant donné que le lecteur est déjà familiarisé avec des textes similaires :

*Members of a community usually have little difficulty in recognising similarities in the texts they use frequently and are able to draw on their repeated experiences with such texts to read, understand, and perhaps write them relatively easily. This is, in part, because writing is a practice based on expectations: the reader's chances of interpreting the writer's purpose are increased if the writer takes the trouble to anticipate what the reader might be expecting based on previous texts they have read of the same kind.*³⁶ (Hyland, 2007 : 149)

En résumé, de manière très schématique, les caractéristiques associées à un genre discursif sont déterminées, à un moment donné, par une communauté discursive. Le genre détermine, à son tour, à la fois le plan du texte écrit et certaines de ses caractéristiques linguistiques. Ces dernières peuvent concerner non seulement le style, mais également le lexique et la grammaire. Si certains auteurs ont pu distinguer la notion de genre, pour analyser la dimension relative à la structure du texte, et celle de registre, davantage liée aux formes linguistiques présentes dans le texte, cette distinction n'est pas toujours nécessaire ou pertinente lorsque le texte est considéré dans son contexte global (Biber & al., 2007). Nous résumons cette approche par le schéma ci-dessous :

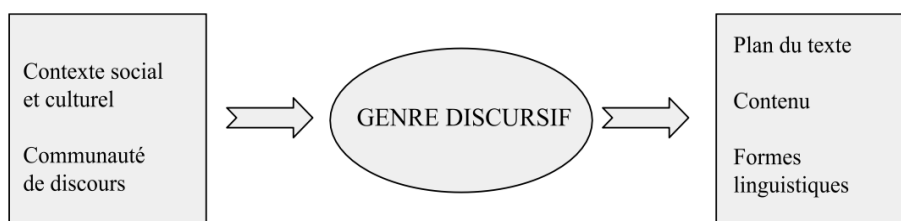


Figure 5 : L'influence du genre sur les dimensions rhétoriques et linguistiques du texte

C'est dans cette même approche qu'il est intéressant de se pencher non seulement sur la production des textes, mais également sur leur compréhension. En effet, d'après Muryn et

³⁶ « Les membres d'une communauté ont généralement peu de difficulté à reconnaître les similitudes dans les textes qu'ils utilisent fréquemment et sont capables de s'appuyer sur leurs expériences répétées avec de tels textes pour les lire, les comprendre et peut-être les écrire relativement facilement. C'est, en partie, parce que l'écriture est une pratique basée sur des attentes : le lecteur a de meilleures chances d'interpréter les intentions du scripteur si le scripteur prend la peine d'anticiper les attentes du lecteur en se basant sur des textes du même genre qu'il a lus par le passé. »

Novakova (2017), c'est bien le plan du texte, constitué de « sous-ensembles », qui permet l'identification de son genre :

Comprendre un texte signifie donc le percevoir comme un tout constitué de fragments successifs formant des sous-ensembles à l'intérieur du texte. La reconnaissance d'un texte comme appartenant à tel ou tel sous-genre passerait donc par la perception d'un plan du texte, et aussi par l'identification de séquences qui lui sont propres. (Murn & Novakova, 2017 : 7)

Il semble donc évident que le genre discursif joue un rôle important dans l'appropriation des normes régissant l'écrit argumenté en L2 et qu'il pourrait avoir un impact sur les marqueurs de modalité.

2.1.1 La place du genre discursif dans l'enseignement/apprentissage des L2 et du FLE

Le genre discursif constitue par conséquent un objet d'apprentissage important. Comme l'affirme Adam (2019), son appropriation va de pair avec l'apprentissage de l'utilisation du plan :

La *méso-structuration séquentielle* est, comme les genres de discours, l'objet d'un apprentissage parallèle à celui de la langue. En apprenant la langue d'un groupe social, nous apprenons en même temps les systèmes de genres discursifs dans lesquels cette langue se réalise et qui la contraignent, mais nous apprenons aussi à distinguer et utiliser ce que Swales (1990) considère comme des formes *pré-génériques* de textualisation. (Adam, 2019 : 37)

Autrement dit, l'apprenant de langue, en même temps qu'il acquiert les formes linguistiques, doit aussi s'approprier les plans de texte adaptés aux différents genres discursifs. Cette vision selon laquelle l'apprenant tente de s'approprier un système qui lui est étranger semble toutefois quelque peu binaire. En effet, la notion de communauté discursive a été critiquée pour son caractère statique : elle pourrait suggérer que les scripteurs et les lecteurs restent figés dans une communauté qui les contraint à des modèles textuels (Matsuda, 1997). Des chercheurs dans le champ de l'écrit en L2 préfèrent la notion de « communautés discursives partagées » (Matsuda, 1997 : 54), qui naissent du rapprochement entre scripteurs et lecteurs appartenant à l'origine à des communautés discursives distinctes. Autrement dit, dans la réalité, un enseignant de L2 et un apprenant de L2 appartiennent à une communauté partagée, dans laquelle le scripteur en L2 s'approprie les nouvelles règles du genre discursif en L2, tandis que le lecteur adapte ses attentes vis-à-vis d'un texte qui est produit dans sa L1.

De plus, les genres discursifs évoluent avec le temps, en parallèle avec les évolutions socio-culturelles, voire politiques (Ramanathan & Kaplan, 2020). Parfois, leur enseignement en L2 n'évolue pas au même rythme :

*As researchers and teacher educators in the Applied Linguistics/TESOL communities, we all contribute to the rigidifying of particular writing conventions by gauging (...) performance partially on the extent to which that performance conforms to our (written) discourse expectations (...). In other words, we ensure that particular disciplinary genres maintain some modicum of inherent stability.*³⁷ (Ramanathan & Kaplan, 2020 : 172)

Autrement dit, l'enseignement de la L2 exige l'existence de certaines normes, cependant, les contraintes liées au genre discursif peuvent parfois être plus rigides dans un contexte didactique que dans un contexte plus authentique.

Quoi qu'il en soit, la prise en compte du genre discursif reste essentielle pour comparer les textes rédigés dans différentes langues. L'attention portée sur le genre discursif permet d'affiner les études contrastives en ne comparant que des textes appartenant au même genre, à travers les différentes langues-cultures :

*The development of genre analysis has been beneficial for intercultural rhetoric research as it has forced researchers to compare apples with apples. In addition, this focus (...) has expanded intercultural rhetoric to many additional academic and professional genres.*³⁸ (Connor, 2011 : 45).

En parlant de « comparer des pommes avec des pommes », Connor insiste sur l'importance de tenir compte du genre discursif en comparant les productions écrites des scripteurs de différentes langues-cultures : par exemple, un écrit scientifique en français ne peut être analysé en comparaison avec un essai argumenté rédigé dans une autre langue.

Un enseignement des L2 basé sur le genre discursif comporte des avantages aussi bien pour les enseignants que les apprenants. Du point de vue de l'enseignant, « la connaissance préalable des mécanismes qui régissent le fonctionnement des documents qui relèvent [d'un genre], permet (...) de faire anticiper certaines de leurs caractéristiques » et ainsi de choisir facilement des supports d'enseignement (Claudel & Laurens, 2016 : 7). Du point de vue de l'apprenant, l'enseignement basé sur le genre discursif permet d'établir de manière très claire les attentes liées à la structure des textes (Hyland, 2007).

Pourtant, en FLE, le genre discursif est rarement considéré comme un élément structurant, contrairement à l'enseignement du français langue maternelle :

³⁷ « En tant que chercheurs et formateurs d'enseignants dans les communautés de linguistique appliquée et de l'anglais L2, nous contribuons tous à la rigidification de conventions d'écriture particulières en évaluant la performance (...) en partie selon nos attentes sur le discours (écrit) (...). En d'autres termes, nous veillons à ce que des genres disciplinaires donnés conservent un minimum de stabilité inhérente. »

³⁸ « Le développement de l'analyse des genres a été bénéfique pour la recherche en rhétorique interculturelle car il a obligé les chercheurs à comparer des pommes avec des pommes. En outre, cette orientation (...) a élargi la rhétorique interculturelle à de nouveaux genres universitaires et professionnels. »

Si en didactique du français langue première (FL1), l'accès à la langue semble s'effectuer principalement par l'entremise des genres, en didactique du français langue étrangère (FLE), l'entrée privilégiée passe essentiellement par le recours aux actes de parole. (Claudel & Laurens, 2016 : 2)

Autrement dit, il est plus habituel de travailler, en classe de FLE, sur l'acte de parole « inviter quelqu'un à une soirée », que sur le genre écrit « courrier électronique informel ». Cette approche est perpétuée par les manuels de FLE, qui ont tendance à être structurés autour des actes de parole (Claudel & Laurens, 2016).

2.1.2 Un regard contrastif sur les genres en français et en turc

Les caractéristiques d'un genre donné étant ancrées dans un contexte socio-culturel, il est évident qu'un texte produit dans un même genre n'obéit pas aux mêmes contraintes dans deux langues-cultures différentes. Nous nous intéressons ici en particulier aux deux genres discursifs auxquels appartiennent les textes qui constituent notre corpus. Une moitié des textes sont des lettres formelles adressées à un destinataire hiérarchiquement supérieur, à savoir au maire d'une ville. L'autre partie des textes sont des courriers électroniques informels adressés à des étudiants, donc à un destinataire hiérarchiquement égal.

2.1.2.1 La lettre formelle

La lettre officielle ou administrative constitue un sous-genre, lui-même faisant partie d'un genre plus vaste : le genre épistolaire. Le genre épistolaire pourrait être l'une des manifestations les plus précoces de genre écrit (Dezutter, 2002). Dès l'Antiquité, ce genre est caractérisé non seulement par des contraintes formelles strictes quant à l'organisation du discours, mais également par certaines formes linguistiques, pouvant varier selon « l'importance de l'interlocuteur » et le contexte (Dezutter, 2002 : 84). En parallèle, ce genre est caractérisé par l'importance de l'*ethos*, notion recouvrant l'« image de soi construite par le discours » et qui se situe au cœur de la définition du genre épistolaire (Jaubert, 2010 : 1). Ainsi, par définition, la prise en compte du destinataire et le positionnement du scripteur constituent les enjeux les plus importants du genre épistolaire. Ces deux dimensions peuvent dès à présent être mises en rapport avec la notion de modalité, et plus particulièrement les modalités subjectives et intersubjectives (Le Querler, 1996).

Le caractère rigide de la structure de la lettre en fait un objet d'étude pertinent dans les études sur les genres discursifs. Les genres épistolaires imposent une structure particulière au texte et déterminent également des éléments « stylistiques » (Adam, 2019 : 43) : les cinq

séquences de la lettre sont l'ouverture, l'exorde, le corps de la lettre, la péroraison et la clôture. En termes de formes linguistiques, l'ouverture contient des termes d'adresse, ainsi que des informations sur le lieu et la date, et la clôture des termes de politesse et la signature. En France, le genre épistolaire est passé d'une « pratique savante » à une « pratique sociale essentielle », particulièrement à travers son enseignement dans le système scolaire (Dezutter, 2002 : 83). Les caractéristiques du genre sont consignées dans les manuels scolaires mais également dans la littérature. Pour des scripteurs français, bien qu'il s'agisse d'une pratique qui recule, écrire une lettre constitue donc une pratique familière.

Dans la langue-culture turque, le genre qui se rapproche le plus d'une lettre au maire est le « *dilekçe* ». Le *dilekçe* est une pétition écrite courte adressée à un organisme public pour informer, exprimer une requête, un souhait, une plainte ou une opinion. Il est très formaté : l'information doit être exprimée brièvement et clairement, généralement en un seul paragraphe concis ; la requête doit figurer dans la dernière phrase. Une formule de politesse et la signature du scripteur sont obligatoires (Ertem & Kocakaplan, 2018). Dans la pratique, les citoyens n'écrivent souvent pas eux-mêmes leur *dilekçe* ; ils se contentent de remplir les blancs dans un texte à trous pré-rédigé et imprimé par l'organisme destinataire.

Il existe donc des similitudes et des différences entre les règles imposées par ce sous-genre en français et en turc. La lettre formelle au maire n'est pas nécessairement une pratique familière pour des scripteurs turcophones. Cette hypothèse est renforcée par une étude sur les *dilekçe* rédigés par des étudiants turcs (Ergene, 2013), qui montre que ces derniers ne maîtrisent pas, en L1, les règles propres à ce genre : en plus des erreurs de mise en page, les scripteurs n'obéissent pas aux règles discursives, font notamment trop de digressions et donnent trop de détails biographiques.

2.1.2.2 Le courrier électronique

Les nouvelles technologies ont eu un impact indéniable sur l'utilisation de l'écrit, entraînant l'apparition de nouveaux genres et de nouvelles tâches écrites. Le genre du courrier électronique est construit sur celui, préexistant, de la lettre, mais s'apparente à une pratique hybride, dans la mesure où il comporte également des caractéristiques de l'oral :

On considère généralement que le courrier électronique se situe entre trois usages et constitue un genre en gestation, empruntant à trois genres préalables : la conversation en face à face, la correspondance d'entreprise et la correspondance privée. (Marcoccia, 2005 : 2)

Autrement dit, le courrier électronique, contrairement à la lettre formelle, est un sous-genre peu figé, encore en évolution. Les règles qui le régissent sont donc susceptibles d'être moins rigides. Le courrier électronique se distingue de la lettre par son informalité, ce qui a un impact sur les formules d'adresse et de politesse, mais également par son cadre temporel : en effet, le temps entre les échanges est réduit par rapport au courrier traditionnel (Marcoccia, 2005).

Des recherches menées dans le champ de la pragmatique sur la lettre et le courrier électronique ont montré que ce dernier établit une relation moins distante entre scripteur et destinataire en comparaison avec la lettre. La rédaction d'un courrier électronique en L2 nécessite donc de s'adapter à des conventions d'écriture susceptibles d'être plus souples que pour la lettre formelle. Marcoccia (2005) suggère que « pour un étudiant étranger qui appartient à une société à *ethos* hiérarchique, son utilisation du courrier électronique emprunte à la correspondance administrative traditionnelle son caractère formel et inégalitaire » (p. 9). Autrement dit, il est possible que dans certaines langues-cultures, les règles régissant les sous-genres de la lettre formelle et du courrier électronique informel ne soient pas très éloignées en ce qui concerne le marquage du rapport interpersonnel.

C'est également dans le champ de la pragmatique qu'ont été réalisés les quelques travaux portant sur les courriers électroniques rédigés par des turcophones en L2. Ils montrent que les turcophones, lorsqu'ils rédigent des courriers électroniques en anglais L2 adressés à des destinataires hiérarchiquement supérieurs, emploient des formes trop directes et n'atténuent pas suffisamment leurs propos (Burgucu-Tazegül & *al.*, 2016). Il s'agit là d'une caractéristique déjà évoquée concernant les écrits des turcophones en L2 (voir Chapitre 1, section 2.1.5. *Les tendances rhétoriques du turc*).

Pour résumer, le genre n'influence pas seulement la structure du texte mais également certaines formes linguistiques qui le constituent. Jusqu'ici, ces dernières n'ont été évoquées que dans le contexte de cas particuliers et limités, comme les formules de politesse en ouverture et clôture de la lettre. Pourtant, des travaux visant à établir un lien entre le genre et les parties du discours (Biber & *al.*, 2007) montrent que le genre discursif a une influence sur les formes linguistiques employées à travers les différentes parties qui composent le texte. C'est cette approche que nous abordons dans la section suivante.

2.2 Les parties du texte et le genre : la notion de move

Dans la mesure où le genre discursif influence la structure du texte et le plan utilisé pour la rédaction, tout genre pourrait être décrit par une structure textuelle qui lui serait typiquement associée. C'est là l'ambition d'un certain nombre de chercheurs anglophones qui tentent de concilier la linguistique de corpus, permettant de travailler sur un grand nombre de textes, avec l'analyse des discours et des unités de discours. Ces travaux sont largement influencés par Swales, qui a proposé la notion de « *move* » (Moreno & Swales, 2018 : 40).

Les *moves* sont des unités « discursives ou rhétoriques qui accomplissent des fonctions communicatives dans les textes »³⁹ (Moreno & Swales, 2018 : 40). Les textes appartenant à un genre discursif donné peuvent comporter des *moves* communs et il est intéressant, pour analyser un genre, d'observer quels *moves* sont obligatoires ou optionnels et quel est leur ordonnancement dans le texte.

Les travaux de Swales sur le genre discursif ont été repris en France dans le domaine de la didactique de l'écrit (Donahue, 2009), mais peu de recherches en français ont exploité la notion de *move*. Cette notion a été traduite en français par un petit nombre de chercheurs par les termes de « tour » ou de « mouvement », mais nous prenons le parti d'utiliser le mot anglais afin d'éviter toute confusion. Chaque *move* peut être divisé en plusieurs étapes (*steps*) qui correspondent à des objectifs plus précis. Les *steps* sont des « fragments de texte qui, ensemble, ou dans une certaine combinaison, accomplissent le *move* »⁴⁰. La longueur des *moves* est variable et peut aller d'une seule phrase à un paragraphe, voire au-delà. L'identification du *move* est donc un travail subjectif, basé sur des indices à la fois linguistiques et communicationnels (Tardy & Swales, 2014). L'objectif principal de l'analyse des *moves* est de déterminer les formes linguistiques correspondant à chaque fonction communicative identifiée dans le texte. Ce type d'analyse trouve tout son intérêt dans l'étude du texte argumentatif, qui est caractérisé par une forte hétérogénéité. Nous rappelons que pour von Stutterheim (1993), le texte argumentatif est exclu de la règle du cadre modal, car il répond à un grand nombre de sous-questions et ne peut être rédigé avec l'utilisation d'un seul type de modalité (voir chapitre 2, section 2.2.2 *Les modalités dans le texte argumentatif en L2*). En divisant le texte en *moves*, il devient possible d'analyser la correspondance entre les parties du texte et les modalités.

³⁹ “discoursal or rhetorical units performing coherent communicative functions in texts”

⁴⁰ “Steps(...) are the multiple text fragments that together, or in some combination, realize the move”

Nous proposons un exemple final pour clarifier cette approche. Le genre « recette de cuisine » impose une structure relativement déterminée, ainsi qu'un type : il s'agit généralement d'un texte de type instructionnel. Ce type influence à son tour certaines formes linguistiques qui sont employées dans le texte, en particulier, en imposant un cadre modal : ce dernier relève des modalités déontiques, qui seront probablement exprimées par l'impératif. Par contraste, le genre « lettre formelle au maire » ne peut être mis en lien aussi facilement avec un type de modalité. Il faut d'abord mettre en lumière sa structure, les objectifs communicatifs accomplis, et les types de modalités qui sont nécessaires pour les accomplir, ainsi que les formes linguistiques employées pour exprimer ces modalités.

L'analyse de *moves* a été largement reprise dans les recherches sur les textes et les genres, notamment pour identifier les plans de texte correspondant aux différents genres, et afin de mener à des applications didactiques. Une part très modeste de ces travaux portent sur des langues autres que l'anglais, en raison notamment de l'absence de corpus annotés disponibles dans d'autres langues (Moreno & Swales, 2018). Un des modèles d'analyse issus des travaux sur l'analyse de *moves* est celui proposé par Biber, Connor et Upton (Biber & *al.*, 2007). Nous l'exposerons en détail dans la partie Démarche méthodologique.

Nous concluons ainsi le troisième chapitre de ce travail, qui est également le dernier portant sur le volet linguistique de notre thèse. Dans ce chapitre, nous avons établi qu'il existe un lien entre les conventions rhétoriques d'une langue-culture et la structure du texte, à savoir le plan et l'utilisation des paragraphes. Nous avons également montré que le genre discursif a une influence importante sur ces dimensions du texte. Nous avons enfin entre-aperçu que les parties du texte sont susceptibles d'être caractérisées par des formes linguistiques spécifiques. Pourtant, les paragraphes et les genres discursifs ne semblent pas jouer un rôle central dans la didactique du FLE. Cette lacune dans l'enseignement/apprentissage est susceptible d'entraîner des contrastes entre les productions des apprenants et les attentes des lecteurs natifs.

À travers ces trois chapitres, nous avons également constaté à de nombreuses reprises que les recherches dans les champs de l'écrit en L2, de l'acquisition des L2 et de la pragmatique des L2 sont étroitement liées avec des considérations didactiques. Des constats portant sur les productions des apprenants sont aux fondements mêmes de la rhétorique interculturelle. De plus, les terrains des recherches sur l'acquisition des L2 impliquent également des situations didactiques. Nous proposons maintenant d'approfondir cette réflexion sur les liens entre le volet linguistique de notre thèse et le volet didactique.

Chapitre 4. De la linguistique à la didactique des L2

Notre cadrage théorique jusqu'ici s'inscrit essentiellement dans les champs de l'écrit en L2 et de l'acquisition en L2, ce qui nous permet de poser les fondements pour l'analyse de notre corpus. Nous abordons maintenant le cadrage théorique portant sur le volet didactique de notre thèse. Ce chapitre a pour objectif de retracer les recherches existantes afin de répondre à la question de recherche (2a), à savoir, si les résultats d'une recherche située à l'interface entre l'acquisition des L2 et l'écrit en L2 peuvent être mis en pratique à travers une formation pour enseignants. Dans ce chapitre, nous exposons les notions de piste et de dispositif didactique, avant de nous confronter aux différentes approches du rapport entre le champ de l'acquisition et la didactique des langues.

1 L'intégration d'une piste didactique dans le travail de recherche

Nous tenons à ce que les résultats de ces analyses linguistiques mènent à des applications didactiques précises, tant du point de vue de l'enseignement de la modalisation, que de celui de l'exploitation des corpus en didactique du FLE. Cela nous semble important pour trois raisons. Premièrement, depuis l'avènement des approches communicatives dans l'enseignement/apprentissage des L2, l'enseignement de l'écrit a pu être quelque peu délaissé au profit de l'enseignement de l'oral (Barbier, 2021). Ensuite, les études sur l'enseignement de la modalisation en classe de langue sont largement confinées au domaine anglo-saxon et au genre de l'écrit universitaire et à certains types de modalités (notamment les degrés d'assertion dans les travaux de Hyland, 2005). Enfin, comme le constatent Gilquin et *al.* (2007) et De Cock et Tyne (2014), les recherches dans le domaine de la linguistique de corpus et en particulier les études sur des corpus d'apprenants ont tendance à proposer quelques ouvertures pédagogiques en conclusion, sans cependant élaborer de pistes didactiques concrètes.

1.1 Les notions de piste didactique et de dispositif

Dans le domaine du FLE, la notion de « piste didactique » renvoie à des réalités très variées. Les applications didactiques susceptibles d'être développées à partir des recherches linguistiques se concentrent souvent sur trois types de projets. Il peut s'agir de concevoir une séquence pédagogique puis de la mettre en place de manière expérimentale auprès d'apprenants. Les analyses peuvent également conduire à la conception et l'élaboration de

matériel pédagogique spécifique. Enfin, une piste didactique possible est la création d'un dispositif visant à former des enseignants.

La notion de « dispositif », en didactique, renvoie à « un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite (...) [par lesquels] l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation (...) sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010 : 292). Cette définition peut être transposée à la formation des enseignants.

C'est sur cette dernière piste que nous avons décidé de nous engager. Notre choix a été guidé dans une large mesure par notre expérience professionnelle d'enseignante de FLE. Comme l'expliquent Hirvela et Belcher, le travail de recherche sur l'écriture en L2 et l'expérience d'enseignant de L2 peuvent se superposer, pour aboutir à une identité de formateur d'enseignants :

*Those of us who work in the field of second language writing generally carry one, and possibly both, of the two identities that dominate discussion in this domain: writing teachers and writing researchers. (...) Interestingly, what we have not foregrounded is a third identity that is just as important as those already described: teachers of teachers of writing.*⁴¹ (Hirvela & Belcher, 2007 : 125)

Nous proposons donc dans ce chapitre de poser les fondements théoriques qui justifient les liens entre les analyses linguistiques sur un corpus d'une part, et la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif de formation pour enseignants de FLE d'autre part.

1.2 Une démarche de recherche-action

Le volet didactique de notre recherche s'inscrit dans une certaine mesure dans le cadre de la recherche-action. La recherche-action est une notion apparue aux Etats-Unis dans les années 1940, puis reprise en Europe dans les années 1950, avant de réémerger dans le domaine de l'enseignement dans les années 1990 (Macaire, 2007). Tout en notant qu'en France, « fréquemment considérée comme simple instrumentalisation pragmatique, la recherche-action ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde universitaire » (p. 49), Macaire (2007) précise que celle-ci est devenue dans la dernière décennie une des méthodologies de recherche privilégiées par la didactique des langues. Dans ce domaine, une démarche de recherche-action signifie généralement qu'un enseignant de langue se positionne en tant que chercheur, en

⁴¹ « Ceux d'entre nous qui travaillent dans le domaine de l'écriture en langue seconde portent généralement l'une, et peut-être les deux, des identités qui dominent la discussion dans ce domaine : les enseignants d'écriture et les chercheurs en écriture. (...) Curieusement, ce que nous n'avons pas mis au premier plan, c'est une troisième identité tout aussi importante : les formateurs des enseignants d'écriture. »

intervenant délibérément dans un contexte donné, tout en menant un processus réflexif, systématique et critique sur sa pratique, avec pour objectif d'apporter des améliorations à un problème identifié (Burns, 2009). Il est possible de transposer cette posture aux formateurs : la formation d'enseignants de L2 est également considérée comme un terrain propice à la recherche-action en didactique des langues (Macaire, 2007).

La recherche-action se distingue de la recherche appliquée par ses objectifs, ses méthodes et ses résultats. Pour Burns (2009), si la recherche appliquée a pour objectif de mieux comprendre les origines d'un problème, la recherche-action se propose de développer des solutions. Les méthodes d'analyse, dans la recherche appliquée, sont généralement quantitatives et qualitatives, tandis que pour la recherche-action, l'interprétation et l'analyse réflexive peuvent être mobilisées. Enfin, la recherche appliquée permet un développement théorique qui se doit d'être objectif et généralisable, alors que la recherche-action est censée apporter un changement à la situation donnée. Elle est donc caractérisée par une certaine subjectivité.

Le tableau suivant résume les principales caractéristiques qui distinguent la recherche-action de la recherche appliquée :

Tableau 2 : Caractéristiques de la recherche-action, d'après Burns (2009 : 291)

	Objectif	Méthodes	Résultats
Recherche appliquée	Comprendre des problèmes	Approches qualitatives et quantitatives, collecte de données visant la fiabilité et la validité	Savoirs théoriques généralisables pouvant être appliqués
Recherche-action	Développer des solutions à des problèmes identifiés	Qualitatives, interprétatives, analyses réflexives	Développement d'une action pouvant améliorer la situation donnée

C'est donc à travers une démarche de recherche-action que nous nous proposons d'élaborer une piste didactique construite à partir de nos recherches sur corpus. Cette approche soulève des questionnements théoriques : les recherches en acquisition peuvent-elle réellement aboutir à des pistes didactiques, et plus précisément à un dispositif de formation des enseignants ?

2 *Acquisition des L2, didactique des langues et pratiques enseignantes*

2.1 *Le dialogue entre acquisition des L2 et didactique des langues*

La pertinence des recherches en acquisition pour la didactique des langues est une question qui a émergé dès les années 1970, aussi bien dans le domaine anglophone que francophone. À la fin des années 1990, l'acquisitionniste Klein écrivait que le lien entre acquisition et enseignement était encore peu développé :

*During the last 25 years, second language acquisition (SLA) research has made considerable progress, but is still far from proving a solid basis for foreign language teaching.*⁴² (Klein, 1998 : 527)

Pour Klein (1998), tant que les recherches en acquisition n'auront pas abouti à une théorie générale expliquant les mécanismes sous-jacents de l'acquisition, ce qui constitue l'objectif principal de ce champ, il ne sera pas possible d'exploiter les résultats des recherches dans d'autres disciplines. Or, cet objectif serait loin d'être atteint ; par conséquent, les recherches en acquisition ne pourraient pas être exploitées par les enseignants.

La question reste aujourd'hui ouverte dans le domaine francophone. Comme l'affirme Véronique (2005), une certaine distance sépare les recherches en acquisition de la didactique des langues, distance qui peut s'expliquer aussi bien par la volonté des chercheurs en acquisition de délimiter leur discipline et de la distinguer clairement des travaux en didactique, que par une divergence quant aux objets de recherche. En effet, les travaux en acquisition des L2 ont souvent porté sur les productions des apprenants adultes n'ayant pas suivi un enseignement institutionnel de la langue cible, tandis que la didactique des langues s'est généralement intéressée à l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire. Ce contraste entre les disciplines rappelle celui entre l'acquisition des L2 et l'écrit en L2, évoqué au Chapitre 1 (voir 2.2. *L'acquisition de l'écrit et l'influence de la L1 dans le texte en L2*). C'est peut-être ce qui explique la proximité plus naturelle entre le champ de l'écrit en L2 et la didactique des langues, en comparaison avec la distance qui persiste entre acquisition et didactique.

Si de nombreux chercheurs dans le champ de l'acquisition expriment une ouverture, voire un enthousiasme à l'idée de proposer des pistes didactiques, ces dernières restent centrées sur l'apprenant. Nous pensons notamment aux travaux de Watorek (2008), selon qui « il

⁴² « Dans les 25 dernières années, les recherches dans le champ de l'acquisition des langues étrangères ont fait des progrès considérables, mais elles sont encore loin de fournir une base solide pour l'enseignement des langues étrangères. »

devient clair (...) que les études en acquisition des langues gagnent à se fixer pour objectifs la description des tâches acquisitionnelles qui incombent à un apprenant de L2 afin de se l'approprier » (p. 139). L'objectif mentionné ici semble limité à une identification des besoins de l'apprenant, sans élargir le domaine des pistes didactiques possibles à l'enseignement, ni à l'enseignant.

2.2 *Le débat sur le rôle de l'enseignement dans l'acquisition des L2*

Une des questions fondamentales dans les tentatives d'établir un dialogue entre acquisition de la L2 et didactique des langues est de savoir si en milieu guidé, pour des apprenants adultes, l'acquisition dépend réellement de l'enseignement auquel les apprenants sont exposés, ou si les étapes sont indépendantes de tout facteur externe. Il s'agit là d'un débat qui remonte aux premières recherches dans le champ de l'acquisition. Ce débat a une portée importante en ce qui concerne la pertinence des pistes didactiques développées à partir des recherches en acquisition. Pour certains chercheurs, l'enseignement formel ne peut aboutir à un apprentissage que si l'apprenant a déjà atteint dans son interlangue l'étape naturelle de l'acquisition qui correspond à cet objectif didactique ; si l'apprenant n'est pas prêt à apprendre une notion de la L2, aucune méthode d'instruction ne pourrait lui permettre d'arriver à cet objectif : il s'agit de l'hypothèse de l'enseignabilité (Pienemann, 1985).

Une telle approche ne permet *a priori* aucun dialogue entre le champ de l'acquisition et la didactique des langues. Pour Véronique (2005), elle doit être nuancée en fonction des objectifs linguistiques visés dans l'apprentissage de la L2, mais également revue à la lumière des apports des recherches sur les mécanismes cognitifs chez l'apprenant adulte. En effet, les théoriciens de l'hypothèse de l'enseignabilité affirment que l'acquisition n'est pas entièrement indépendante de l'enseignement ; que l'apprentissage peut être accélérée par l'enseignement, à condition que l'interlangue de l'apprenant soit suffisamment développée ; et enfin, que d'un point de vue didactique, il serait intéressant d'analyser les conditions de l'enseignabilité de chaque forme grammaticale dans la langue cible (Pienemann, 1989).

2.3 *L'apport des recherches en acquisition aux pratiques des enseignants de L2*

En ce qui concerne plus précisément l'impact des recherches sur les pratiques des enseignants, le débat reste également ouvert. Une série d'arguments sont mis en avant par les auteurs qui rejettent la pertinence des recherches en acquisition pour la pratique de l'enseignement des L2. Nassaji (2012) compile les différents types d'objections formulées en

ce sens. Premièrement, le contexte dans lequel une recherche en acquisition est menée serait souvent trop éloigné de celui où les enseignants pratiquent ; par conséquent, les résultats ne pourraient pas être extrapolés en dehors de ce contexte de recherche. Cet argument ressort notamment chez Véronique (2005), qui affirme que « le détail des analyses acquisitionnelles et leur caractère limité ne conviennent pas toujours pour des organisations de contenu langagier à transmettre » (p. 19). Deuxièmement, les enseignants de L2 ne s'intéresseraient pas directement aux sujets abordés par la recherche en acquisition ou ne seraient pas en mesure d'absorber le contenu des publications scientifiques dans ce champ. En effet, les enseignants de L2 auraient besoin de connaissances pratiques, issues de l'expérience, tandis que la recherche fournirait des connaissances techniques, issues de la recherche empirique. Dans la recherche en acquisition en France également, certains auteurs semblent confirmer ces constats. Bien qu'elles considèrent que les recherches en acquisition se situent à l'interface entre linguistique et didactique, Leclercq et *al.* affirment, à propos des enseignants de L2 :

Les enseignants de langue jouent un rôle crucial dans l'accès à la compétence en langue étrangère, mais s'ils disposent de connaissances solides dans leur langue d'enseignement et de techniques pédagogiques éprouvées, ils sont souvent démunis eux aussi lorsqu'il s'agit de comprendre les mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'acquisition des langues. (Leclercq & *al.*, 2021 : 13)

Ainsi, ces auteures opèrent une distinction entre le type de connaissances que les enseignants de L2 possèdent et utilisent dans leur pratique et celles qui sont issues de la recherche en acquisition. Elles affirment par ailleurs que les résultats de ces recherches « restent peu connus des individus concernés en première ligne : les étudiants en langue, les enseignants de langue, les formateurs des enseignants de langue et les apprenants eux-mêmes » (Leclercq & *al.* 2021 : 14).

Cependant, l'argument du supposé désintérêt ou méconnaissance des enseignants en ce qui concerne les recherches en acquisition est remis en cause par Klein, pour qui les enseignants sont au contraire très intéressés par la recherche dans ce champ :

*In general, FL teachers are very interested in SLA research; in fact, a great many SLA researchers have or had practical teaching experience. But does this fact have more than occasional and declamatory repercussions in the every-day practice of instruction?*⁴³ (Klein, 1998 : 529)

⁴³ « En général, les enseignants de langue étrangère sont très intéressés par la recherche en acquisition ; en fait, un grand nombre de chercheurs en acquisition ont, ou ont eu, une expérience pratique de l'enseignement. Mais ce fait a-t-il des répercussions dans la pratique quotidienne de l'enseignement allant au-delà d'un impact anecdotique et déclamatoire ? »

Pour Klein, le problème n'est donc pas tant lié au positionnement des enseignants qu'à l'impossibilité d'un impact systématique de la recherche sur les pratiques d'enseignement des L2 au quotidien. Il souligne notamment l'absence de matériel pédagogique conçu directement à partir de certaines théories développées dans le champ de l'acquisition.

Pourtant, de nombreux chercheurs tentent de donner plus de visibilité aux passerelles entre les recherches en acquisition et les pratiques enseignantes. Ceux-ci adoptent une vision plus large de la recherche en acquisition et de ses objectifs, qui, devrait aller au-delà de la découverte des principes fondamentaux de l'acquisition des langues. Une des dimensions cruciales de l'impact didactique de la recherche concerne non pas le matériel pédagogique mais les postures des enseignants. Dès les années 1980, certains auteurs suggèrent que la familiarisation avec les recherches en acquisition pourraient avoir un impact considérable sur l'agir enseignant : pour Hyltenstam (1985), un enseignant formé aux apports du champ de l'acquisition pourrait avoir des attentes plus réalistes en ce qui concerne les productions des apprenants à différents niveaux, donner plus d'opportunité aux apprenants de développer leur propre système grammatical, mais également être plus à même de comprendre la source des erreurs. Par conséquent, « toute sorte de résultats sur l'acquisition des langues étrangères pourrait être important pour l'enseignant, y compris ceux issus de recherches dont l'objectif n'est pas d'aboutir directement à des pistes d'enseignement »⁴⁴ (Hyltenstam, 1985 : 116).

Autrement dit, au-delà de l'élaboration de matériel pédagogique inspiré des recherches en acquisition, c'est au niveau de l'attitude et de la pensée des enseignants que l'impact de ces recherches serait essentiel. Ce point de vue est repris dans des études ultérieures :

*Where SLA research has had a much more important bearing is in the area of teachers' attitudes and awarenesses (...). Teachers who have been exposed to concepts and research in SLA courses (...) often become more learning-centered. The benefit of this shift is two-fold: Their responses to their students are more relevant, and their own professional development is ensured, for becoming fascinated with what learners do is an excellent way of keeping one's teaching practice vital.*⁴⁵ (Larsen-Freeman, 1998 : 554)

⁴⁴ "All types of second language acquisition research may be of importance for the teacher, even those gained in research not aimed at direct application to teaching."

⁴⁵ « Là où la recherche en acquisition a eu une incidence beaucoup plus importante, c'est dans le domaine des attitudes et des prises de conscience des enseignants (...). Les enseignants qui ont été exposés aux concepts et à la recherche dans des cours sur l'acquisition (...) deviennent souvent plus centrés sur l'apprentissage. L'avantage de ce changement est double : leurs réponses à leurs étudiants sont plus pertinentes et leur propre développement professionnel est assuré, car s'intéresser à ce que font les apprenants est un excellent moyen de revitaliser leur pratique d'enseignement. »

Les enseignants qui ont été familiarisés avec les recherches en acquisition auraient ainsi tendance à se positionner différemment, avec une attitude plus centrée sur les besoins de l'apprenant. De plus, l'intérêt porté aux mécanismes sous-jacents à l'apprentissage permettrait d'apporter des réponses plus pertinentes aux apprenants et constituerait une dimension essentielle du développement professionnel des enseignants.

Une étude menée auprès d'un grand nombre d'enseignants d'anglais L2 permet d'apporter un éclairage sur le positionnement des enseignants de langue vis-à-vis des recherches en acquisition : Nassaji (2012) montre que de nombreux enseignants ont des connaissances en acquisition grâce à leur formation et qu'ils considèrent que ces connaissances sont bénéfiques à leur pratique d'enseignement, bien qu'elles ne fournissent pas de pistes pédagogiques concrètes. À notre connaissance, il n'existe pas d'étude sur le positionnement des enseignants de FLE vis-à-vis des recherches en acquisition.

Les questionnements théoriques soulevés par notre projet de dispositif didactique sont nombreux et variés. Ils portent aussi bien sur les objectifs du champ disciplinaire que constituent les recherches en acquisition, que sur les contextes d'enseignement/apprentissage où une piste didactique serait susceptible d'être développée. Les recherches existantes ne permettent pas d'apporter une réponse définitive à ces questionnements, mais justifient la pertinence de développer une piste didactique concrète à partir des résultats de notre recherche, ainsi que l'adoption d'une posture de recherche-action. Ces recherches orientent dans une certaine mesure notre réflexion vers le positionnement et les attitudes des enseignants. C'est dans cette perspective que nous nous proposons d'aborder la question de la formation des enseignants.

Chapitre 5. Former les enseignants de FLE à l'enseignement des modalités et l'exploitation des corpus écrits

Notre dernière question de recherche (2b) porte sur la possibilité, pour un dispositif de formation continue pour les enseignants de FLE, d'avoir un impact concret sur les pratiques des enseignants. Plus précisément, étant donné que notre recherche sur corpus porte sur l'utilisation des modalités dans le texte argumentatif, nous cherchons à montrer, dans ce chapitre, dans quelle mesure une meilleure préparation des enseignants à l'enseignement des modalités et à l'exploitation pédagogique des corpus est nécessaire et pourrait avoir un impact sur leurs pratiques. Ce chapitre est structuré en trois sections : nous abordons d'abord le lien théorique entre formation et pratiques des enseignants à travers le prisme de l'agir professoral (Cicurel, 2011) ; puis, nous exposons les travaux existants sur la formation des enseignants à la didactique de l'écrit en L2, en particulier l'enseignement des modalités et l'exploitation des corpus écrits ; enfin, nous nous penchons sur la notion de changement pour mieux appréhender l'enjeu de la formation continue.

1 Le rôle de la formation continue dans l'agir enseignant en FLE

1.1 Observer l'agir professoral

1.1.1 La notion d'agir professoral

Si les recherches sur les pratiques des enseignants de langue remontent aux années 1970, les questions centrales qui sous-tendent ces recherches ont beaucoup évolué. Au départ, il s'agissait de trouver des liens de cause à effet entre, d'une part, le contexte d'apprentissage, le contenu enseigné et les pratiques enseignantes observables en classe, et d'autre part, les progrès dans l'apprentissage. Cependant, avec les apports de la psychologie, il a été de plus en plus accepté que la pensée, les décisions et les actions peu visibles des enseignants de langue avaient un impact profond sur le processus d'enseignement/apprentissage, ce qui a ouvert la voie au domaine de recherche, désigné, dans le monde anglo-saxon, par le terme de *teacher cognition* (Borg, 2009). Aujourd'hui, parmi les chercheurs francophones, et plus particulièrement dans la didactique des langues, il est courant de parler d'agir professoral. Cicurel (2011) propose la définition suivante de cette notion :

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 ce que l'agir professoral est, mais aussi ce qu'il n'est pas : en particulier, il englobe dans une certaine mesure la pensée de l'enseignant, en ce sens qu'elle influence son action. Les composantes de cette définition traduisent des réalités multiples, parfois difficiles à observer et donc à analyser, en particulier les actions non verbales ou encore la notion d'« intention ».

1.1.2 Les paroles des enseignants comme observatoire

Afin de tenter de saisir les différentes facettes de l'agir professoral, le terrain des recherches s'est progressivement élargi. Si l'observation des pratiques de classe et les discours didactiques a longtemps été privilégié, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux discours des enseignants portant sur leurs propres actions, recueillis *a posteriori*. Ces données sont parfois désignées sous le terme de « verbalisations », définies comme la « mise en discours d'une pensée ou d'une action par des mots » (Cicurel, 2015 : 42). À notre sens, toute parole d'enseignant n'est donc pas verbalisation : cette dernière est stimulée par le chercheur et porte généralement sur une action qui s'est déroulée et que l'enseignant est invité à commenter. Si les discours des enseignants sont souvent recueillis à travers des entretiens, notamment des entretiens d'autoconfrontation où ils sont amenés à revisiter leurs pratiques passées, les interactions de formation constituent également un contexte pertinent pour recueillir ces données (Balslev, 2017).

Les discours de l'enseignant permettent de saisir des dimensions de l'agir enseignant qui ne sont pas toujours observables dans les interactions de classe. L'analyse du discours des enseignants ne se substitue pas à l'observation des interactions de classe, il s'agit davantage de concevoir la parole des enseignants comme un observatoire de la « pensée enseignante » :

La pensée enseignante est une pensée en mouvement, une pensée non figée, qui avance en se reprenant, et si la parole n'est pas la pensée, seule la parole permet de donner forme à cette pensée. (Cicurel, 2016 : 26)

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) peuvent être regroupés sous quelques thèmes ; en ce qui nous concerne, nous retenons particulièrement le discours de légitimation ; la typification et la

généralisation des actions ; et la perception de l'identité du groupe d'apprenants. Les discours de légitimation ont pour objectif de justifier les pratiques des enseignants, en particulier en exposant les motivations qui sous-tendent les actions. La typification traduit des catégories mentales que les enseignants construisent dans leur pensée à travers des situations qu'ils ont vécues plusieurs fois ; elle caractérise surtout le discours des enseignants expérimentés. Enfin, la perception de l'identité concerne l'image que l'enseignant construit dans son esprit sur un groupe d'apprenants auprès duquel il a l'habitude d'enseigner. Les paroles des enseignants font parfois aussi émerger des « bribes de théorisation » (Cicurel, 2016 : 18), où les enseignants établissent des liens entre leur action et une méthodologie donnée, ou réfléchissent à l'impact acquisitionnel de leurs pratiques, ou encore, des « maximes professorales » (Cicurel, 2016 : 21), lorsque les enseignants énoncent des règles ou préceptes généraux relatifs à l'enseignement.

L'analyse des discours des enseignants révèle des spécificités énonciatives, et plus particulièrement, la polyphonie. Les études sur la polyphonie ont pour objectif de montrer que les discours n'expriment pas seulement la pensée du sujet qui parle ; ils contiennent des « voix énonciatives abstraites (...) comme un assemblage de paroles et de points de vue » (Perrin, 2004 : 266). Dans les propos des enseignants, il est possible d'observer deux niveaux de dialogue : premièrement, celui entre l'enseignant et le chercheur, et deuxièmement, celui qui a eu lieu, ou pourrait avoir lieu, en salle de classe, entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, « ce double dialogue se manifeste dans le discours par un phénomène polyphonique » (Ishikawa, 2018 : 37). Pour Muller (2011), ce phénomène polyphonique a lieu dans le cadre de « séquences scénarisées » (p. 143), définies comme des énoncés où les enseignants, bien qu'ils s'adressent au chercheur dans le cadre d'un entretien, parlent en quelque sorte virtuellement à des apprenants, pourtant absents. Ces séquences ont plusieurs fonctions : elles peuvent servir à expliciter ou clarifier des actions, à rejouer le rapport enseignant-apprenant tel qu'il est vécu en classe, à révéler des obstacles, ou encore à construire une image de soi.

1.2 La formation comme composante de l'agir professoral

Les recherches sur l'agir professoral tentent de comprendre, d'une part, comment ce dernier se construit, et d'autre part, comment la pensée et l'agir interagissent en classe. De nombreux facteurs contribuent à la construction de la pensée et de l'agir enseignants. Pour Borg (2009), quatre facteurs essentiels interagissent pour co-construire la cognition enseignante. Il s'agit de l'expérience initiale des enseignants concernant l'apprentissage, c'est-

à-dire leur propre expérience d'apprenant combinée à la formation initiale des enseignants ; de la formation continue ; de facteurs contextuels ; et enfin de l'expérience professionnelle acquise en classe.

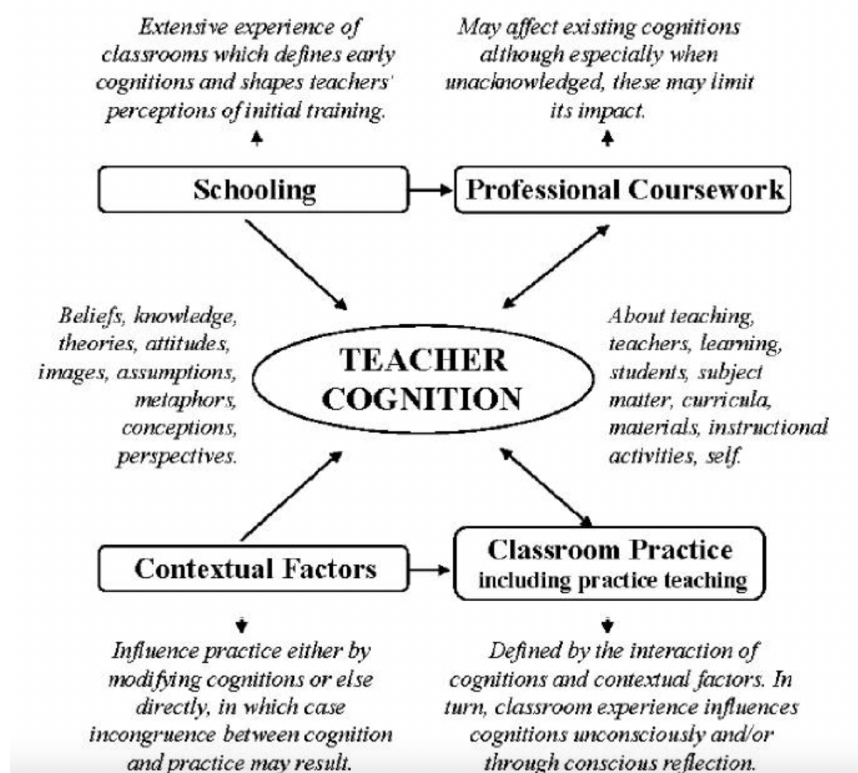


Figure 6 : Les facteurs qui contribuent à l'agir enseignant (Borg, 2009 : 41)

Dans le cadre de cette thèse, une dimension de cette figure nous intéresse particulièrement. Selon Borg (2009), la formation professionnelle ou continue peut avoir un impact sur l'agir enseignant, à condition que les croyances et connaissances préexistantes de ces enseignants soient prises en compte lors de l'élaboration de la formation.

1.2.1 Réflexivité et démarche collaborative dans la formation continue

Les recherches sur la formation continue des enseignants de L2 permettent aussi de définir certains principes fondamentaux qui pourraient guider la conception et la mise en place d'un dispositif de formation. À la différence de la formation initiale, la formation continue des enseignants de langue doit prendre en compte leur expérience passée ainsi que le contexte dans lequel ils opèrent (Castellotti, 1994). Cela se fait particulièrement à travers des démarches réflexives, où les enseignants sont amenés à observer et analyser leurs propres actions, avec pour objectif de faire évoluer leurs croyances, leur pensée. En effet, une des caractéristiques

des formations pour enseignants, au-delà de proposer des outils spécifiques à déployer en classe, est de développer la réflexivité. Les recherches récentes proposent de concilier les deux dimensions de la formation lors de la conception d'un dispositif de ce type :

Les travaux de recherche s'accordent sur le fait qu'une formation tournée essentiellement vers le pôle « technicité » n'aboutit qu'à peu de résultats en termes d'appropriation de pratiques d'enseignement pertinentes et contextualisées dans un domaine professionnel de plus en plus diversifié. Dans le même temps, cette recommandation du réflexif semble parfois être orientée vers la quasi-exclusion de tout ce qui ressemble à l'aspect technique (...) Les deux pôles de la formation sont nécessaires et indissociables. (Laurens, 2013 : 221)

Autrement dit, la formation n'a pas pour seul objectif de transmettre des connaissances ou des compétences, mais de permettre aux enseignants de réfléchir à leurs propres pratiques. Cela confirme également que la formation constitue un moment réflexif propice à l'observation de l'agir professoral.

Une autre caractéristique de la formation continue des enseignants de langue est l'aspect collaboratif. Les travaux récents considèrent la formation des enseignants de L2 non pas comme une action exercée *sur* ces derniers, mais davantage comme un processus collaboratif entre les enseignants et de multiples acteurs :

*L2 teacher education programs no longer view L2 teaching as a matter of simply translating theories of second language acquisition (SLA) into effective instructional practices, but as a dialogic process of coconstructing knowledge that is situated in and emerges out of participation in particular sociocultural practices and contexts.*⁴⁶ (Johnson, 2009 : 21)

Cette co-construction a lieu à travers des réseaux de collaboration mobilisant des acteurs multiples. Il s'agit en particulier de formes de collaboration entre les enseignants de L2 eux-mêmes, entre les enseignants et leurs apprenants, entre les enseignants et les acteurs institutionnels tels que leurs employeurs ou les éditeurs, et enfin, entre les enseignants et les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues. C'est naturellement ce dernier réseau qui nous intéresse particulièrement. Le schéma suivant résume les réseaux de collaboration entre les enseignants de L2 et les acteurs concernés par leur formation, d'après Johnston (2009).

⁴⁶ « Les programmes de formation d'enseignants de L2 ne considèrent plus l'enseignement des L2 comme une simple question de traduire les théories de l'acquisition des langues étrangères vers des pratiques institutionnelles effectives, mais comme un processus dialogique de co-construction du savoir, situé dans la participation de pratiques et de contextes socioculturels précis. »

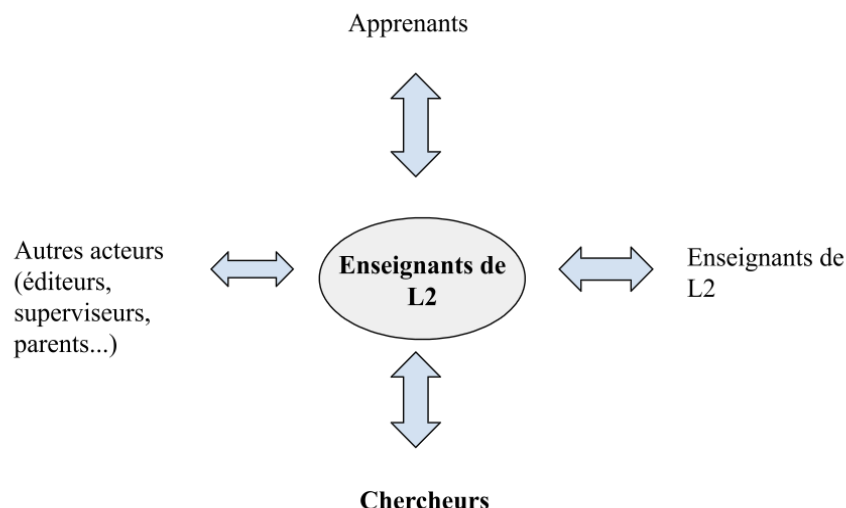


Figure 7 : Les acteurs des processus collaboratifs en jeu dans la formation des enseignants de L2, d'après Johnston (2009 : 242-243)

La collaboration entre enseignants de L2 et chercheurs est particulièrement pertinente dans le cadre de notre recherche.

1.2.2 Le rôle du formateur

Le réseau de collaboration présenté dans la figure 7 ne comprend pas le formateur. La posture du formateur d'enseignants de langue reste en effet un objet de recherche peu exploré. Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons évoqué la notion d'identité de formateur évoquée par Hirvela et Belcher (2007). Macaire (2020), dans ses travaux sur la formation initiale des enseignants de langue dans le secondaire, inscrit cette identité dans le processus collaboratif que nous avons décrit plus haut :

Le rôle des formateurs est central pour permettre des espaces de circulation de la parole et des attitudes et de négociation. (...) La recherche-formation ne peut faire l'économie de réinterroger l'identité de tout formateur et en particulier celle de l'enseignant-chercheur dans son rôle de « chercheur/formateur- apprenant ». (Macaire, 2020 : 10)

Dans cet extrait, Macaire clarifie que le formateur est également un enseignant ou un chercheur en didactique, mais qu'il peut également se positionner dans un rôle d'apprenant, dans la mesure où il découvre, par la pratique, la posture de formateur.

La posture de formateur mérite donc une attention dans les recherches sur la formation des enseignants de langue. En particulier, dans le cadre de cette thèse, les obstacles et défis que

les formateurs novices sont susceptibles de rencontrer nous intéressent particulièrement. À notre connaissance, il n'existe pas de recherches sur la posture formatrice dans la formation continue des enseignants de FLE, mais les travaux de Macaire (2010) contiennent des aspects prescriptifs que nous prendrons en compte dans nos analyses. En précisant que « le rôle du formateur est plutôt d'accompagner et de guider si nécessaire » et que ce dernier « est en retrait et n'est pas l'unique détenteur d'un savoir », (p. 10), Macaire (2020) confirme l'importance du caractère collaboratif de la formation des enseignants de langue et rejoint la notion de co-construction du savoir évoquée par Johnson (2009).

2 La formation des enseignants à l'écrit en L2

Au sein du cadre plus global de la formation des enseignants de langue, la formation des enseignants de FLE à la didactique de l'écrit constitue un enjeu complexe et insuffisamment recherché. Hidden (2014) considère qu'à partir des années 1990, *a fortiori* avec le CECRL, les approches communicative et actionnelle ont contribué à réhabiliter l'écrit dans l'apprentissage, en inscrivant la production écrite comme une activité communicative et « un mode d'activité langagière à part entière, qui, à l'instar de la production orale, nécessite la mise en place d'une forme de guidage spécifique » (p. 25).

Cependant, les pratiques observées en classe de langue à tous les niveaux du système éducatif ces dernières années révèlent que l'enseignement de l'oral est privilégié au détriment de l'enseignement de l'écrit, et que les activités de compréhension, c'est à dire la lecture, prévalent sur les activités de production écrite (Barbier, 2021). Castellotti (2014) partage ce constat, en concluant, à partir de recherches sur la formation initiale et continue des enseignants de langue dans le secondaire, que dans le cadre de ces formations, la « compétence de communication est souvent réduite de façon quelque peu caricaturale aux aspects interactifs oraux de cette compétence » (p. 134). Cette approche est mise en œuvre au détriment de l'écrit.

À la lumière de ce constat, Barbier propose de « repenser la distribution des partages entre oral et écrit, compréhension et production en classe de langue » (Barbier, 2021 : 192). Pour cela, elle insiste sur l'importance d'une prise de conscience, par les enseignants, des bénéfices de la production écrite pour l'apprentissage des L2 ainsi que la mise en place de tâches intégrées qui visent à mobiliser la complémentarité des enseignements à l'oral, en lecture et en écriture, et ce, dès les niveaux débutants.

Ces recherches montrent donc l'importance, dans un premier temps, d'une sensibilisation des enseignants à l'importance de la production écrite en classe de FLE. Pourtant, peu de recherches portent sur la formation des enseignants de FLE dans le domaine de l'écriture. Dans le domaine de l'anglais langue étrangère, il existe un nombre plus considérable de travaux portant sur la formation des enseignants à l'écriture en L2, y compris concernant la formation continue des enseignants d'anglais exerçant dans l'enseignement public en Turquie. Ces études montrent que les formations existantes ne comprennent pas de dimension réflexive, ne sont pas suffisamment adaptées aux pratiques des enseignants sur le terrain, et ne proposent pas une action de suivi dans la durée (Uysal, 2012b). Cependant, même dans le domaine anglophone, la portée de ces recherches reste limitée :

*We have paid relatively little attention to what actually takes place in teacher education programs with respect to how writing, and the preparation of writing teachers, is treated. Which aspects of the world of L2 writing are most in need of exploration in teacher education courses devoted to writing instruction? What problems are most often encountered in preparing people to teach writing? (...) These are just some of the important questions that we may account for in our daily teacher education work but fail to discuss in public forums such as conferences and journals.*⁴⁷ (Hirvela & Belcher 2007 : 128)

Ainsi, les recherches sur la formation des enseignants de FLE aux différents aspects de la production écrite constituent à ce stade un champ limité. Cependant, les recherches portant sur le domaine plus général de l'agir professoral et de la formation des enseignants nous offrent des perspectives théoriques suffisamment claires pour mener nos analyses. Dans une perspective plus large, il existe toutefois une question importante à laquelle les recherches existantes ne permettent pas de répondre. Il s'agit du lien potentiel entre l'agir professoral et l'apprentissage des L2 :

*A major issue that remains unaddressed is the relationship between teacher cognition and student learning. Although our understandings of the relationships between teachers' cognitions and practices are now quite sophisticated, investigating whether particular cognitions lead to more effective student learning poses a number of conceptual and methodological challenges.*⁴⁸ (Borg, 2009 : 169)

⁴⁷ « Nous avons accordé relativement peu d'attention à ce qui se passe réellement dans les programmes de formation d'enseignants en ce qui concerne le traitement de l'écriture et de la préparation des enseignants d'écriture. (...) Quels aspects de l'écriture en L2 ont le plus besoin d'être développés dans la formation des enseignants ? Quels sont les problèmes les plus fréquemment rencontrés lorsque l'on prépare les autres à enseigner l'écriture ? (...) Voilà quelques questions importantes que nous rencontrons dans notre travail de formateur mais qui ne sont pas traitées dans les conférences et les revues. »

⁴⁸ « Un problème majeur qui reste sans réponse est la relation entre la cognition enseignante et l'apprentissage. Bien que notre compréhension des relations entre les cognitions et les pratiques des enseignants soit maintenant assez sophistiquée, un certain nombre de défis conceptuels et méthodologiques surgissent lorsqu'il s'agit de déterminer si des cognitions particulières conduisent à un apprentissage plus efficace. »

Ainsi, en l'absence d'un lien théorique solide entre l'agir enseignant et l'apprentissage, la dimension didactique de notre étude se doit de rester dans les confins de nos questions de recherche déjà énoncées. Nous ne pourrions donc pas tenter de répondre à la question suivante : un dispositif de formation élaboré à partir des recherches en acquisition peut-il contribuer à un meilleur apprentissage des L2 ?

2.1 L'enseignement des modalités et la formation des enseignants

Comme nous l'avons montré dans le Chapitre 2, l'utilisation adaptée des modalités dans le texte argumentatif est un objectif crucial pour les apprenants de L2 au niveau avancé. Pourtant, les modalités sont rarement enseignées explicitement en classe de langue et les manuels de langue ne laissent guère de place à cet élément ; lorsqu'ils le font, ils proposent des exemples inadaptés ou hors contexte (Hyland, 1997, 2005). Il nous semble important de préciser que cette lacune n'est pas limitée à l'enseignement des L2. La modalisation constitue également un objet d'enseignement problématique en L1 : une étude sur les manuels de français conçus pour l'enseignement secondaire conclut que « l'approche de la modalisation dans les manuels met au jour la difficulté à cerner la notion et à en proposer une définition claire et utile pour les élèves » (Boch & Grossmann, 2009 : 56).

Dans la lignée de Hyland, de nombreuses recherches ont été menées sur des apprenants de l'anglais langue étrangère et ont contribué à montrer que l'enseignement explicite du métadiscours est bénéfique au développement de la compétence écrite des apprenants. Les catégories de métadiscours établies par Hyland (en particulier les atténuateurs, les marqueurs d'emphase et les marqueurs d'attitude) ont mené à des applications pédagogiques récentes, y compris auprès d'apprenants turcophones de l'anglais langue étrangère en contexte universitaire. Par exemple, une étude réalisée sur 12 semaines auprès de 21 apprenants de l'anglais au niveau B1+ dans une université en Turquie a montré que l'enseignement explicite des formes de métadiscours en classe d'anglais langue étrangère, en particulier des marqueurs d'emphase, entraîne une amélioration de la qualité globale des productions écrites des apprenants. Les essais argumentatifs que les apprenants ont rédigés avant et après la formation ont été évalués et les marqueurs métadiscursifs ont été comparés. Selon les résultats de l'étude, la qualité générale des textes avait quelque peu augmenté, mais surtout, les marqueurs métadiscursifs présentaient des contrastes importants : les textes post-formation contenaient quatre fois plus de marqueurs d'emphase et trois fois plus de marqueurs d'attitude que les textes pré-formation (Kaya & Sofu, 2020).

Bien que l'importance d'un enseignement explicite des modalités soit avérée, les enseignants de L2 ne sont pas toujours préparés à cette pratique. Une recherche menée auprès d'enseignants d'anglais L2 en contexte universitaire au Royaume-Uni conclut que les enseignants jugent le matériel pédagogique insuffisant en ce qui concerne les modalités. Ces travaux montrent que dans leur pratique de classe, les enseignants ont tendance à ne pas enseigner explicitement les modalités mais plutôt à les corriger. Un autre problème soulevé est l'évaluation : les grilles d'évaluation imposées pour les productions écrites ne permettent pas directement d'évaluer l'utilisation adéquate des modalités. Par conséquent, les enseignants sont amenés à juger par eux-mêmes de la meilleure façon d'évaluer l'utilisation des modalités (Fagan, 2019).

Pour remédier à ces lacunes, Hyland (2005) propose un certain nombre de principes et de stratégies pour l'enseignement de certaines modalités en classe de langue. D'abord, il affirme que les enseignants doivent tenir compte des aspects interculturels du métadiscours, de l'expérience d'écriture de leurs apprenants et insister, dans l'enseignement, sur les interactions sociales inhérentes à l'écriture. De plus, en ce qui concerne les pistes pédagogiques, il propose les analyses de textes et de corpus, la manipulation des textes, mais également la traduction. Le tableau suivant récapitule ces stratégies d'enseignement du métadiscours en classe de langue :

Tableau 3 : Activités pédagogiques sur le métadiscours, d'après Hyland (2005 : 185-188)

Stratégies	Activités	Outils et sources
Analyses textuelles	Rechercher des exemples d'une forme dans des textes authentiques Analyser des extraits de textes pour comparer les variations des marqueurs métadiscursifs selon le destinataire Repérer les éléments servant à faciliter la lecture Repérer les marqueurs d'attitude	Concordancier Sources diverses (manuels, journaux, revues) Presse écrite
Manipulation de textes	Retirer puis réintroduire les marqueurs métadiscursifs d'un texte et comparer l'effet rhétorique Modifier les degrés de certitude Réécrire le texte pour un destinataire différent Traduire le texte vers la L1 et comparer les formes métadiscursives	

Ces activités nous semblent pertinentes et utiles pour notre démarche, particulièrement dans la mesure où elles prennent en compte la dimension textuelle et discursive des modalités, sans rester confinées au niveau des formes isolées.

Ainsi, l'enseignement explicite des modalités est souhaitable pour améliorer les productions écrites des apprenants et des pistes pédagogiques existent, mais le matériel pédagogique n'est pas toujours adapté et les enseignants ne sont généralement pas préparés à relever ce défi. La section suivante va permettre d'établir un constat similaire en ce qui concerne l'exploitation pédagogique des corpus en didactique des langues, et de montrer en quoi les corpus peuvent être utiles pour enseigner les modalités en FLE.

2.2 L'exploitation des corpus en classe de FLE et la formation des enseignants

L'exploitation pédagogique des corpus en classe de langue a commencé à partir des années 1980 (Granger, 2003). Il s'agit là d'une des grandes tendances identifiées dans le domaine de la didactique des langues, dans la mesure où « la convergence entre les corpus et la pédagogie a engendré des changements fondamentaux dans notre façon d'appréhender l'élaboration de matériel pédagogique, le développement de curriculum et la méthodologie d'enseignement des L2 »⁴⁹ (Cotos, 2014 : 202).

Ces développements ont été étudiés dans le cadre du “*data-driven learning*”, terme proposé dans le domaine de l'enseignement de l'anglais L2 par Johns (1991) et devenu incontournable dans les méthodologies d'enseignement contemporaines. Il s'agit d'une approche pédagogique qui se caractérise par l'utilisation des corpus par les apprenants, pour leur permettre de découvrir eux-mêmes des caractéristiques de la langue cible (Gilquin, 2007), et qui place les apprenants dans le rôle du chercheur, ce qui favorise l'apprentissage (Cheng, 2010).

En pratique, il s'agit principalement de mettre au jour des fréquences de mots et de collocations dans des corpus de textes authentiques rédigés par des scripteurs natifs, en complément des méthodes de langue utilisées en classe. Cela permet de se concentrer sur l'apprentissage de formes réellement utiles et fréquemment utilisées dans la langue cible. L'utilisation des corpus de natifs permet également de présenter des alternatives aux apprenants aux normes enseignées dans les méthodes de langue, mais aussi de présenter les formes dans

⁴⁹ “*Convergence between corpora and pedagogy has motivated fundamental changes in the ways we approach second language (L2) materials development, curriculum design, and teaching methodology.*”

leur contexte naturel. Cette approche a donné naissance à du matériel pédagogique issu des corpus, tel que des listes de mots, des dictionnaires d'apprenants ou des manuels d'écriture universitaire adaptés (Cheng, 2010).

L'utilisation des corpus s'est particulièrement développée dans le domaine de l'anglais sur objectifs universitaires. Les notions d'autonomie et de découverte qu'elle implique ont joué un rôle clé dans les recherches sur l'apprentissage. Il a été démontré que l'emploi des corpus en classe a des effets bénéfiques sur l'écriture en L2, tant au niveau linguistique qu'au niveau rhétorique (Yoon & Hirvela, 2004). Des auteurs francophones ont également publié les résultats de leur expérimentation avec l'utilisation des corpus en classe de FLE, particulièrement dans l'étude du lexique et des structures phraséologiques, en particulier dans le genre de l'écrit universitaire (Cavalla & Hartwell, 2018).

2.2.1 L'exploitation des corpus d'apprenants en didactique des langues

Dans la majorité des cas, l'exploitation didactique des corpus est restée confinée aux corpus de natifs, avec pour objectif de refléter l'usage authentique de la langue cible. Cependant, les textes rédigés par des experts en langue cible ne reflètent pas nécessairement un objectif d'apprentissage souhaitable ou réaliste. De plus, un corpus natif peut certes permettre de repérer les formes les plus fréquentes et nécessitant plus d'attention de la part des enseignants et des apprenants, mais ils ne donnent aucune indication sur quelles formes pourraient être plus difficiles à acquérir et pourquoi (Granger, 2003). C'est ainsi que l'utilisation des corpus d'apprenants a fait une émergence progressive dans la didactique des langues.

Initialement, les corpus d'apprenants ont uniquement été employés pour constituer des listes d'erreurs fréquentes, mais des chercheurs mettent en avant des utilisations plus pertinentes en classe de langue. En particulier, l'étude d'un corpus dit « local », où les apprenants analysent un corpus de leurs propres productions, éventuellement en contraste avec un corpus de natifs, peut permettre non seulement aux apprenants de constater les formes correctes et à améliorer eux-mêmes leurs productions, mais aussi aux enseignants d'intégrer les utilisations correctes dans des activités et d'effectuer des corrections au niveau du groupe et pas seulement au niveau individuel (De Cock & Tyne, 2014). Lorsque les productions écrites des apprenants sont étudiées en classe sous forme de corpus, l'apprenant est placé dans une position active, motivante et valorisante (Hyland, 2009). Certains auteurs ont pu affirmer que

l'exposition à des erreurs pouvait favoriser la fossilisation des erreurs chez les apprenants ; néanmoins, les recherches semblent indiquer que l'apprentissage actif et responsable mobilisé par l'étude des corpus permet d'éviter ce type d'effet néfaste. En effet, l'importance de l'exploitation des corpus locaux peut s'expliquer par les processus mentaux en jeu : selon certains chercheurs, observer sa propre production langagière requiert plus d'effort mental que la simple réception langagière et place l'apprenant dans une situation active et responsable, tout en permettant une approche collaborative à l'apprentissage des L2 (Seidlhofer, 2002). Les extraits de productions d'apprenants peuvent également trouver leur place dans le matériel pédagogique sous forme de recommandations (Gilquin, 2007). Enfin, l'exploitation des corpus d'apprenants a pour avantage d'offrir une approche inclusive à la recherche, en ce sens que les apprenants qui sont à la source des productions constituant le corpus en bénéficient ensuite dans leur apprentissage :

*[Learner corpora] invite teachers and students alike into the field of learner corpus research by making them both providers and beneficiaries, thus resulting in learner corpora being directly useful to those for whom, ultimately, they have been compiled.*⁵⁰ (Gilquin, 2015 : 29)

Ainsi, l'exploitation des corpus d'apprenants en classe de langue est non seulement utile, mais en plus, elle peut être considérée comme ayant une dimension éthique : les données recueillies sont exploitées au profit de ceux qui les ont générées.

2.2.2 Différentes approches à l'exploitation des corpus

Les corpus de natifs et d'apprenants peuvent être exploités directement ou indirectement en classe de langue. Dans l'approche directe (parfois appelée *corpus-driven*), les apprenants ont accès au corpus et aux outils permettant de mener des analyses. Dans l'approche indirecte (*corpus-based*), l'enseignant analyse le corpus et présente des extraits qu'il juge pertinents aux apprenants. Les deux approches présentent des avantages et des inconvénients. L'accès direct au corpus favorise l'esprit de découverte propre au *data-driven learning*, mais peut présenter des difficultés techniques pour les apprenants. L'approche indirecte, quant à elle, constitue un compromis entre le matériel pédagogique traditionnel et l'utilisation du corpus numérique et peut servir de transition, mais elle risque de présenter aux apprenants un échantillon non représentatif du corpus (Flowerdew, 2010 ; Yoon & Jo, 2014).

⁵⁰ « [Les corpus d'apprenants] invitent les enseignants et les apprenants dans le champ de la recherche sur les corpus d'apprenants, en en faisant à la fois des producteurs et des bénéficiaires, ce qui fait que les corpus d'apprenants sont directement utiles à ceux pour qui, en fin de compte, ils ont été recueillis. »

Pour tout travail sur corpus en classe de langue, il est important au préalable de s'assurer du niveau de connaissance général des apprenants sur la notion de corpus, puis de fixer un objectif précis pour l'exploitation du corpus (par exemple : découverte sur la langue cible, tester une hypothèse, corriger des erreurs, mener une analyse contrastive, traduire, travailler sur les genres de textes) (Sripicharn, 2010). Pour l'analyse des corpus locaux, Seidlhofer (2002) propose une analyse postérieure à la production écrite, lors d'une séquence didactique distincte. Elle conçoit une séquence didactique précise mettant en jeu un corpus local, dont nous résumons les principales étapes ci-dessous :

Tableau 4 : Séquence de travail sur un corpus local, d'après Seidlhofer (2002)

1. Rédaction d'un court texte en réponse à un article de presse en langue cible
2. Compilation des textes anonymisés par l'enseignant
3. Séance d'introduction générale aux analyses de corpus
4. Distribution d'un document papier avec toutes les productions
5. Discussion générale sur le contenu des textes
6. Rédaction, par chaque apprenant, d'une liste de questions auxquelles l'analyse de corpus pourrait permettre de répondre (grammaire, lexique...)
7. Analyses de corpus sur ordinateur réalisées par les apprenants avec un logiciel simple

Dans cette séquence, nous observons la mise en place d'une approche graduée, avec une introduction indirecte au corpus local, grâce au support papier, puis une manipulation directe grâce à un logiciel. Il existe donc des pistes pédagogiques prêtes à l'emploi selon les objectifs précis des enseignants, qui pourraient par exemple être adaptées à l'étude des modalités en classe de FLE.

2.2.3 La formation des enseignants à l'exploitation pédagogique des corpus

Quelle que soit l'approche adoptée pour l'exploitation d'un corpus en classe de langue, le rôle de l'enseignant est crucial pour guider les apprenants dans la découverte du corpus. L'utilisation d'un corpus en classe de langue « présuppose que les enseignants ne soient pas complètement étrangers à certains aspects de la linguistique de corpus grâce à des programmes de formation continue » (De Cock & Tyne, 2014 : 12). Yoon et Jo (2014) affirment également qu'afin de créer un environnement favorable au *data-driven learning* et pour pouvoir réaliser des expériences réussies d'analyses de corpus en classe, les enseignants de L2 doivent recevoir une formation basique dans l'accès aux corpus et aux concordanciers.

Il existe peu de recherches sur la formation des enseignants de L2 à l'utilisation des corpus. Comme le précise Farr (2010), si l'exploitation des corpus en didactique des langues a connu un essor important, il n'est pas possible d'en dire autant de l'intégration de l'enseignement sur corpus dans la formation des enseignants de L2 : moins d'un tiers des programmes de Master en didactique de l'anglais langue étrangère existant aux Etats-Unis et au Royaume-Uni proposent un cours sur la linguistique de corpus. Nous notons également que des ouvrages de référence sur les recherches et pratiques liées à la formation des enseignants de L2, tels que le *Cambridge Guide to Second Language Education* (Burns & Richards, 2009) et *Applied Linguistics and Language Teacher Education* (Bartels, 2006) font l'impasse sur le sujet. Dans ses travaux sur les corpus d'apprenants, Granger évoque les nombreux champs didactiques dans lesquels ces recherches pourraient ouvrir de nouvelles perspectives, sans toutefois mentionner la formation des enseignants :

*Learner corpus research opens up exciting pedagogical perspectives in a wide range of areas of English language teaching: materials design, syllabus design, language testing, and class methodology.*⁵¹ (Granger, 2003 : 542)

La résistance des enseignants de langue à l'utilisation des corpus en classe peut s'expliquer par de nombreux facteurs. En ce qui concerne les enseignants d'anglais L2, les recherches pointent vers l'absence de formation, le temps et l'effort, voire le coût matériel, ainsi que les doutes existant sur l'efficacité de cette approche dans l'apprentissage :

*A lack of support for training of language teachers on corpus-based language teaching and learning (...) makes EFL teachers much more sceptical of corpora and even resistant to them because corpora might demand from teachers much time and effort (e.g., in buying and installing new software, booking computer labs, building corpora and even teaching learners how to make their own corpora), but they do not guarantee good student learning outcomes.*⁵² (Li & Xu, 2022 : 128)

Pourtant, la familiarisation avec les corpus peut permettre aux futurs enseignants de se confronter à la réalité du langage apprenant, de prendre conscience des contrastes entre les productions des natifs et celles des apprenants qui ne peuvent être identifiés que dans une

⁵¹ « La recherche sur les corpus d'apprenants ouvre des perspectives pédagogiques passionnantes pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère : conception de matériel, conception de manuels, tests de langue et méthodologie de classe. »

⁵² « Un manque de soutien à la formation des enseignants de langues sur l'enseignement et l'apprentissage des langues basés sur des corpus (...) rend les enseignants d'anglais beaucoup plus sceptiques, voire résistants à l'égard des corpus, car les corpus peuvent exiger beaucoup de temps et d'effort de la part des enseignants (par exemple, l'achat et l'installation de nouveaux logiciels, la réservation des laboratoires informatiques, la création des corpus (...)), mais ils ne garantissent pas de bons résultats dans l'apprentissage. »

approche quantitative. Les corpus peuvent également constituer une source fiable pour l'élaboration d'un matériel pédagogique adapté.

Cette familiarisation et cette prise de conscience de la part des enseignants s'apparentent à la notion de « littéracie de corpus », développée dans le domaine de l'enseignement de l'anglais L2 et qui désigne la « capacité à utiliser les corpus (...) pour l'analyse et l'enseignement de la langue » (Heather & Helt, 2012 : 415). Pour Zareva (2017), la littéracie de corpus des enseignants de langue est composée de quatre dimensions fondamentales : comprendre ce qu'est un corpus ; connaître ce qui peut et ne peut être réalisé grâce à l'exploitation des corpus ; être capable d'utiliser un concordancier ; et enfin, pouvoir tirer des conclusions des analyses de corpus. Afin d'atteindre ces objectifs, il est possible d'intégrer la littéracie de corpus dans les programmes de formation existants pour les enseignants de L2, en privilégiant les corpus gratuits, faciles d'accès, représentatifs des différents genres et registres de la langue, et pour lesquels il existe des tutoriels et autres ressources facilitant l'utilisation autonome. Dans le cadre de cette thèse, nous considérons qu'il est également possible de concevoir des formations courtes permettant de familiariser les enseignants avec des outils simples pour explorer les corpus et de les préparer à les exploiter en classe.

Globalement, il est clair que les recherches existantes dans le champ de l'exploitation des corpus en didactique des L2 et *a fortiori* en ce qui concerne la formation des enseignants à la littéracie de corpus sont presque entièrement dédiées à l'anglais langue étrangère. Il apparaît également que les applications didactiques développées dans ce domaine privilégient le lexique et donc les concordanciers comme principal outil utilisable en classe. De plus, les développements récents sur l'utilisation des corpus dans l'analyse des parties du texte (Biber & *al.*, 2007) n'ont pas été intégrés dans les réflexions sur la didactisation des corpus, potentiellement en raison de la complexité méthodologique de ce type d'analyse.

Nous avons donc vu que les enseignants de L2 sont peu préparés à enseigner les modalités à leurs apprenants et qu'ils sont également peu formés à l'exploitation des corpus en classe de langue. Pourtant, les modalités constituent un élément linguistique et rhétorique qui pourrait bénéficier d'un enseignement mobilisant les corpus, à condition que les enseignants soient sensibilisés à leur importance et formés à leur utilisation. Les corpus de natifs pourraient être utilisés directement par les apprenants pour repérer les formes modales ainsi que leur fréquence et leur place dans le discours authentique. Ils pourraient être exploités par les

enseignants pour proposer des exemples et des exercices adaptés aux besoins de leurs apprenants, en complément aux méthodes de langue. Les corpus d'apprenants pourraient servir à repérer les marqueurs modaux privilégiés par les apprenants et à faire des comparaisons avec les natifs, pour en tirer des conclusions et mener une réflexion sur les influences de la L1. Les apports des recherches sur les corpus sont riches : les principes sont en place et de nombreuses pistes concrètes sont prêtes à être adaptées au FLE. Ce sont ces pistes que nous avons tenté d'exploiter dans le contexte du dispositif de formation proposé à des enseignants de FLE en Turquie.

2.2.4 Formation et notion de changement

Ce dispositif de formation a-t-il eu un impact sur l'agir enseignant ? Il s'agit là d'une de nos questions de recherche dans le cadre de cette thèse. Pour tenter d'y répondre, nous proposons d'aborder la formation des enseignants de FLE à travers le prisme de la notion de changement. L'objectif d'un dispositif de formation est fondamentalement de conduire à l'acquisition de connaissances ou de compétences nouvelles. La posture de recherche-action dans laquelle nous nous sommes positionnée comporte une visée transformatrice claire : nous avons pour objectif de sensibiliser les enseignants à l'importance de l'enseignement des modalités et de les inciter à adopter des pratiques nouvelles en classe de FLE, à savoir l'exploitation des corpus. Nous espérons donc déclencher un double changement : au niveau de leurs croyances, mais également au niveau de leurs pratiques.

Il nous semble donc nécessaire de mieux saisir cette notion avant de conclure ce chapitre. Comme l'affirment Cros et Broussal (2020), « l'apprentissage et la formation sont par essence des processus de modification, d'évolution de reconfiguration, de remodelisation des représentations que les personnes ont élaborées » (p. 2). Pour appréhender la notion de changement dans le contexte des sciences de l'éducation, ces auteurs soulignent qu'il ne s'agit pas simplement de comparer deux « états » mais également de se pencher sur le processus de changement.

La pratique enseignante est en constante évolution. Le changement permanent est nécessaire pour faire face aux obstacles rencontrés dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Comme l'affirme Cicurel :

Le désir de transmettre lutte contre une forme d'adversité. Or c'est cette adversité qui produit la nécessité constante de trouver des solutions (...) la prise de conscience d'un obstacle (...)

conduit l'acteur-enseignant à interroger ses stratégies, à les mettre en doute, à en chercher les motifs. Et, ce faisant, à évoluer dans son répertoire didactique. (Cicurel, 2016 : 25)

Quel rôle la formation continue peut-elle jouer dans l'évolution de ce répertoire didactique ? Peut-elle contribuer à la prise de conscience d'un obstacle ? Il n'est pas évident d'établir un lien direct, ou un lien de cause à effet, entre formation et agir professoral. Dans le cadre de ses recherches sur le lien entre formation et agir enseignant, Laurens affirme que :

Les travaux sur les pratiques effectives des enseignants ont mis au jour la grande variété des choix opérés par ces derniers dans la conduite des activités d'enseignement/apprentissage en démontrant notamment le phénomène de sédimentation des pratiques et la prégnance de modèles d'enseignement issus de différentes traditions didactiques qui semblent se transmettre de générations en générations d'enseignants. (Laurens, 2013 : 20)

Autrement dit, les pratiques des enseignants sont le résultat de facteurs multiples. Par conséquent, les efforts de formation continue visant à faire évoluer ces pratiques peuvent être confrontés à des phénomènes de résistance de la part des enseignants. Certes, les pratiques des enseignants sont susceptibles d'évoluer, mais il est important de tenir compte du « temps long de la transformation et de l'évolution des pratiques de transmission qui sont éminemment culturelles ». (Laurens, 2013 : 370). Par conséquent, si la formation continue peut avoir un effet sur les pratiques des enseignants, celui-ci est difficile à mesurer et ne sera pas observable immédiatement.

C'est avec ces considérations que nous concluons le cadrage théorique du volet didactique de cette thèse. Cette partie du travail nous a permis dans un premier temps de retracer le lien entre les travaux de recherche en sciences du langage et la didactique des langues, et plus particulièrement le rapport entre les recherches en acquisition et les pratiques enseignantes. Les recherches existantes permettent également de saisir les différentes composantes qui contribuent à l'agir professoral, mais aussi de se questionner sur le rôle de la formation continue dans la construction de l'agir professoral des enseignants de FLE. Les recherches montrent aussi que les enseignants de langue sont peu formés à l'enseignement des modalités et à l'exploitation pédagogique des corpus. Ces constats confirment la pertinence de nos questions de recherche et indiquent que le dispositif de formation que nous avons conçu répond, dans une certaine mesure, à un besoin dans le domaine de la didactique de l'écrit en FLE.

Dans la première partie de la thèse, nous avons positionné notre travail dans une perspective interdisciplinaire, à l'interface entre linguistique et didactique et nous avons posé

les fondements théoriques pour répondre à nos questions de recherche. Nous pouvons maintenant exposer la démarche méthodologique que nous proposons de mettre en œuvre pour mener nos analyses.

Partie 2

-

Démarche méthodologique

Chapitre 6. Méthodologie des analyses de corpus

Le premier volet de cette thèse a pour but de comprendre les contrastes et les similitudes entre les productions écrites d'étudiants francophones et turcophones natifs, ainsi que l'influence possible de ces contrastes sur les productions écrites des apprenants turcophones de FLE à différents niveaux.

Pour cela, nous recourons à l'analyse contrastive d'un corpus d'essais argumentés. Ce type d'analyses contrastives de corpus constitue un point commun de nombreuses recherches en acquisition des L2. Mais pourquoi travailler à partir d'un corpus ? Comme le précisent Jacques et Poibeau (2010), au-delà d'un simple outil méthodologique, l'utilisation d'un corpus s'inscrit dans l'objectif global de la recherche :

Un travail linguistique sur corpus ne se réduit pas à un choix méthodologique quant à la production des données de la recherche mais répond à certains objectifs de recherche et est cohérent avec une certaine conception de la langue et du travail du linguiste. (Jacques & Poibeau, 2010 : 32)

En ce qui nous concerne, nous avons exprimé, dès le début de ce travail, notre parti pris de considérer le texte comme un objet de recherche dans sa globalité, et comme le produit d'une situation de communication. Un corpus de textes reflète l'utilisation authentique du langage par des scripteurs réels. Nous avons également précisé qu'au-delà des contrastes entre les formes linguistiques permettant d'exprimer les modalités en français et en turc, nous nous intéressons à leur emploi à travers le discours argumentatif (voir Chapitre 2, section 2.4.5. *Tableau récapitulatif des marqueurs de modalité*). L'utilisation des corpus d'apprenants est particulièrement intéressante dans les études sur l'acquisition des L2 :

*What makes the learner corpus special is that it represents language as produced by foreign or second language (L2) learners. What makes it different from the data used in earlier second language acquisition studies is that it seeks to be representative of this language variety.*⁵³ (Gilquin, 2015 : 9)

Nous considérons que l'utilisation d'un corpus écrit en général et d'un corpus d'apprenants en particulier est pertinente et nécessaire pour répondre à une partie de nos

⁵³ « L'intérêt des corpus d'apprenants, c'est qu'ils représentent la langue telle qu'elle est produite par les apprenants d'une langue étrangère ou seconde (L2). Ce qui la différencie des données utilisées dans les études antérieures sur l'acquisition d'une langue seconde, c'est qu'elle cherche à être représentative de cette variété de langue. »

questions de recherche. Dans ce chapitre, nous présentons le corpus qui fait l'objet de cette étude ainsi que la méthode d'analyse pour laquelle nous avons opté.

1 Conception et constitution du corpus

Pour accéder aux données dont il a besoin pour répondre à ses questions de recherche, le chercheur en acquisition des L2 peut exploiter des corpus existants. Cependant, dans certains cas, les corpus existants ne sont pas suffisants, en raison d'une représentativité insuffisante des langues dans ces corpus, ou du caractère fortement spécifique de la variété recherchée (Gilquin, 2015). Dans notre cas, la constitution d'un corpus s'est avérée nécessaire. En effet, à notre connaissance, des corpus d'apprenants turcophones écrits en français L2 ne sont pas disponibles. Par ailleurs, l'objectif de notre travail est d'aboutir à des pistes didactiques pertinentes dans un certain contexte ; or comme nous l'avons vu, certains auteurs considèrent que les recherches en acquisition ne peuvent souvent pas aboutir à des pistes concrètes car elles sont réalisées dans un contexte trop éloigné du terrain didactique où elles sont mises en pratique (voir chapitre 4, section 2.2. *L'apport des recherches en acquisition aux pratiques des enseignants de L2*). Afin de contrecarrer une telle objection, nous avons ressenti le besoin de recueillir un échantillon local, à savoir des essais argumentés produits par les étudiants de l'Université Galatasaray.

La conception et la constitution du corpus sont les étapes déterminantes dans la production des données qui seront analysées. Une réflexion doit être menée en amont avant de commencer la constitution, afin de décider de ce qui doit être inclus dans le corpus pour répondre aux objectifs de la recherche (Gilquin, 2015).

1.1 Conception du corpus

1.1.1 L'approche contrastive

La méthodologie adoptée pour la conception du corpus se rapproche à la fois de l'analyse interlangue contrastive proposée par Granger (2003) et des études acquisitionnelles portant sur les influences translinguistiques.

Pour Granger (2003), lorsqu'il s'agit de comparer des corpus de natifs et d'apprenants, deux approches sont possibles. La première est de comparer les productions des natifs avec celles des apprenants, afin de distinguer des contrastes et des similitudes entre la langue cible

et l'interlangue. La seconde est de comparer les productions de différents groupes d'apprenants ayant différentes L1, ce qui permet d'analyser des phénomènes d'influences translinguistiques.

Pour les chercheurs issus du courant du relativisme linguistique, l'objectif de ces comparaisons est de comprendre les contrastes entre les langues afin d'expliquer les difficultés dans l'acquisition des L2.

Au niveau méthodologique, ces études s'appuient sur une méthode comparative (...) pour : (1) étudier les différences typologiques à travers des productions de locuteurs natifs de différentes langues pour la réalisation d'une même tâche verbale ; (2) les comparer aux performances d'apprenants enfants de différents âges en L1 : et (3) d'apprenants d'une L2, de différents niveaux. (Benazzo & Leclercq, 2021 : 42)

Ces méthodes sont le plus souvent mises en œuvre pour l'étude de la production orale, mais peuvent également être utilisées pour l'analyse de la production écrite. Dans notre recherche, nous proposons de combiner ces différents axes de comparaison pour la constitution du corpus. Dans un premier temps, dans la lignée des travaux sur le relativisme linguistique, nous comparons des textes rédigés en L1 par des scripteurs francophones natifs (que nous désignerons désormais comme « groupe de contrôle francophone ») avec des textes rédigés en L1 par des étudiants turcophones (désormais « groupe de contrôle turcophone »). Cela permet d'observer des contrastes qui permettent de formuler des hypothèses sur les productions des apprenants turcophones de FLE, en ce qui concerne les influences de la L1. Ensuite, nous proposons de comparer, d'une part, les francophones natifs et les apprenants de FLE, et d'autre part, les différents groupes d'apprenants. Les deux groupes d'apprenants se distinguent par leur niveau dans l'apprentissage du FLE : B1 et B2 selon le CECRL. Cela a pour objectif de mieux comprendre les étapes de l'acquisition de la L2 à l'écrit.

Une dimension supplémentaire s'ajoute aux axes ci-dessus. En effet, nous avons montré dans la première partie que les caractéristiques du texte argumentatif varient selon le genre discursif et le destinataire (voir chapitre 3). Notre recherche a donc pour objectif de tenir compte des différences engendrées par deux variables dans la tâche d'écriture. Comme l'affirment Jacques et Poibeu (2010), « rassembler un corpus en vue de l'étude d'un certain phénomène, c'est déjà faire l'hypothèse que les textes ou le matériau choisis présenteront des occurrences du phénomène en question » (p. 43). Nous avons en effet fait l'hypothèse, en lien avec notre cadrage théorique, que les formes de modalité pourraient varier selon le genre et le destinataire du texte. Ainsi, deux consignes ont été proposées pour chaque groupe de scripteurs. Cette dimension supplémentaire implique d'analyser également les contrastes au sein de chaque groupe de scripteurs, entre les deux tâches d'écriture. Par exemple, dans la première

étape des analyses, nous comparons les productions des natifs francophones pour le sujet 1 avec leurs productions pour le sujet 2 ; ensuite nous comparons les productions des natifs francophones pour le sujet 1 avec celles des turcophones pour le même sujet, et ainsi de suite. Le schéma ci-dessous résume l'approche méthodologique qui a guidé la constitution du corpus :

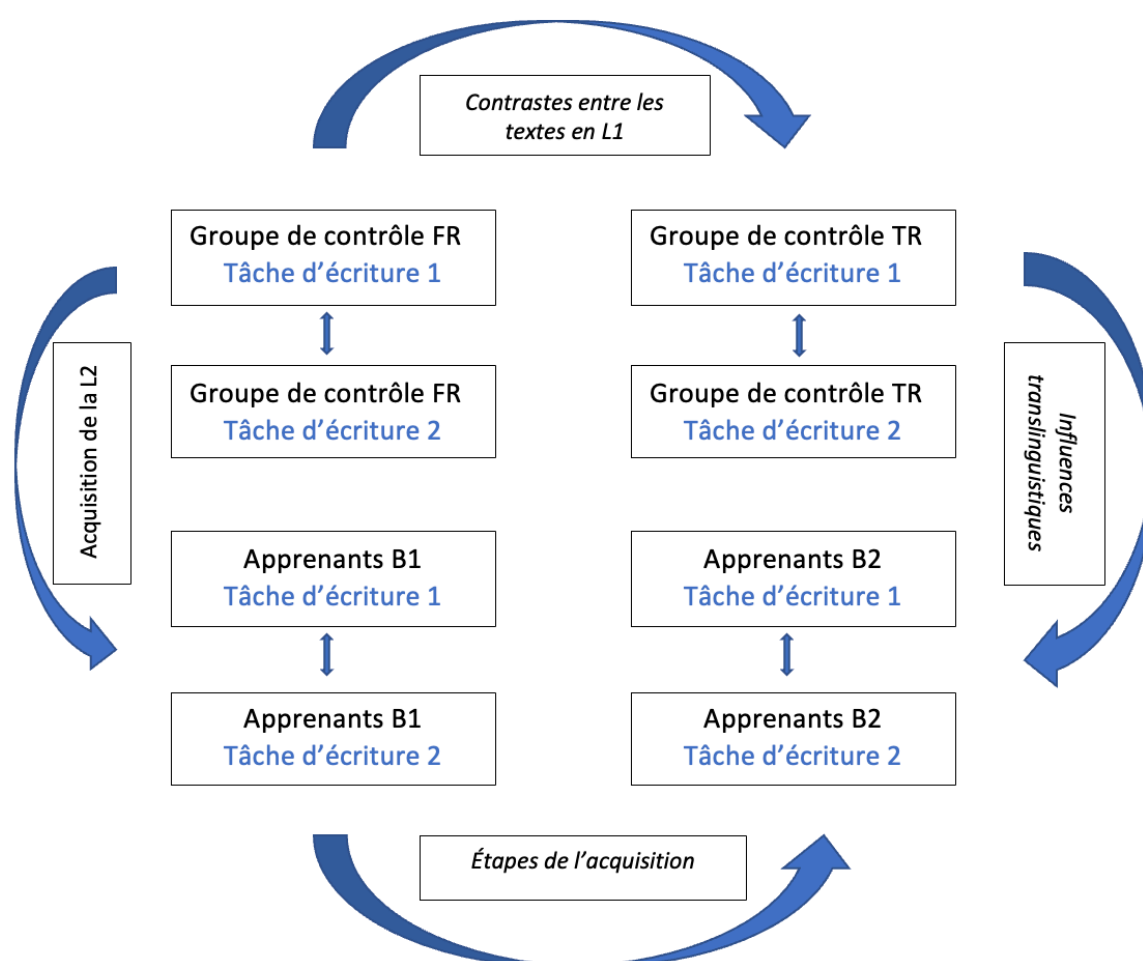


Figure 7 : Conception du corpus : Groupes d'apprenants et tâches d'écriture

Cette approche permet de concilier les méthodologies proposées par différents auteurs pour les adapter aux besoins de notre recherche.

1.1.2 Les tâches d'écriture

Notre objectif étant de disposer de textes comparables et les corpus existant en langue turque étant limités, nous avons constitué un corpus de textes rédigés à partir d'une consigne quasi-identique par l'ensemble des participants. Il s'agit donc de données contrôlées, c'est-à-dire, « obtenues en utilisant une tâche et/ou un support spécifique, qui permettent l'observation de structures linguistiques ciblées » (Benazzo & Leclercq, 2021 : 55). Dans la conception des consignes, nous avons tenté de nous rapprocher de pratiques culturelles et scripturales authentiques et communicatives ; par conséquent, nous avons choisi d'éviter un exercice d'écriture universitaire. Cela est en ligne avec l'approche prônée par Hidden :

Dans la mesure du possible, l'enseignant de langue étrangère aura intérêt à privilégier comme exercices de rédaction la réalisation de genres peu marqués culturellement parlant : par exemple, s'il désire que ses apprenants rédigent un texte à dominante argumentative, il évitera de leur demander de rédiger une dissertation à la française, (...) il pourra en revanche leur proposer, comme aux épreuves du DELF B2, de rédiger une prise de position argumentée, c'est-à-dire une sorte d'essai lui permettant d'exprimer son opinion sur un sujet sans avoir à respecter des normes de rédaction trop contraignantes. (Hidden, 2014 : 43)

Nous avons donc conçu des consignes dans l'esprit des exercices proposés à l'examen du DELF B2, tout en reconnaissant que l'idée d'un « genre peu marqué culturellement parlant » suggérée par Hidden (2014 : 43) pose des questions inhérentes : le genre est par définition marqué par les conventions d'une communauté discursive qui le reconnaissent comme tel (Swales, 1990).

C'est ainsi qu'il a été demandé aux apprenants de rédiger un essai argumenté de 250 mots en une heure, selon les modalités de travail de l'épreuve de production écrite du DELF B2. Selon le CECRL, au niveau B2, les scripteurs peuvent « construire un raisonnement argumenté » et « argumenter sur des situations hypothétiques » (Conseil de l'Europe, 2001 : 166). Pour un texte argumentatif relevant de l'essai, le scripteur de ce niveau est censé « développer une argumentation en apportant des justifications (...) et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options » (Conseil de l'Europe, 2018 : 80).

Deux sujets distincts ont été élaborés avec l'objectif de varier le genre discursif et le destinataire, afin d'observer l'impact de cette différence sur l'expression des modalités dans le texte. Les sujets proposés aux étudiants sont repris ci-dessous. Le sujet 1 appartient au genre de la lettre formelle et s'adresse à un destinataire officiel, pouvant être considéré comme hiérarchiquement supérieur (le maire de la ville) :

Sujet 1 - Francophones natifs

Vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit pour marquer la fin de l'été. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région. (250 mots)

Pour le groupe de contrôle turcophone, le contexte précisé dans la consigne a été légèrement modifié : Istanbul est une métropole où les événements culturels et le rôle de la mairie sont susceptibles d'être politisés et où les habitants ne sont pas enclins à s'adresser directement au maire ; nous avons donc choisi de situer le concert dans le lieu où les scripteurs passent des vacances d'été.⁵⁴ Une modification mineure a aussi été apportée au sujet 1 afin de rendre la tâche d'écriture plus pertinente pour les apprenants de FLE. En effet, pour des étudiants vivant en Turquie, il semblait plus logique de leur demander de se mettre en situation en tant qu'étudiant Erasmus en France, ce qui rendait la tâche d'écrire une lettre au maire en français plus réaliste. La consigne d'écriture proposée aux apprenants de FLE est reprise ci-dessous :

Sujet 1 - apprenants de FLE

En échange Erasmus en France, vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région. (250 mots)

Le sujet 2, par contraste, consiste en un courrier électronique et correspond donc à un genre écrit informel. Le courrier s'adresse à un destinataire hiérarchiquement égal (un groupe d'étudiants). Nous reprenons ci-dessous la consigne proposée à l'ensemble des scripteurs :

Sujet 2

Vous êtes membre d'une association étudiante qui promeut l'écologie dans votre université. Vous avez un projet pour planter des fruits et légumes dans un potager au sein/à côté de l'université. La Direction a accepté d'allouer un espace pour votre projet, à condition qu'il soit financé par les étudiants. Vous écrivez un mail à un groupe d'étudiants pour les convaincre de soutenir votre projet en donnant de l'argent à votre association. Vous insistez sur les avantages écologiques, financiers et sanitaires de ce projet pour les étudiants et l'université. (250 mots)⁵⁵

⁵⁴ La consigne en turc proposée aux étudiants turcophones rédigeant en L1 est formulée comme suit : *Tatil yaptığınız yerde, her yıl yazın sonunu kutlamak için ücretsiz bir konser düzenleniyor. Maddi nedenlerden dolayı, belediye bu yıl konserin iptal edileceğini açıkladı. Belediye başkanına, bu konserin kültürel ve turistik açıdan önemini kanıtlayıcı örnekler ve argümanlar veren bir mektup yazınız. Aynı zamanda, bu etkinliğin, bölgedeki esnaf ve sanatçılar için önemini de vurgulayınız. (250 kelime)*

⁵⁵ La consigne en turc est formulée comme suit : *Üniversitenizde çevreciliğin geliştirilmesi için çalışan bir öğrenci derneğine üyesiniz. Üniversite bünyesinde bir bahçe/bostan kurarak, meyve-sebze yetiştirilmesi için bir*

Nous retrouvons dans les deux consignes la nécessité « d’argumenter sur des situations hypothétiques » (Conseil de l’Europe, 2001 : 166) correspondant aux descripteurs du niveau B2. Les genres discursifs proposés ne sont pas excessivement étrangers aux différents groupes de scripteurs, bien que la représentation de la lettre formelle ne soit probablement pas la même chez les scripteurs francophones et turcophones (voir chapitre 3, section 2.1.2.1 *La lettre formelle*).

1.1.3 Les fiches d’information

Comme le précisent Benazzo et Leclercq (2021 : 60), dans les recherches en acquisition, « il est usuel de recueillir des données socio-biographiques sur les apprenants, permettant de connaître plus en détail leur parcours d’apprentissage (âge de début, durée, contexte) ». Il a été demandé à chaque participant de remplir une brève fiche d’information (Annexe 5) précisant l’âge, le sexe, le niveau d’études et le niveau de pratique en langues. Afin d’éviter que les tendances d’écriture des étudiants francophones natifs ne soient influencées par une autre langue, nous n’avons pas retenu les participants qui avaient effectué des séjours de plus de trois mois dans un pays où se pratique une autre langue. De même, pour les scripteurs turcophones du groupe de contrôle, notre objectif a été de trouver des étudiants qui n’avaient pas une maîtrise avancée de l’anglais, particulièrement à l’écrit. La fiche socio-biographique est également importante d’un point de vue déontologique : la fiche sert à informer les participants de la nature générale du travail de recherche, de l’anonymat de leurs productions écrites et de la possibilité de nous contacter si nécessaire. Les informations présentées dans la section suivante sont issues des fiches remplies par les participants.

1.2 Constitution du corpus

1.2.1 Les scripteurs

1.2.1.1 Le groupe de contrôle francophone

Les textes du groupe de contrôle francophone ont été rédigés par des étudiants francophones natifs de l’Université Grenoble-Alpes, sous la supervision de Tatiana

proje geliştirirdiniz. Yönetim, proje için alan tahsis etmeyi kabul etti, ancak tüm giderlerin öğrencilerce karşılanması gerekiyor. Bir grup öğrenciye e-mail yazarak, onları projenizi desteklemeye ve derneğimize maddi katkıda bulunmaya ikna edecek, projenin çevresel, maddi ve sağlık bağlantılı avantajları üzerinde duracaksınız (250 kelime).

Aleksandrova, maître de conférences en sciences du langage et FLE, en 2019 et 2020. Pour le sujet 1, le groupe de scripteurs est constitué de 15 étudiants de 3^e année de Licence en sciences du langage âgés entre 18 et 23 ans. Pour le sujet 2, 15 étudiants de Master 1 en Didactique des langues ont réalisé la tâche demandée. L'âge moyen de ces étudiants est de 26 ans. L'ensemble des étudiants francophones natifs ont réalisé le travail en classe et ont rédigé les textes à la main. Les fiches d'information montrent qu'une partie importante de ces étudiants ont une certaine pratique d'une langue étrangère (généralement l'anglais, au niveau intermédiaire).

1.2.1.2 Le groupe de contrôle turcophone

Les textes du groupe de contrôle turcophone ont été rédigés par des étudiants de différentes universités d'Istanbul. Nous les avons recrutés en 2019 et 2020 à travers des connaissances professionnelles, principalement des collègues enseignants. Pour le sujet 1, la cohorte est composée de 10 femmes et de 5 hommes, étudiants en licence de sociologie, avec une moyenne d'âge de 22 ans. Pour le sujet 2, il s'agit d'étudiants de licence en relations internationales, dont 11 femmes et 4 hommes, avec une moyenne d'âge de 22 ans. Ces scripteurs ont généralement un niveau débutant ou moyen en anglais. Une petite partie a indiqué pratiquer le kurde dans le contexte familial, sans pratique d'écriture. La majorité de ces étudiants ont travaillé en classe, en notre présence, tandis qu'une partie a travaillé à la maison : il n'a pas été possible de trouver un nombre suffisant d'enseignants en mesure de consacrer du temps à ce projet ; certains ont donc demandé aux étudiants de réaliser le travail chez eux dans les mêmes conditions.

1.2.1.3 Les scripteurs apprenants de FLE

Pour le corpus d'apprenants de FLE, composé de deux niveaux d'apprenants (B1 et B2), les textes ont été rédigés en 2019 et 2020 par des étudiants de l'Université Galatasaray à Istanbul. Les apprenants du niveau B1 sont en fin de première année de classe préparatoire et leur âge moyen est de 19,5 ans. Ceux du niveau B2 sont des étudiants en deuxième année de classe préparatoire ou en licence dans des départements dits littéraires. Leur âge moyen est de 21 ans. L'ensemble des étudiants de cette section du corpus ont un niveau intermédiaire ou avancé en anglais ; certains ont étudié une quatrième langue telle que l'espagnol, l'arabe, l'italien ou le coréen. Une partie des étudiants ont travaillé en classe, en notre présence, tandis que certains ont travaillé depuis chez eux, sous la supervision de leurs enseignants, en raison de la pandémie de la COVID-19. Nous évoquerons ce problème dans la section suivante.

L'Université Galatasaray à Istanbul est une université publique, bilingue, fondée sur la base d'un accord bilatéral avec la France. En cela, il s'agit d'un contexte unique en Turquie, et plus largement dans le monde :

S'il apparaît relativement banal de trouver aujourd'hui des formations universitaires en langue anglaise un peu partout dans le monde (...), le cas de formations universitaires de langue française, hors du « monde francophone », est lui plutôt rare et fait figure d'exception dans des paysages sociaux, culturels, universitaires globalement « non francophones », comme celui de la Turquie. (Troncy, 2016 : 11)

Les étudiants intègrent l'université à la suite d'un concours centralisé fortement compétitif. Chaque année, entre 450 et 500 étudiants passent par les classes préparatoires de FLE/FOU⁵⁶. Ils y suivent 24 heures de leçons de FLE/FOU hebdomadaires. Les apprenants ont accès à un centre d'auto-apprentissage (CAA) et au centre de réussite universitaire (CRU) au sein du département de FLE. Au bout d'une année de classe préparatoire, lorsque les étudiants commencent leur licence, il est considéré qu'ils ont acquis le niveau B1+ du CECRL. Les étudiants sont testés par une évaluation conçue localement, et non le DELF. Pour les étudiants qui suivent des études de lettres, l'enseignement intensif du FLE/FOU continue et il est estimé qu'ils atteignent le niveau B2 en première année de licence. Les autres continuent à suivre des cours de français en licence, mais de façon peu intensive (4 heures par semaine). En classe de FLE/FOU, la production écrite occupe une place importante et l'accent est mis sur la « méthodologie », c'est-à-dire le travail sur la conception du plan, la problématique et les conventions d'écriture francophones. L'enseignement du paragraphe est explicite : nous avons pu le constater en observant, sur le terrain, des consignes d'examen, où il est demandé aux étudiants de segmenter leur texte en paragraphes. Le matériel pédagogique utilisé en classe est harmonisé à travers la classe préparatoire et variable en licence. En classe préparatoire, tous les enseignants utilisent la même méthode de FLE ; en licence, des méthodes de FLE mais également des manuels de français langue maternelle pour les lycées ou des ouvrages méthodologiques sont utilisés selon les préférences individuelles des enseignants.

Le tableau ci-dessous reprend les informations relatives aux scripteurs qui ont rédigé les textes constituant notre corpus :

⁵⁶ Les informations fournies dans ce paragraphe ont été recueillies à travers des entretiens et des échanges de courriers électroniques réalisés avec des enseignants et des coordinatrices pédagogiques exerçant au sein de l'université.

Tableau 5 : Informations relatives aux scripteurs

	Université	Niveau	Âge moyen	Proportion femmes/hommes	Conditions de réalisation du travail
Francophones L1	UGA	Licence et Master	23	73%-27%	En classe
Turcophones L1	Divers (Istanbul)	Licence	22	70%-30%	En classe/ à la maison
Apprenants	Université Galatasaray	Licence	20,5	63%-37%	En classe/ à la maison

Chaque groupe de scripteurs ayant produit un total de 30 textes, notre corpus est composé de 120 textes. Le tableau ci-dessous reprend la composition de l'ensemble du corpus :

Tableau 6 : Composition du corpus (nombre d'essais)

	Francophones L1	Turcophones L1	Apprenants B1	Apprenants B2	Total
Sujet 1 - lettre formelle	15	15	15	15	120
Sujet 2 - courrier électronique	15	15	15	15	

Il s'agit donc d'un corpus de taille modeste mais fortement contrôlé afin de répondre précisément aux besoins de notre recherche.

1.3 Défis méthodologiques liés à la constitution du corpus

Lors de la constitution de ce corpus, nous avons rencontré un certain nombre d'obstacles, que nous regroupons sous trois thématiques : la représentativité, l'hétérogénéité et la longitudinalité. Nous évoquerons également dans cette section les défis liés à la pandémie de COVID-19.

1.3.1 Représentativité

Il ressort de la description des participants (tableau 5) que les femmes sont surreprésentées par rapport aux hommes dans l'ensemble des sections du corpus. Cela pourrait être dû à leur surreprésentation dans les filières universitaires concernées, mais il est également

possible que dans les situations où les professeurs ont fait appel à du volontariat pour la rédaction des textes, plus de femmes se soient manifestées. Ce type de problèmes est attesté par les chercheurs qui travaillent sur la constitution des corpus. Gilquin (2015) souligne par exemple que souvent, dans les situations où il est fait appel au volontariat, des biais peuvent apparaître :

When the task performed is not part of the learners' normal curriculum (...), the compiler will often be dependent on their willingness to participate voluntarily. In this case, self-selection may introduce a bias in that certain types of learners may be more likely to volunteer than others (e.g. female rather than male learners, learners who are self-confident, motivated and/or consider their proficiency level to be relatively high).⁵⁷ (Gilquin, 2015 : 18)

Par ailleurs, nous pouvons noter qu'il existe un écart d'âge et de niveau d'études entre les étudiants du groupe de contrôle francophone qui ont travaillé sur le sujet 1 et ceux qui ont travaillé sur le sujet 2, en raison de la disponibilité des étudiants au moment du recueil. Cependant, dans tout corpus, et en particulier dans les corpus d'apprenants, il existe de nombreuses variables et toute volonté de contrôler l'ensemble des variables possibles est vouée à l'échec (Gilquin, 2015). Notons également que le recueil des informations personnelles liées à l'âge et au sexe a une importance dans la constitution d'un plus grand corpus, afin de constituer des métadonnées permettant de filtrer selon les besoins de la recherche. Dans un corpus limité, et en l'absence d'une question de recherche portant sur l'influence de l'âge et le sexe sur les productions écrites, ces informations se révèlent finalement peu utiles.

1.3.2 Hétérogénéité

Pour Gilquin (2015), la variable la plus importante pour les corpus d'apprenants, celle qui doit être le mieux contrôlée, est le niveau en L2. Comme le notent Benazzo et Leclercq (2021), dans les travaux en acquisition, les chercheurs rencontrent régulièrement des difficultés pour composer un groupe d'apprenants homogène. En effet, nous avons remarqué qu'il pouvait exister une perméabilité entre les groupes initialement identifiés comme appartenant aux niveaux B1 et B2 du CECRL. Ce constat s'est fondé à la fois sur nos observations de classe, nos entretiens informels avec les professeurs, les données fournies par les étudiants sur leurs parcours d'apprentissage et nos premières lectures des textes. Il se trouvait par exemple des élèves en classe préparatoire, normalement identifiés comme appartenant au niveau B1, qui

⁵⁷ « Lorsque la tâche effectuée ne fait pas partie du programme normal des apprenants (...), le compilateur fera souvent appel à des volontaires. Dans ce cas, l'auto-sélection peut introduire un biais dans la mesure où certains types d'apprenants peuvent être plus susceptibles de se porter volontaires que d'autres (par exemple, les femmes plutôt que les hommes, les apprenants qui ont confiance en eux, sont motivés et/ou considèrent que leur niveau de compétence est relativement élevé). »

étaient issus de lycées francophones ; ces apprenants étaient donc probablement plus proches d'un niveau B2. Benazzo et Leclercq (2021) proposent de contrôler le niveau des apprenants au moment du recueil, tout en précisant qu'il s'agit là d'un exercice difficile : « les jugements intuitifs sont peu fiables, le nombre d'années d'études de la L2 n'est pas très révélateur, (...) quant aux tests, tout dépend des habiletés évaluées » (p. 61). Dans cette étude, le niveau des apprenants n'a pas été contrôlé au moment du recueil.

1.3.3 Longitudinalité

Afin de comparer les productions écrites des scripteurs des niveaux B1 et B2, nous avons adopté une approche quasi-longitudinale. Comme le précisent De Cock et Tyne, cette approche est souvent adoptée dans les travaux en acquisition pour pallier les défis d'une approche purement longitudinale :

Un corpus d'apprenants longitudinal semble être le plus indiqué pour explorer le développement langagier des apprenants car il contient les productions d'une cohorte d'apprenants pendant une période de plusieurs mois ou de plusieurs années, ce qui permet de suivre en quelque sorte le processus d'acquisition en cours. Mais rassembler un tel corpus représente en réalité de nombreux défis (...) et une approche dite « quasi-longitudinale » (en temps apparent, avec des groupes d'apprenants de niveaux différents) est souvent adoptée. (De Cock & Tyne, 2014 : 2)

En effet, dans la durée que nous nous sommes accordée pour constituer le corpus dans le cadre de cette thèse, il n'était pas possible d'attendre qu'un même groupe d'apprenants passe du niveau B1 au niveau B2. Les textes ont donc été produits en même temps, par des groupes distincts. Or, étant donné que les enseignants de l'université ont tendance à créer leur propre matériel pédagogique et à adapter leur enseignement en fonction des besoins disciplinaires, cette approche quasi-longitudinale pourrait entraîner des biais dans les résultats. Nous tenterons d'en tenir compte dans nos analyses.

1.3.4 L'impact de la pandémie de COVID-19

L'ensemble des universités turques et françaises ayant basculé vers l'enseignement à distance au mois de mars 2020, pour une durée d'environ un an, le recueil du corpus n'a pas pu se réaliser dans des conditions identiques pour tous les groupes : toutes les productions écrites n'ont pas pu être rédigées en classe. Pour les étudiants qui ont travaillé à la maison, certains ont réalisé leur travail sous la supervision de l'enseignant, par visioconférence. D'autres ont travaillé en autonomie, avec la consigne d'effectuer le travail en une heure, sans dictionnaire ou autre aide. Par conséquent, certaines variables non souhaitées au départ ont dû

être prises en considération. Par exemple, certains textes ont été rédigés à la main, d'autres à l'ordinateur, avec ce que cela implique potentiellement en termes de correction orthographique et grammaticale. Une fois tous les textes recueillis, les textes rédigés à la main ont été transcrits sur un traitement de texte sans procéder à une quelconque correction.

Notre corpus n'est pas parfait, mais nous devons nous résoudre à ces obstacles méthodologiques car un corpus « naît toujours du mariage de la perfection et du pragmatisme »⁵⁸ (McEnery & al., 2006 : 73). S'il n'est pas possible de trouver une solution à l'ensemble de ces défis et biais, nous considérons qu'une prise de conscience des enjeux contribue à mitiger leur impact sur les résultats de la recherche. Nous estimons que les limites méthodologiques identifiées ne remettent pas en cause la validité du corpus, dans la mesure où notre recherche ne porte ni sur les erreurs pouvant être corrigées par un traitement de texte, ni sur le processus d'écriture, ni sur les différences entre les scripteurs de différents sexes.

2 Méthodologie d'annotation et d'analyse

Nous présentons dans cette section le modèle que nous avons choisi pour nos analyses et les critères d'analyse utilisés, ainsi que le processus d'annotation des textes de notre corpus.

2.1 Le modèle d'analyse Biber-Connor-Upton

L'analyse des textes a été effectuée en plusieurs étapes. Ces étapes se rapprochent de celles proposées dans l'approche « Biber-Connor-Upton » (BCU), qui se réclame à la fois de l'analyse du discours et de la linguistique de corpus (Biber & al., 2007 ; Upton & Cohen, 2009). En effet, selon ces auteurs, l'analyse des textes individuels ne permet pas de faire des généralisations pour comprendre les tendances d'écriture correspondant à un genre discursif. Par ailleurs, traditionnellement, la linguistique de corpus ne permet pas de comprendre la structure discursive. En même temps, les analyses discursives manuelles sont trop complexes pour être réalisées sur un grand nombre de textes.

On the one hand, most corpus-based studies have focused on the quantitative distribution of lexical and grammatical features, generally disregarding (...) higher-level discourse structure or other aspects of discourse organization. On the other hand, most qualitative discourse analyses (...) have not provided tools for empirical analyses that can be applied on a large scale across a number of texts or genres. As a result, we know little at present about the general

⁵⁸ “Corpus-building is of necessity a marriage of perfection and pragmatism.”

*patterns of discourse organization across a large representative sample of texts from a genre.*⁵⁹
(Upton & Cohen 2009 : 587)

Le modèle BCU se propose donc comme une approche réconciliant ces perspectives quantitative et qualitative. Dans le domaine francophone, un petit nombre de chercheurs travaillent sur cette « linguistique à la fois du discours et de corpus » (Péry-Woodley, 2005 : 17), mais le modèle BCU a l'avantage, nous semble-t-il, d'apporter une certaine simplicité à la méthodologie. En effet, Upton et Cohen (2009) ont proposé une feuille de route en plusieurs étapes pour appliquer ce modèle à l'analyse d'un corpus écrit. Il s'agit donc dans un premier temps de tenter d'identifier les objectifs communicatifs présents dans un genre discursif donné. Les auteurs emploient dans ce contexte les notions de « *move* » et de « *step* » déjà exposées dans le chapitre 3. Pour rappel, les *moves* sont des unités « discursives ou rhétoriques qui accomplissent des fonctions communicatives dans les textes »⁶⁰ (Moreno & Swales, 2018 : 40). Les *steps* sont les sous-catégories correspondant à des objectifs communicatifs plus précis. Ce sont des « fragments de texte qui, ensemble, ou dans une certaine combinaison, accomplissent le *move* »⁶¹ (Moreno & Swales, 2018 : 40). Dans un deuxième temps, les différentes parties du texte sont identifiées et classées selon leur objectif communicatif. Ensuite, des caractéristiques linguistiques sont repérées dans chaque partie du texte. Cela permet d'établir une correspondance entre les parties du texte et les caractéristiques linguistiques, puis de comprendre de façon globale les tendances d'organisation discursive pour ce genre discursif. Nous reprenons dans le tableau suivant les étapes de l'analyse :

⁵⁹ « D'une part, la plupart des études basées sur des corpus se concentrent sur la distribution quantitative des caractéristiques lexicales et grammaticales, ignorant généralement (...) la structure du discours de niveau supérieur ou d'autres aspects de l'organisation du discours. D'autre part, la plupart des analyses qualitatives du discours (...) ne fournissent pas d'outils pour des analyses empiriques pouvant être appliquées à grande échelle à un certain nombre de textes ou de genres. En conséquence, nous savons peu de choses (...) sur les schémas généraux d'organisation du discours à travers un large échantillon représentatif de textes d'un genre. »

⁶⁰ "*discoursal or rhetorical units performing coherent communicative functions in texts*"

⁶¹ "*text fragments that together, or in some combination, realize the move*"

Tableau 7 : Étapes de l'analyse dans le modèle BCU, d'après Upton & Cohen (2009 : 589)

Étapes	Description
1. Catégories communicatives/fonctionnelles	Développer le cadrage théorique qui servira de fondement à l'identification des unités du discours
2. Segmentation	Segmenter chaque texte
3. Classification	Identifier la catégorie de chaque unité
4. Analyse linguistique des unités	Analyser les caractéristiques lexicales ou grammaticales de chaque unité
5. Description linguistique des catégories de discours	Décrire les caractéristiques linguistiques typiques de chaque unité
6. Structure textuelle	Analyser les textes entiers en tant que séquences d'unités discursives
7. Tendances d'organisation discursive	Décrire les tendances générales de l'organisation discursive à travers le corpus

C'est donc cette feuille de route que nous adaptons à nos analyses. Nous y ajoutons cependant une dimension afin de mieux appréhender un problème didactique que nous avons évoqué dans la première partie de cette étude, à savoir celui du paragraphe (voir chapitre 3, section 1.1.2.2. *L'enseignement-apprentissage du paragraphe en L2*). Ainsi, nos analyses se feront selon les étapes suivantes :

- Identification des paragraphes
- Identification des *moves/steps*
- Analyse de la correspondance entre paragraphes et *moves*
- Analyses des marqueurs de modalités dans les différents *moves* et *steps*
- Description des tendances générales d'organisation pour chaque genre discursif

Nous proposons à présent de détailler l'étape relative aux marqueurs linguistiques.

2.2 Les formes linguistiques recherchées

Dans notre étude, les formes linguistiques qui constituent l'objet des analyses sont les marqueurs de modalités tels que nous les avons définis et classés dans la première partie

(chapitre 2, section 2.4.5. *Tableau récapitulatif des marqueurs de modalité*). Nous avons proposé trois catégories pour classer les marqueurs de modalités identifiés dans les textes, selon leur fonction dans le genre discursif étudié. Il s'agit premièrement des modalités assertives (épistémiques subjectives), dont la fonction est de positionner le scripteur par rapport à son propos, notamment en marquer l'emphase ou l'atténuation sur une opinion ; deuxièmement des modalités épistémiques objectives (implicatives) ayant pour fonction de positionner le propos dans le domaine de l'hypothétique, de l'incertain, en particulier pour faire une hypothèse ou une proposition située dans le futur ; et enfin des modalités déontiques qui permettent de positionner le scripteur par rapport à son propos et à son destinataire, en l'occurrence pour exprimer une requête. Du point de vue de la méthode, il y a ici une contrainte qu'il nous faut prendre en compte :

D'un côté, on ne peut constituer un corpus pour l'analyse d'un certain phénomène linguistique sans avoir déjà une idée de la façon dont ce phénomène sera réalisé dans les textes ; d'un autre côté, la détermination des caractéristiques formelles de l'objet est un objectif de l'étude et ne doit donc pas être arrêtée au commencement même de l'étude. (Jacques & Poibeau, 2010 : 2)

Si pour nous, la question de la constitution du corpus est résolue, le problème de l'identification préalable des formes linguistiques recherchées demeure. Comme l'affirment Jacques et Poibeau (2010), il ne semble pas pertinent de se limiter, pour les marqueurs de modalité, à des formes conventionnellement associées à tel ou tel type de modalité dans une langue donnée (par exemple, le conditionnel pour les modalités épistémiques). Nous avons donc adopté une approche évolutive. Une première liste de formes a été établie à partir du cadrage théorique. Des formes supplémentaires repérées lors d'une lecture initiale du corpus puis durant le processus d'annotation ont été ajoutées au fur et à mesure. La liste finale des formes retenues pour chaque type de modalité est présentée à travers les différentes parties de l'analyse.

2.3 *Le processus d'annotation*

2.3.1 *La question de l'outillage*

Une telle recherche nécessite-t-elle un outillage informatique ? L'ensemble des informations que nous souhaitons obtenir pourraient-elles être repérées manuellement ? L'utilisation d'outils informatiques est souvent considérée comme constitutive des recherches relevant de la linguistique de corpus, dans la mesure où ils sont indispensables pour une analyse fiable et reproductible de grandes quantités de texte (Péry-Woodley, 2005). Cependant, pour

les analyses qui nécessitent une annotation discursive, comme c'est le cas ici, l'outillage soulève de nombreuses questions :

L'annotation discursive de corpus constitue un objectif central, qui rassemble les études du discours en corpus et les applications concernées par ce niveau de fonctionnement des textes. Force est de constater qu'elle est actuellement loin du stade atteint par l'annotation morpho-syntaxique et même syntaxique. (Péry-Woodley, 2005 : 16)

En plus du problème de l'annotation discursive, l'analyse des formes linguistiques est loin d'être réductible à une simple recherche de mots, ce qui faciliterait l'automatisation du processus :

Les choses se compliquent dès lors que l'analyse cible un niveau sémantico-pragmatique, qui requiert une interprétation, c'est-à-dire l'attribution d'un sens ou d'un effet pragmatique aux formes du texte. (Jacques & Poibeau, 2010 : 1)

Étant donné le caractère ambigu des formes de modalités, problème exposé dans la première partie (chapitre 2, section 2.3. *Classer les modalités*), il semble probable que les choses « se compliquent » pour nous. D'ailleurs, certains auteurs ayant mené des analyses de ce type sur les modalités indiquent que les analyses manuelles et automatiques doivent être utilisées ensemble :

*Modality may, for instance, be expressed by functionally equivalent adverbs (probably, possibly) and lexical verbs with modal meaning (I think, I feel). The fact that writers have a wide repertoire of devices for expressing modality means that a method involving a combination of manual and automatic analysis seems more appropriate.*⁶² (Aijmer, 2002 : 57)

Un autre problème qui s'est imposé dans la réflexion sur l'outillage est lié au fait que notre corpus est bilingue et composé de variétés d'apprenants. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil informatique permettant d'étiqueter automatiquement un texte en turc. Quant aux textes rédigés par les apprenants, ils contiennent des formes erronées qui ne pourraient pas être repérées par une recherche automatique.

De nombreux outils informatiques ont été développés, notamment en France, pour permettre d'automatiser dans une certaine mesure le type d'analyse que nous cherchons à réaliser. Cependant, ces outils nécessitent pour la plupart des compétences techniques spécifiques afin d'annoter les textes en amont. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser le logiciel

⁶² « La modalité peut, par exemple, être exprimée par des adverbes fonctionnellement équivalents (probablement, éventuellement) et des verbes lexicaux à sens modal (je pense, je sens). Étant donné que les scripteurs disposent d'un large répertoire de formes pour exprimer la modalité, une méthode impliquant une combinaison d'analyse manuelle et automatique semble plus appropriée. »

NVivo (QSR International, 2020), qui est un outil d'analyse qualitative, permettant d'importer les textes sans traitement préalable. À notre sens, cet outil correspond à nos besoins car il permet de créer des catégories d'analyse de manière flexible et de procéder ensuite à une annotation manuelle, tout en rendant possible la recherche de mots, ainsi que la production de statistiques simples.⁶³

2.3.2 Les seconds annotateurs

Afin de réduire la part de subjectivité dans l'identification des *moves* et *steps*, nous avons fait appel à des seconds annotateurs. Dans ce contexte, nous avons rédigé un guide d'annotation (Annexe 6), qui a une double fonction : il sert non seulement à expliciter et à justifier les catégories d'analyse pour la segmentation des textes, mais aussi à encadrer et à faciliter le travail des seconds annotateurs qui ont contribué aux analyses sur des échantillons du corpus. Le guide d'annotation a été réalisé en deux versions pour être utilisé par les annotateurs francophones et turcophones. Le contenu est le même, à ceci près que dans le guide en turc, nous avons remplacé les exemples par des exemples tirés du corpus turcophone.

Les seconds annotateurs sont des volontaires, enseignant(e)s de FLE et doctorant(e)s. La charge de travail nécessaire pour accomplir la tâche étant considérable, il n'a pas été possible de recruter un plus grand nombre d'annotateurs, en particulier pour les textes en turc. Le tableau ci-dessous reprend les informations relatives à l'annotation des textes :

Tableau 8 : Proportion du corpus annoté par un second annotateur

Section du corpus	Nombre de textes annotés par un second annotateur	Pourcentage de textes annotés par un second annotateur
Groupe de contrôle francophone	6	20%
Groupe de contrôle turcophone	4	13%
Apprenants B1	4	13%
Apprenants B2	4	13%

Le logiciel *NVivo* permet de calculer l'accord inter-annotateur avec le coefficient Kappa de Cohen. Cependant, les seconds annotateurs qui ont accepté de participer au travail

⁶³ L'inconvénient notable de cet outil est son coût. Nous avons bénéficié d'un accès gratuit au logiciel *NVivo* dans le cadre d'un séjour d'études à *King's College London*.

n'ayant pas accès à ce logiciel payant, ils nous ont fait parvenir leurs annotations grâce à un traitement de texte, sous forme de tableau ou de commentaires à la marge ; nous avons ensuite intégré ces annotations dans le logiciel en question.

Il n'existe pas de standard définitivement établi sur la taille de l'échantillon qui devrait être annoté par un second annotateur, ni sur le coefficient de Kappa attendu de la comparaison entre les annotations (Larsson & *al.*, 2020). Cependant, les recherches récentes dans le domaine des corpus d'apprenants considèrent qu'un coefficient de Kappa situé entre 0.60 et 0.80 représente un accord élevé et qu'un score situé entre 0.80 et 1 est considéré comme un accord quasi-parfait (Larsson & *al.*, 2020).

Ainsi, la constitution de notre corpus a soulevé des problèmes méthodologiques que nous tenterons de prendre en compte si nécessaire lors de l'interprétation de nos résultats. Les choix méthodologiques effectués pour l'analyse constituent un compromis entre une approche quantitative et une approche qualitative. Étant donné la petite taille du corpus, ce compromis reste réalisable, mais la quantité de travail manuel requis rendrait ce type d'analyse trop long pour un grand corpus.

Nous proposons maintenant d'exposer les choix méthodologiques liés à la conception et la mise en œuvre du dispositif didactique qui constitue le second volet de notre thèse.

Chapitre 7. Approches méthodologiques pour le dispositif didactique

Le second volet de cette recherche s'inscrit dans une approche de recherche-action et a pour objectif de mettre en place et d'analyser un dispositif de formation en ligne impliquant des enseignants de FLE en Turquie. Le contenu de la formation a été élaboré à partir des résultats des analyses de notre corpus.

1 Conception du dispositif de formation

1.1 Méthodologie de conception d'une démarche de recherche-action

Dans la conception du dispositif, nous avons pris en compte les approches existantes pour la mise en place d'une démarche de recherche-action. Pour Macaire (2007), il existe des conditions bien définies pour assurer l'efficacité et la scientificité d'une telle démarche. Ces conditions se recoupent largement avec les étapes identifiées par Burns (2009) pour mettre en œuvre une recherche-action. Le tableau ci-dessous combine les apports de ces deux auteurs en cinq points :

Tableau 9 : Conditions et composantes de la démarche de recherche-action, d'après Macaire 2007, 2010 et Burns 2009

Conditions et composantes de la démarche de recherche-action
(1) La planification : Identification d'une situation de départ susceptible d'être problématisée. Il s'agit dans cette étape de déterminer quel type d'investigation est possible dans le contexte réel et les contraintes de la situation d'enseignement donnée.
(2) L'action : Il s'agit d'une intervention délibérée dans une situation d'enseignement sur un temps donné. Cette situation mobilise un groupe social d'acteurs (praticiens et chercheurs) en mesure de résoudre le problème par une action collective.
(3) L'observation : La recherche-action engendre des produits et des traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action. Ces effets sont documentés systématiquement, ainsi que les actions et comportements des acteurs concernés. C'est une phase de rassemblement de données.

(4) **La réflexion** : Le chercheur-acteur mène un processus réflexif sur sa propre action afin de l'évaluer et décrire ses effets.

(5) **La reproduction** : Il existe une possibilité de décalque de l'action vers d'autres situations.

En ce qui concerne (1) la planification, la situation de départ susceptible d'être problématisée découle de certains constats didactiques : il s'agit des difficultés rencontrées par les apprenants turcophones de FLE à l'écrit, particulièrement en ce qui concerne la structuration d'un texte argumentatif et des formes linguistiques qui s'y rattachent. Ce constat est basé sur notre propre expérience d'enseignante, des entretiens informels menés avec d'autres enseignants, les résultats des apprenants turcophones à l'examen de production écrite au DELF, mais aussi sur un certain nombre de recherches réalisées sur des apprenants turcophones de langues étrangères que nous avons déjà citées dans le premier volet de notre travail. Un autre fondement est de nature plus théorique : il est formulé dans notre question de recherche (2). Nous souhaitons en effet comprendre si les résultats de nos recherches sur corpus peuvent aboutir à des pistes didactiques concrètes susceptibles d'avoir un impact sur les pratiques enseignantes. De manière plus large, nous souhaitons partager nos résultats avec des praticiens du FLE qui sont, pour certains, d'anciens collègues. Il s'agit d'un terrain auquel nous avons eu accès à travers notre pratique professionnelle et dans laquelle une démarche de recherche-action est possible.

L'action (2) consiste en une session de formation en ligne pour des enseignants de l'Université Galatasaray, inscrite dans le cadre plus large de plusieurs sessions de formation proposées à des enseignants de FLE en Turquie. Les interactions de formation, ainsi que des entretiens de suivi constituent des données qui permettent l'observation (3). Les données sont analysées selon le cadrage théorique proposé ; puis un processus réflexif (4) est mené pour compléter les analyses. Nous proposons dans ce chapitre de détailler l'ensemble de ces éléments.

1.2 Contexte

Nous avons conçu une série de sessions de formation en ligne pour des enseignants de FLE en Turquie durant la deuxième année de notre thèse. Les trois premières sessions sont des ateliers courts qui ont porté de façon globale sur les enjeux de la production écrite en FLE chez les apprenants turcophones. Les enseignants ayant participé à ces sessions enseignent à des

publics variés en Turquie, y compris dans des contextes scolaires. Le contenu est tiré des constats généraux issus des premiers résultats de notre travail de recherche en ce qui concerne la production écrite, notamment les problématiques liées à la confrontation des apprenants turcophones à l'exercice de la production écrite, la longueur des textes, ou encore, l'utilisation du plan et du paragraphe.

La quatrième session, d'une demi-journée, vise un public plus précis et directement en lien avec nos analyses de corpus : il s'agit d'enseignants de FLE à l'Université Galatasaray. Par ailleurs, le contenu de la quatrième session est issu des résultats plus avancés de notre recherche, plus précisément en ce qui concerne le rôle des modalités dans le texte argumentatif et l'exploitation des corpus en classe de langue. Le tableau ci-dessous récapitule les informations liées aux quatre sessions de formation.

Tableau 10 : Les sessions de formation en ligne sur la didactique de l'écrit

Session	Titre	Participants	Date et durée
1	<i>La production écrite : motiver, pratiquer, corriger</i>	15 enseignants de FLE Institut français d'Istanbul	12 mars 2021, 1h30
2	<i>La production écrite : motiver, pratiquer, corriger</i>	20 enseignants de FLE Institut français d'Ankara	20 mai 2021, 1h30
3	<i>Ancrer la production écrite dans l'approche communicative : activités pour la classe de FLE et pratiques d'évaluation</i>	60 enseignants de FLE - Association des professeurs de français de Turquie	22 mai 2021, 1h30
4	<i>Argumentation, Modalités, Corpus</i>	20 enseignants de FLE Université Galatasaray	22 septembre 2021, une demi-journée

Les enseignants de FLE ont participé à ces sessions sur la base du volontariat. Les sessions ont été coordonnées par les responsables pédagogiques des établissements concernés, et pour la session 3, par l'attaché de coopération de l'Ambassade de France à Ankara. Pour la session 3, qui se déroulait dans le cadre d'une série d'ateliers mensuels, « les Rendez-vous des Profs », nous avons perçu une rémunération symbolique au même titre que les autres intervenants.

Nos analyses dans le cadre de la thèse portent sur la quatrième session de formation. Celle-ci a été réalisée en ligne, via la plateforme Zoom, en septembre 2021, peu avant le début de l'année universitaire.

1.3 Participants

La session de formation a été réalisée avec la participation de 20 enseignants de FLE, dont 18 femmes et deux hommes. Il s'agit d'enseignants ayant une formation solide et une expérience considérable : tous ont au moins un diplôme de Master 1 en didactique du FLE ou en lettres, et près de la moitié a plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Une petite partie sont des francophones natifs et ont un niveau intermédiaire en turc, les autres sont des enseignants turcophones. Pour l'année universitaire 2021-2022, tous s'attendaient à enseigner au sein des classes préparatoires, certains également en licence. Il est important de noter que plusieurs des enseignants présents avaient participé, auparavant, au recueil de notre corpus d'apprenants.

1.4 Déroulement

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 des notions de « modalité » et de « corpus » et d'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 et à se questionner sur leurs pratiques. Enfin, la composante pratique permet à chaque participant de constituer un petit corpus écrit à partir de la presse écrite, de manipuler un outil en ligne pour y identifier les mots les plus fréquents, ou encore d'opérer des recherches dans un concordancier. Une description détaillée du déroulement est proposée au début de l'analyse, au chapitre 10.

2 Analyse et évaluation de la formation

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 4 (section *1.2. Une démarche de recherche-action*), les méthodes permettant d'analyser une démarche de recherche-action sont de nature qualitative et interprétative ; elles peuvent aussi comprendre une dimension réflexive (Burns, 2009). Nous exposons ici les données dont nous disposons pour analyser cette dimension de notre recherche ainsi que les approches méthodologiques.

2.1 Données

2.1.1 Transcriptions des interactions de formation

La session de formation a été enregistrée avec l'accord explicite des participants et transcrite. Comme l'affirme Cicurel (2017), la transcription est « une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral » (p. 325). Dans le cadre de nos objectifs de recherche, nous avons cependant opté pour des conventions de transcription simples permettant de refléter les tours de parole, les pauses, les chevauchements et certaines dimensions non-verbales. Nous n'avons pas pris en compte les phénomènes prosodiques. Les interventions des enseignants ont été anonymisées et désignées par des lettres (EA, EB, etc.). La lettre F désigne nos interventions, en tant que formatrice. Nous avons préféré ne pas utiliser des prénoms de substitution, car cela pourrait donner des indices sur la distinction enseignants natifs et non-natifs. Les codes que nous avons utilisés constituent une simplification de ceux proposés par Cicurel (2017 : 325) :

+	pause
++	pause longue (supérieure à 5 secondes)
<u>souligné</u>	chevauchement
(<i>rires</i>)	phénomène non-verbal

Les transcriptions ont été importées sur le logiciel *NVivo* afin de procéder à une simple annotation des tours de parole. Une annotation thématique pourrait être envisagée mais ne nous a pas semblé nécessaire dans le cadre de nos objectifs de recherche.

2.1.2 Questionnaires

Nous avons proposé aux participants de compléter deux questionnaires, dont un avant le début de la formation et un autre à la fin. Les questionnaires sont fournis en Annexe 8.

Le premier questionnaire est composé de questions ouvertes et fermées permettant de recueillir des informations biographiques sur les participants (formation initiale, nombre d'années d'expérience d'enseignement, publics, etc.). Le deuxième questionnaire est directement en lien avec le contenu de la session de formation et a pour objectif d'établir le niveau de familiarité des participants avec les notions abordées, notamment les modalités et les

corpus. Les participants ont rempli ces deux premiers questionnaires pendant la session. Enfin, le troisième questionnaire a pour objectif de recueillir les impressions des enseignants après la formation, avec des questions ouvertes et fermées. Il a été proposé aux participants immédiatement après la session.

2.1.3 Entretiens

Afin de compléter nos analyses sur les interactions de formation et de tenter d'évaluer l'impact de la session sur les pratiques des enseignants, nous avons réalisé, plusieurs mois après la demi-journée de formation, des entretiens de suivi avec quatre enseignantes, parmi celles qui avaient donné leur accord pour être contactées. Il s'agit d'entretiens compréhensifs : nous avons certes tenté de recueillir les impressions que les participantes avaient gardé de la session de formation, mais nous avons également partagé nos propres réflexions, dans un esprit collaboratif. Le tableau suivant reprend les informations relatives aux entretiens réalisés.

Tableau 11 : Entretiens réalisés à la suite de la formation

	Date	Durée
Enseignante A	3 décembre 2021	16 minutes
Enseignante B	14 décembre 2021	11 minutes
Enseignante C	17 décembre 2021	25 minutes
Enseignante D	4 mars 2022	34 minutes

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord explicite des participantes et transcrits avec les mêmes conventions que celles précisées plus haut pour les interactions de formation.

2.2 Approche et méthode d'analyse des discours des enseignants

Nos analyses portant sur le volet didactique de la thèse ne se contentent pas d'une dimension descriptive et réflexive. Les interactions de formation ainsi que les entretiens sont analysés avec une perspective d'analyse du discours. L'analyse du discours des enseignants consiste à repérer des « indices langagiers » (Cicurel, 2016 : 21) qui caractérisent leurs paroles 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 modalités déontiques (Cicurel, 2016). Les séquences scénarisées (Muller, 2011) sont révélées par des phénomènes polyphoniques, associés aux

pronoms personnels et aux citations. Les interactions de formation constituent, au même titre que d'autres discours d'enseignants, des données pertinentes pour saisir l'agir professoral. Ces interactions comportent un certain nombre de traits langagiers spécifiques. Comme l'affirme Balslev :

Les enseignants en formation passent une grande partie de leur temps à relater (...) ce qu'ils ont demandé et dit aux élèves, mais aussi ce qu'ils ont lu et entendu. Ceci se traduit par la présence de citations, et l'occurrence fréquente des verbes « dire », « parler », « discuter », « demander », « lire », etc. dans les verbalisations des enseignants en formation. (Balslev, 2017 : 69)

Issue d'une perspective émique, privilégiant le point de vue des enseignants sur leurs propres pratiques, notre méthodologie d'analyse est donc entièrement qualitative et s'articule autour de plusieurs axes thématiques. Nous ne proposons pas *a priori* de formes linguistiques à rechercher dans les transcriptions. Nous complétons ces analyses du discours des enseignants avec notre propre analyse réflexive.

2.3 Porter un regard réflexif sur ses propres actions

Comme nous l'avons précisé plus haut, la recherche-action implique une dimension réflexive (Macaire, 2010). Tout en précisant que « l'analyse réflexive n'est pas une méthodologie de recherche », Perrenoud (1999 : 17) explicite certaines caractéristiques précises de l'analyse réflexive qui en dessinent les contours et en même temps les limites. La pratique réflexive a pour but de transformer une pratique, notamment par le biais de « prises de conscience localement utiles ». Bien que sa validité ne puisse pas se mesurer, elle peut se juger à la « qualité des régulations qu'elle permet d'opérer et à son efficacité dans l'identification et la résolution de problèmes professionnels » (Perrenoud, 1999 : 18). Autrement dit, l'objectif de la pratique réflexive est de revenir sur l'action menée pour identifier des succès et des perspectives d'amélioration. En cela, elle est complémentaire aux autres analyses menées afin de comprendre quel impact l'action a pu avoir sur le terrain donné.

2.4 Limites dans le recueil et l'exploitation des données

Bien que les interactions de formation, les questionnaires et les entretiens puissent constituer des données riches et complémentaires, chacune de ces dimensions soulève des problèmes méthodologiques.

Les verbalisations des enseignants en contexte de formation constituent, certes, des données intéressantes pour les chercheurs (Balslev, 2017), mais elles sont exprimées en

présence d'autres collègues. Le rapport de face qui est susceptible d'exister entre les participants, ainsi que d'éventuels rapports hiérarchiques, voire des facteurs liés à la maîtrise de la langue française (enseignants natifs/non-natifs), sont autant d'éléments qui distinguent les interactions de formation des verbalisations recueillies dans le cadre d'entretiens.

En ce qui concerne les propos recueillis dans le cadre des entretiens, nous devons tenir compte du fait que lors de l'entretien, l'enseignant risque de « présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose être attendues par l'enquêteur » (Blanchet, 2017 : 75). Ce rapport de face ne se limite pas à la relation entre chercheur et enseignant. En effet, dans le contexte de l'entretien, l'enseignant tente de « transmettre une image de soi à l'enquêtrice, et par ricochet, à la communauté des chercheurs » (Muller, 2011 : 143). Par conséquent, lors de l'interprétation des propos des enseignants, il est important de tenir compte de la différence possible entre les discours et les pratiques réelles.

Enfin, lorsque nous avons sollicité des participants pour réaliser les entretiens de suivi, nous avons dans un premier temps choisi des enseignantes qui avaient souvent pris la parole pendant la session de formation, afin d'apporter plus de clarifications à leurs interventions. Cependant, ce choix a pu entraîner un biais dans les analyses, dans la mesure où ce sont les enseignantes potentiellement les plus motivées qui ont alors été amenées à exprimer leurs opinions. Nous avons tenté d'apporter un certain équilibre à cette situation en sollicitant par ailleurs un entretien avec une enseignante qui n'avait pas pris la parole pendant la formation.

Les deux volets de notre thèse exigent deux approches méthodologiques distinctes, dont nous avons exposé les composantes et les limites à travers deux chapitres. Nous pouvons désormais nous pencher sur notre corpus et exposer nos résultats d'analyses.

Partie 3

-

Présentation des analyses

Chapitre 8. Analyse générale des essais argumentés

L'objectif de nos analyses sur le corpus qui fait l'objet de cette étude est de comprendre les contrastes et les similitudes entre la façon dont les francophones et les turcophones des groupes de contrôle, dans leur L1 respective, emploient les différents types de modalité pour structurer les parties et l'ensemble de leur texte. À partir des contrastes identifiés, nous tenterons de comprendre si les apprenants turcophones de FLE sont influencés, dans leurs choix, par leur L1, et dans quelle mesure ils parviennent à se rapprocher des tendances d'écriture de la langue cible. Nous observerons également s'il y a ou non une progression entre les deux niveaux d'apprenants. À chaque étape, nous chercherons à comprendre si le genre discursif, à savoir la distinction entre la lettre formelle et le courrier électronique, a un impact sur les tendances d'écriture. Ce premier chapitre des analyses se concentre uniquement sur la longueur, la structure et le contenu des textes et ouvre la voie à l'analyse des modalités, qui se fera au chapitre suivant.

Les analyses dans ce chapitre sont présentées en trois temps. Nous commençons par une analyse générale de la longueur des textes et du nombre de paragraphes. Dans un deuxième temps, nous analysons le contenu des textes, ce qui permet, dans un troisième temps, de comprendre, de manière schématique, le contenu communicatif de chaque paragraphe.

1 Longueur des textes et analyse des paragraphes

1.1 Longueur des textes

Avant de commencer à analyser les parties du texte, il est important de présenter une image globale de la longueur des essais qui constituent le corpus. La longueur est pertinente non seulement pour donner un ordre de grandeur pour la suite des analyses, mais également en tant que symptôme de certains mécanismes à l'œuvre dans l'écriture, notamment la génération des idées, des arguments et des exemples, ainsi que la fluence de la mise en texte.

La consigne, pour les deux tâches d'écriture, demande aux étudiants de rédiger un texte de 250 mots (voir chapitre 5, section 1.1.2 *Les tâches d'écriture*). Les productions écrites, à l'intérieur de chaque section du corpus, présentent des variations en termes de longueur. Toutefois, afin d'observer les tendances générales, nous proposons d'étudier la longueur

moyenne des textes.

Les scripteurs du groupe de contrôle francophone, dont les textes sont présentés en Annexe 1, en moyenne, atteignent ou dépassent la longueur demandée. Leurs lettres formelles sont composées en moyenne de 282 mots et dépassent ainsi de 13% la longueur demandée. Leurs courriers électroniques sont composés en moyenne de 249 mots. Par contraste, les scripteurs du groupe de contrôle turcophone (Annexe 2) produisent des textes plus courts que ce qui est requis dans la consigne. Leurs lettres formelles sont composées de 239 mots en moyenne et sont ainsi plus courtes que celles des francophones de 15%, tandis que leurs courriers électroniques sont composés de 226 mots en moyenne et sont 9% plus courts que ceux des francophones.

Les apprenants du niveau B1 (Annexe 3) produisent des lettres formelles plus courtes que les scripteurs francophones ayant rédigé dans leur L1. La longueur moyenne de ces textes est de 220 mots, ce qui est inférieur de 22% aux textes du groupe de contrôle francophone. Cette longueur est également inférieure de 12% à la longueur demandée dans la consigne. En revanche, leurs courriers électroniques contiennent en moyenne 274 mots, autrement dit, ils sont d'environ 9% plus longs que ceux du groupe de contrôle.

Les apprenants du niveau B2 (Annexe 4) rédigent des lettres formelles aussi longues, voire légèrement plus longues que celles du groupe de contrôle francophone, avec 288 mots en moyenne, tandis que la longueur moyenne de leurs courriers électroniques est de 340 mots, ce qui dépasse de 36% celle du groupe de contrôle.

Le tableau ci-dessous indique la longueur moyenne des lettres formelles et des courriers électroniques pour chaque groupe du corpus, en nombre de mots.

Tableau 12 : Nombre moyen de mots par texte selon le genre et le groupe de scripteurs

	FR	TR	FLE B1	FLE B2
Lettre formelle	282	239	220	288
Courrier électronique	249	226	274	340

Ces résultats révèlent d'ores et déjà plusieurs contrastes intéressants. Premièrement, concernant les deux groupes de contrôle, les turcophones, dans leur L1, rédigent des textes plus courts que les francophones dans leur L1. Cela peut s'expliquer principalement par leur

moindre pratique de l'écrit dans le système secondaire et universitaire. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 1, contrairement au système francophone où l'écrit occupe une place de choix, ce dernier ne constitue pas un objet d'enseignement à part entière dans le système éducatif turc et les étudiants sont davantage habitués à être évalués par des QCM (voir chapitre 1, section 2.1.5.1. *La place de l'écrit dans le système éducatif turc*). Une autre explication possible pourrait être liée aux représentations du genre discursif en ce qui concerne la première tâche d'écriture. Comme nous l'avons vu, dans la langue-culture turque, le genre le plus proche de la lettre formelle adressée aux autorités est le *dilekçe*, dont la caractéristique est d'être concis et peu détaillé (chapitre 3, section 2.1.2.1 *La lettre formelle*). Ces spécificités liées au genre discursif pourraient influencer la production d'un texte en L2.

En ce qui concerne les apprenants du niveau B1, la longueur insuffisante des lettres formelles peut être interprétée comme une caractéristique générale de l'écriture en L2. Comme l'ont montré certaines recherches (Hidden, 2014), les apprenants rédigent généralement des textes plus courts que les natifs, car ils utilisent une partie importante de leur temps à rechercher les formes linguistiques adéquates. Cependant, la longueur des courriers électroniques montre que ces apprenants en réalité sont capables de produire des textes suffisamment longs. Des explications liées à la tâche d'écriture pourraient alors être proposées. D'une part, l'influence de la L1 en termes de genre discursif pourrait avoir une influence ; autrement dit, la consigne de la lettre formelle a pu renvoyer les étudiants turcs au genre du *dilekçe*, conduisant ainsi à une production relativement courte. D'autre part, le fait de produire un texte appartenant à un genre plus familier aux scripteurs, à savoir le courrier électronique, a pu avoir une influence positive sur la génération des idées et des arguments, ce qui entraînerait la production d'un texte plus long. Le thème du courrier électronique, à savoir la création d'un potager dans l'université, a également pu avoir une influence positive sur la motivation des étudiants. Par ailleurs, le groupe d'apprenants du niveau B1 est susceptible de ne pas avoir encore pratiqué la lettre formelle en classe de FLE, ce qui a pu entraîner des difficultés à différentes étapes du processus de production écrite.

Au niveau B2, la longueur du texte semble ne plus constituer un problème pour les apprenants. La longueur de leur texte atteint celle des textes produits par le groupe de contrôle francophone, voire la dépasse largement lorsqu'il s'agit de la production du courrier électronique. Cela s'explique par une plus grande pratique de l'écrit, une plus grande aisance à toutes les phases du processus de production écrite, de la planification jusqu'à la mise en texte. La maîtrise des conventions d'écriture et des outils linguistiques a pu permettre une meilleure

gestion du temps, et donc la production de textes plus longs. Une prise de conscience de l'importance de la longueur est également susceptible d'avoir eu lieu à ce stade de l'apprentissage. En effet, les étudiants préparant le DELF B2 savent qu'en-deçà de 224 mots, ils seront pénalisés à l'évaluation au critère de longueur, tandis que la production d'un texte trop long n'est pas pénalisée à cet examen.

1.2 Nombre de paragraphes

Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, l'utilisation adéquate du paragraphe est susceptible de constituer un défi pour les apprenants turcophones, pour des raisons à la fois liées à la culture éducative et à la tradition scripturale. Nous avons également établi que le paragraphe est une unité de discours qui a une importance allant au-delà de la simple mise en page. Elle a une pertinence dans la construction et l'interprétation du sens du texte (Adam, 2020). Afin de commencer à analyser la structure discursive des textes, une analyse de l'utilisation des paragraphes par les francophones, les turcophones et les apprenants semble donc pertinente. Nous proposons à présent d'observer, dans une perspective quantitative, l'utilisation des paragraphes par chaque groupe de scripteurs. Dans ces analyses, pour comptabiliser les paragraphes, nous n'avons tenu compte que du corps du texte ; autrement dit, les formules d'adresse telles que « Monsieur le Maire » ou « Chers amis » suivies d'un alinéa, ou les formules de prise de congé ne contenant aucun autre objectif communicatif, telles que « Cordialement », précédées d'un alinéa, ne sont pas comptabilisées comme des paragraphes.

Il ressort de nos analyses que chez les francophones du groupe de contrôle, la lettre formelle contient moins de paragraphes, en moyenne (3,7), que le courrier électronique (4,6). En tenant compte du fait que les lettres formelles sont plus courtes que les courriers électroniques, il apparaît que les paragraphes, dans le courrier électronique, ont tendance à être concis (54 mots en moyenne, contre 76 dans la lettre formelle).

Pour les deux genres discursifs, le nombre moyen de paragraphes est plus important chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone que chez ceux du groupe de contrôle turcophone. Les lettres des turcophones contiennent en moyenne 2,4 paragraphes et les courriers électroniques en contiennent 2,1. Le contraste est donc particulièrement marqué dans le courrier électronique, où le nombre moyen de paragraphes pour le groupe de contrôle francophone (4,6) est plus de deux fois supérieur à celui du groupe de contrôle turcophone. De plus, chez les turcophones, le courrier électronique contient légèrement moins de paragraphes

que la lettre formelle, ce qui constitue une tendance inverse à celle constatée chez les francophones.

Ces moyennes ne permettent pas de faire apparaître le fait que de nombreux turcophones n'utilisent aucun paragraphe : nous ajouterons donc que parmi les 30 textes en turc, la moitié n'est composée que d'un paragraphe, c'est-à-dire que le texte est constitué d'un seul bloc. L'exemple d'une lettre au maire représentée ci-dessous, en turc (TR_1_4), illustre par sa mise en page l'absence de segmentation en paragraphes. Nous proposons notre propre traduction pour élucider le sens du texte.

Ex. 14

Sayın belediye başkanımıza;

Beldemizin simgelerinden birisi olan yaz sonu konserinin geçenlerde aldığımız üzücü bir haberle birlikte iptal edildiğini öğrendim. Bununla birlikte bu durumun açıklanabilirliği hakkında şüphelerim olduğunu size bildirmek istedim. Bu yüzden bu iletiyi size yazıyorum. Öncelikle, belirtmek istediğim konulardan birincisi belediyenin maddi gidişatının kötü durumda olduğunu belediye kadar beldedeki insanlarda derinden hissetmektedir. Bu sebeple beldenin geleceğini doğrudan olmasada dolaylı yollardan etkileyebilecek bir kararı verirken halka hiç haber verilmemesi beni üzdü. Sorulması gereken bir diğer soruda “Bu konserin iptalinin belediyenin maddi gidişatında var olan istikrarsızlığa çözüm olacak mı?” sorusudur. Bu konser yılda bir kez düzenlenmesine rağmen, bölgede halihazırda yaşamakta olan insanların ana geçim kaynakları olan ticaret ve turizme büyük katkı sağladığını da göz ardı etmek imkansızdır. Tüm bunlara ek olarak bu etkinliğin beldede yaşamakta olan esnafın yılın tamamında çekebileceği ekonomik kuraklığı da absorbe etmekte olduğunu da dikkate alırsak, iptal kararının esnafa çıkaracağı ekonomik engeller beldedeki refah düzeyinin yukarı tırmanışına ket vuracaktır. Değinilmesi gereken bir diğer konuda bu konserin beldede yaşayan ve beldeye tatil amaçlı gelen sanatçı ve sanatçı ruhlu insanlara verdiği ilhamdır. Sıkıntılı ve zor geçen bir iş döneminin ardından, biraz olsun rahatlamak için tatile gelen turistlerimize yazı güzel bir şekilde noktalamak için birebir olan bu konser hepimize güzel anılar biriktirme fırsatı da sunuyor. Umarım bu saydığım tüm etkileri göz ardı etmezsiniz belde halkı olarak heyecanla vereceğiniz kararı bekliyoruz.

À notre maire ;

J'ai appris récemment la triste nouvelle selon laquelle le concert de fin d'année qui est l'un des symboles de notre ville serait annulé. Cependant, j'ai voulu vous informer que j'ai des doutes sur la possibilité d'expliquer cette situation. C'est pour cela que je vous écris. D'abord, la première chose que je veux affirmer est que les habitants de la ville ressentent profondément les difficultés financières dans laquelle se trouve la mairie. C'est pourquoi je suis attristé que la population n'ait pas du tout été informée de cette décision qui impacte directement l'avenir de la ville. Une autre question qui doit être posée est, « l'annulation de ce concert sera-t-elle une solution à l'instabilité financière de la mairie ? ». Même si ce concert est organisé une fois par an, il est impossible d'ignorer sa contribution importante au commerce et au tourisme qui sont les premières sources de revenu de la population qui vit actuellement dans la ville. En plus de tout cela, si nous tenons compte du fait qu'il absorbe la sécheresse économique de toute l'année pour les commerçants qui vivent dans la ville, la décision d'annulation sera un frein à l'amélioration du niveau de prospérité de la ville. Un autre sujet qu'il faut

aborder est l'inspiration que ce concert donne aux artistes et aux amateurs d'art qui vivent dans cette ville ou la visitent. Ce concert, qui est idéal pour nos touristes qui veulent terminer l'été en beauté après une période professionnelle dure et compliquée, nous offre à tous l'occasion de garder de bons souvenirs. J'espère que vous n'ignorez pas tous ces effets que j'ai énumérés en tant qu'habitants du village nous attendons avec impatience votre décision.

Il s'agit à présent de comparer les tendances observées chez les scripteurs en L1 avec les productions écrites des apprenants, avant de proposer quelques pistes d'explication.

Les apprenants du niveau B1 utilisent davantage de paragraphes que les scripteurs du groupe de contrôle francophone dans la lettre formelle (4,3 en moyenne). Cependant, leurs courriers électroniques contiennent en moyenne moins de paragraphes que ceux des natifs (3,7). Étant donné que pour ce groupe, les lettres formelles sont courtes, il en résulte que les paragraphes dans ce genre discursif sont concis (51 mots en moyenne). Les paragraphes des courriers électroniques contiennent en moyenne 74 mots, contre 54 chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone. Ainsi, la tendance des apprenants du niveau B1 en ce qui concerne le nombre moyen et la longueur moyenne des paragraphes en fonction du genre discursif est inversée par rapport aux francophones du groupe de contrôle.

C'est chez les apprenants du niveau B2 que le nombre de paragraphes est le plus élevé : en moyenne 4,5 pour la lettre formelle et 5,1 pour le courrier électronique. Par ailleurs, dans ce groupe, on note la même tendance que chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone, à savoir, les courriers électroniques comportent plus de paragraphes que les lettres.

Le tableau suivant reprend le nombre moyen de paragraphes par texte pour chaque sous-corpus et pour les deux genres discursifs.

Tableau 13 : Nombre moyen de paragraphes par texte

	FR	TR	FLE B1	FLE B2
Lettre	3,7	2,4	4,3	4,5
Courrier électronique	4,6	2,1	3,7	5,1

Cette section a permis d'observer quelques contrastes qui nous semblent intéressants en ce qui concerne l'utilisation du paragraphe entre les différents groupes de contrôle et les apprenants. Nous proposons maintenant quelques pistes de réflexion permettant d'expliquer ces

contrastes.

1.3 Discussion sur les paragraphes

Plusieurs axes d'explication se dégagent de l'analyse de l'utilisation des paragraphes par les différents groupes de scripteurs. Premièrement, chez les étudiants du groupe de contrôle francophone, l'usage du paragraphe est généralisé. De plus, le genre discursif influence le nombre de paragraphes : le courrier électronique est composé, généralement, de paragraphes plus courts et plus nombreux. Deuxièmement, dans le groupe de contrôle turcophone, les scripteurs ont tendance à employer peu ou pas de paragraphes. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ce phénomène. D'abord, nous pouvons faire référence aux éléments culturels évoqués dans le premier chapitre : le paragraphe et l'alinéa ont longtemps été étrangers à la langue-culture turque, ce qui pourrait avoir une influence sur les pratiques d'écriture actuelles. Le paragraphe a pour fonction principale de faciliter la compréhension du texte par le lecteur. Il est possible de supposer, alors, que la faible utilisation du paragraphe chez les turcophones soit en partie liée à une culture d'écriture caractérisée par une faible responsabilité de l'auteur, et que les scripteurs issus de ce type de culture laissent au lecteur la responsabilité de segmenter mentalement le texte pour en repérer les parties logico-sémantiques.

Si cela constitue une piste de réflexion intéressante, il n'est pas possible d'affirmer catégoriquement que la culture scripturale entraîne un faible usage du paragraphe dans cette section du corpus. D'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer cette hypothèse. Une autre piste importante est la culture éducative que nous venons d'évoquer dans la section précédente pour expliquer la longueur des textes. Il est possible que les étudiants turcophones ayant rédigé ces essais n'aient pas été explicitement exposés à l'enseignement du paragraphe. Des recherches complémentaires sur les représentations du paragraphe chez les enseignants et les étudiants turcophones permettraient d'apporter plus d'éclairage sur ces points, à l'instar des travaux de Takagaki (2009) sur le japonais.

Pour les apprenants du niveau B1, on observe que dans la lettre formelle, le nombre moyen de paragraphes dépasse celui des scripteurs du groupe de contrôle francophone, mais ce sont des paragraphes courts. Cela laisse penser que les apprenants, ayant été exposés à un enseignement explicite du paragraphe, ont tendance à surutiliser cet élément dans leur texte. Nous souhaitons ici rappeler que ces apprenants ont suivi un enseignement du FLE/FOU où le paragraphe est explicitement enseigné. Cependant, il est probable que, faisant face à des

difficultés dans la production écrite, à la fois en termes de génération des idées et de mise en texte, voire en termes de gestion du temps, les apprenants du niveau B1 développent peu leurs arguments, ce qui entraîne des paragraphes trop courts. Chez ces apprenants, les courriers électroniques comprennent moins de paragraphes que les lettres formelles, ce qui constitue un rapport inverse en comparaison avec le groupe de contrôle francophone. Il est possible d'en conclure que chez les apprenants du niveau B1, l'impact du genre discursif sur la structure du texte n'est pas maîtrisé, contrairement aux francophones natifs.

Chez les apprenants du niveau B2, le phénomène de surutilisation des paragraphes s'accroît encore davantage. Cependant, contrairement aux apprenants du niveau B1, ce groupe se rapproche de la langue cible en ce qui concerne l'influence du genre discursif : leurs courriers électroniques comportent un nombre plus important de paragraphes que leurs lettres formelles. Autrement dit, il est possible que les apprenants plus avancés aient développé, au fil de l'apprentissage, une meilleure sensibilité aux normes adaptées à chaque genre. De plus, étant donné que les textes des apprenants avancés sont longs, les paragraphes restent suffisamment développés, malgré leur nombre important.

Globalement, ces premières analyses sur la longueur des textes et l'utilisation des paragraphes permettent d'entrevoir quelques tendances d'écriture, ainsi que des phénomènes en jeu dans l'appropriation des normes de la langue cible. Pour les apprenants de FLE, l'apprentissage de la langue constitue, simultanément, une acculturation à l'écrit. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'apprentissage du français, les turcophones développent leurs compétences rédactionnelles : ils produisent des textes de plus en plus longs et apprennent à les structurer en paragraphes. Les apprenants avancés semblent plus à l'aise pour développer leurs idées dans un genre informel, le courrier électronique, ce qui entraîne des textes plus longs. Les apprenants avancés développent également une sensibilité aux genres discursifs. Cependant, contrairement à ce que nous aurions pu attendre, la surutilisation des paragraphes n'est pas résolue avec la progression dans l'apprentissage, au contraire, elle s'accroît de plus en plus. Cela pourrait s'expliquer par l'absence de correction de la part des enseignants : ces derniers, ayant œuvré à l'enseignement/apprentissage explicite du paragraphe, considèrent peut-être que « mieux vaut trop que trop peu ». Il est donc peu probable qu'ils recommandent aux étudiants de réduire le nombre de paragraphes dans leurs productions écrites. Une prise de conscience de la part des enseignants et un calibrage au niveau de l'enseignement pourraient donc permettre de mieux ajuster les productions écrites au niveau de l'usage du paragraphe, en tenant compte

du genre discursif.

À la suite de ces analyses sur le nombre et la longueur des paragraphes, nous devons à présent nous pencher sur leur contenu. Pour analyser le contenu des textes, nous utilisons le modèle de Swales (Moreno & Swales, 2018) permettant d'analyser les séquences des textes correspondant à des fonctions communicatives, les *moves* et les *steps*. Les séquences sont des ensembles d'une ou plusieurs phrases.

2 *Analyse des moves*

Pour rappel, les *moves* sont des unités « discursives ou rhétoriques qui accomplissent des fonctions communicatives dans les textes » ; les *steps* sont les sous-catégories qui correspondent à des objectifs communicatifs plus précis, à savoir des « fragments de texte qui, ensemble, ou dans une certaine combinaison, accomplissent le *move* » (Moreno & Swales, 2018 : 40). Cette phase de l'analyse des textes nous offre une vision de leur structure, ce qui permet d'identifier des contrastes et des similitudes entre les différents groupes de scripteurs. Selon le modèle d'analyse Biber-Connor-Upton (Upton & Cohen, 2009), cela permettra ensuite d'observer les différents marqueurs de modalités qui caractérisent les parties du texte.

2.1 *Inventaire des moves et steps identifiés dans le corpus*

Dans un premier temps, nous avons identifié les *moves* et les *steps* communs aux deux genres discursifs, la lettre formelle et le courrier électronique. Comme le précisent Upton et Cohen (2009), l'identification des *moves* et des *steps* se fait à partir d'une lecture globale de l'ensemble des textes, en répondant à la question « à quel objectif communicatif correspond cette séquence ? ». Chaque *move* ou *step* n'est pas nécessairement présent dans chaque texte, et la longueur d'un *move* peut être très variable, allant d'un segment de phrase à plusieurs paragraphes. Des séquences non contiguës peuvent correspondre à un même *move* ou *step*.

Le tableau ci-dessous présente les *moves* et *steps* identifiés pour ce corpus. Pour chaque *step*, des exemples tirés des différentes sections du corpus, en français comme en turc, sont fournis dans le guide d'annotation (Annexe 6).

Tableau 14 : Liste des moves et steps

M1 Introduire la lettre / le courrier électronique

- S1.1 Dire le motif de la lettre / du courrier
- S1.2 Se présenter / Présenter l'association
- S1.3 Parler du concert / du potager
- S1.4 Parler de culture / d'écologie
- S1.5 Formuler une requête
- S1.6 Donner une opinion générale / Annoncer l'argumentation

M2 Argumenter en faveur du concert/du potager

- S2.1 Concéder le problème financier / Contre-argumenter
- S2.2 Présenter les caractéristiques et avantages du concert / du potager
- S2.3 Parler d'un projet futur / Formuler une hypothèse sur le futur
- S2.4 Parler de la ville / de la culture / d'écologie

M3 Proposer une solution/Proposer une contrepartie (optionnel)

M4 Clore la lettre

- S4.1 Résumer les arguments
- S4.2 Formuler une requête
- S4.3 Remercier
- S4.4 Proposer un rendez-vous / Inviter à un événement
- S4.5 Slogan

Pour certains *moves* et *steps*, la fonction communicative est identique pour les deux genres discursifs. Pour d'autres, l'intitulé a été adapté à la tâche d'écriture, mais les fonctions communicatives restent très proches, par exemple « se présenter » pour la lettre formelle, et « présenter l'association » pour le courrier électronique. De même, pour les séquences où les scripteurs évoquent de manière plus générale certains sujets liés au thème principal du texte, nous avons proposé les *steps* « Parler de la ville / de la culture » pour la lettre et « Parler d'écologie » pour le courrier électronique. Le *move* 3, « Proposer une solution / Proposer une contrepartie », est considéré comme optionnel dans la mesure où il ne constitue pas, selon nous, une réponse directe aux consignes proposées aux scripteurs, mais un nombre important d'entre eux a choisi de le développer dans leur argumentation.

L'ordre des *steps* peut varier d'un texte à l'autre. Nous les avons présentés dans leur emplacement qui semblait le plus fréquent. Par exemple, dans de nombreux textes en français, la partie argumentative commence par un contre-argument, c'est pourquoi le *step* « Concéder le problème financier » est placé en position S2.1. Lorsque la place d'un *step* est très variable, nous l'avons présenté dans différents *moves*. Par exemple, le *step* « formuler une requête » apparaît à la fois dans le *move* 1 et dans le *move* 4. Pour chaque *move*, nous avons proposé une catégorie supplémentaire (« non classé ») permettant de comptabiliser les séquences n'appartenant à aucun objectif communicatif identifié.

2.2 Analyse des moves et steps

À cette étape de l'analyse, selon le modèle BCU, il s'agit de segmenter les textes selon les objectifs communicatifs identifiés et de relever quels *moves* et *steps* sont les plus longuement développés par chaque groupe de scripteurs. Ces proportions sont importantes dans la mesure où les différents *moves* et *steps* sont susceptibles de mobiliser des formes linguistiques spécifiques, ce qui influencerait la fréquence de ces formes dans les textes.

Pour les analyses qui suivent, nous avons fait appel à des seconds annotateurs afin de nous assurer d'un certain degré d'objectivité dans l'identification des *moves* et *steps*. Les détails relatifs à ce processus ont été présentés dans le chapitre 5, section 2.3.2. Les coefficients d'accords inter-annotateurs calculés par le logiciel *NVivo* sont présentés ci-dessous :

Tableau 15 : Coefficients d'accords inter-annotateurs

Section du corpus	Coefficient
Groupe de contrôle francophone	0.79
Groupe de contrôle turcophone	0.76
Apprenants de FLE	0.79

Un coefficient de Kappa situé entre 0.60 et 0.80 est considéré comme indiquant un fort degré d'accord entre les annotateurs (Larsson & *al.*, 2020). Les coefficients obtenus pour nos analyses indiquent donc un degré élevé d'accord avec les seconds annotateurs en ce qui concerne l'identification des *moves* et des *steps* dans ce corpus.

2.2.1 *Moves et steps dans le groupe de contrôle francophone*

Premièrement, chez les scripteurs francophones ayant rédigé les textes en L1, la longueur de l'introduction varie fortement entre les deux genres discursifs : les introductions des courriers électroniques sont en moyenne deux fois plus longues que celles des lettres formelles. Plus précisément, les introductions des lettres formelles composent 14% des textes, contre environ 28% pour les courriers électroniques. La longueur de l'introduction dans les courriers électroniques est due en particulier à la présentation de l'association (S1.2) et à une séquence descriptive sur le projet de potager (S1.3). De plus, dans les courriers électroniques, les scripteurs formulent dès le début du texte une demande de contribution financière (S1.5), ce qui contribue à la longueur de cette partie. À l'inverse, l'introduction de la lettre formelle contient un élément peu fréquent dans le courrier électronique : le *step* S1.6, dans lequel les scripteurs annoncent la suite du texte ou le plan de la lettre. Nous proposons ci-dessous un exemple du *move* 1 tiré d'une lettre formelle, puis un exemple du *move* 1 d'un courrier électronique :

Ex. 15⁶⁴

Je vous écris pour vous faire part de mon désarroi. En effet, vous nous avez annoncé il y a quelques jours que le concert gratuit de fin d'été sera supprimé pour des raisons financières, et je pense que la suppression de cet événement peut avoir des répercussions négatives importantes sur la ville et la région tout entières, qui ne seront pas seulement d'ordre financier. (FR_1_9)

⁶⁴ Nous rappelons que les éventuelles erreurs des scripteurs n'ont pas été corrigées.

Ex. 16

Je vous écris aujourd'hui en tant que porte-parole de l'association Salades pour tous, une asso écolo avec laquelle nous organisons de nombreux événements autour de l'écologie. Notre projet en réflexion actuellement est de mettre en place un jardin partagé au sein du campus ! ça y est, vous vous imaginez déjà avec votre chapeau de paille et vos bottes en plastique, à récolter vos légumes en compagnie de vos amis... Mais pas si vite, comme tout projet nous avons besoin de fonds pour que l'idée voit le jour, et nous comptons sur vous ! (FR_2_1)

Dans cette introduction à la lettre formelle (exemple 15), le scripteur précise le motif de la lettre, évoque le concert et le motif de l'annulation et exprime son opinion personnelle générale sur le sujet. Dans l'exemple tiré du courrier électronique (exemple 16), le scripteur présente l'association, le projet de potager et formule une requête. Il apparaît donc que l'expression de l'opinion générale (S1.6) est davantage caractéristique de la lettre formelle, tandis que la formulation d'une requête en début de texte est plutôt caractéristique du courrier électronique.

Deuxièmement, la partie argumentative des lettres formelles est significativement plus longue que celle des courriers électroniques. En effet, dans les lettres formelles, le *move* 2 « Argumenter en faveur du concert » représente environ 69% des textes, tandis que dans les courriers électroniques, le *move* 2 « Argumenter en faveur du potager » représente environ 47% des textes. En particulier, les contre-arguments (S.2.1) et les séquences décrivant les caractéristiques et les avantages (S2.2) occupent une place plus importante dans les lettres formelles.

Le *move* 3 « Proposer une solution/Proposer une contrepartie » occupe une place plus importante dans les lettres formelles que dans les courriers électroniques (environ 9% contre 5,5%). Ce contraste n'est pas un élément crucial pour cette partie des analyses ; l'importance de ce *move* deviendra plus évidente lorsque nous étudierons les formes linguistiques qui y sont attachées.

Enfin, la clôture du texte, tout comme l'introduction, occupe une place nettement plus importante dans le courrier électronique (environ 17%) que dans la lettre (8%). Cette différence est due à des séquences près de trois fois plus longues pour exprimer une requête (S4.2). De plus, bien que la proportion en pourcentage dans le texte soit négligeable, les courriers électroniques contiennent un élément unique : les slogans (S4.5). Des formulations apparentées à des slogans apparaissent à la fin d'un tiers des courriers électroniques. Nous reviendrons sur cet aspect dans le cadre de l'analyse des modalités.

Pour récapituler, afin de fournir une vision détaillée de la structure des textes, le tableau suivant indique la proportion moyenne de chaque *move* et *step* dans les textes du groupe de contrôle francophone. Les pourcentages ont été calculés avec le logiciel *NVivo*.

Tableau 16 : Proportion de chaque move et step dans le groupe de contrôle francophone

	Lettre formelle	Courrier électronique
M1 Introduire la lettre...	14,6%	29,4%
S1.1 Dire le motif...	6%	0,8%
S1.2 Se présenter ou...	0,4%	6%
S1.3 Décrire le concert ou...	2,9%	12%
S1.4 Parler de culture...	-	2,2%
S1.5 Formuler une requête	1%	7%
S1.6 Annoncer l'argumentation	4,3%	1,6%
Non classé	-	-
M2 Argumenter en faveur...	68,5%	47,4%
S2.1 Concéder le problème...	5,4%	2,1%
S2.2 Décrire les caractéristiques...	53,7%	39,4%
S2.3 Formuler une hypothèse...	7,1%	3,1%
S2.4 Parler de la ville...	2,2%	2,8%
Non classé	-	-
M3. Proposer une solution....	9,1%	5,5%
M4. Clore la lettre	7,8%	16,8%
S4.1 Résumer les arguments	3%	-
S4.2 Formuler une requête	3,5%	12%
S4.3 Remercier	0,3%	1,1%
S4.4 Proposer un entretien...	1%	2,8%
S4.5 Slogan	-	0,8%
Non classé	-	-
TOTAL	100%	100%

Chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone, l'importance relative de chaque *move* et *step* est donc variable selon le genre discursif. La partie la plus longue des textes correspond au *move* argumentatif et plus précisément au *step* qui développe les caractéristiques et avantages du concert ou du potager. Les courriers électroniques sont caractérisés par une structure générale différente des lettres formelles : l'introduction et la conclusion y sont plus développées, tandis que la partie argumentative est plus concise. Les requêtes, plus nombreuses et plus longues, contribuent de manière significative à ce contraste. De plus, les textes rédigés par les scripteurs de ce groupe ne comportent pas de séquences « non classées » ; autrement dit, tous les passages des textes ont pu être classés dans un objectif communicatif présent dans la liste des *steps* identifiés.

2.2.2 Moves et steps dans le groupe de contrôle turcophone

Nous nous penchons maintenant sur les *moves* et les *steps* dans le sous-corpus du groupe de contrôle turcophone, afin de les comparer avec ceux identifiés dans les textes du groupe de contrôle francophone.

Dans la structure générale, les turcophones, comme les francophones, accordent une place importante au *move* 2, c'est-à-dire à la partie argumentative de leur texte. Ce *move* constitue environ 60% du texte dans les deux genres de production écrite. Les introductions (M1) des courriers électroniques (22%) sont légèrement plus longues que celles des lettres (17%). Cependant, cette différence est beaucoup moins visible que celle observée chez les francophones. La clôture des textes (M4) représente 10% des lettres et des courriers électroniques. Ainsi, on n'observe pas, chez les turcophones, de différence dans la longueur du *move* 4 entre les deux genres discursifs.

Autrement dit, dans le groupe de contrôle turcophone, le changement dans le genre discursif n'entraîne pas de différence significative en ce qui concerne la structure générale du texte. La seule exception est le *move* 3, largement moins développé dans les courriers électroniques (environ 3%) que dans les lettres (environ 10%).

Les contrastes importants par rapport aux francophones se situent au sein du *move* 2, « Argumenter en faveur du concert/du potager ». Premièrement, les turcophones accordent une place moins importante que les francophones aux contre-arguments (moins de 2% du texte). Deuxièmement, en particulier dans les lettres formelles, les turcophones développent moins les avantages du concert (S2.2) et parlent davantage de la ville en général (S2.4). En effet, dans les

lettres, le *step* S2.4 « Parler de la ville/de la culture » occupe plus de 12% du corpus turcophone, contre seulement 2% du corpus francophone natif. L'exemple suivant illustre ce phénomène (avec notre traduction) :

Ex. 17

Hasankeyf yukarı Mezopotamya'da, bereketli topraklar olarak ifade edilen Dicle nehrinin kıyısında yer alan bir yerleşim yeri olması sebebiyle birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, çok katmanlı bir tarihe sahiptir. Bunun yanı sıra tarihsel bir ticaret merkezidir. Tarihi geçmişinin yanı sıra doğal güzellikleri, mağara evleri, tarihi çarşısı ve yemek kültürü sebebiyle birçok turist çekebilecek bir yerdir. Son birkaç yıldır yapımı devam eden Ilisu barajı projesiyle bu güzide ilçemizin tarihi yerleşiminin sular altında kalmasının yanı sıra köylerinin de sular altında kalacağı konuşuluyor. Hasankeyf, bu proje nedeniyle yok olmakla karşı karşıyadır. (TR_1_13)

Se trouvant dans les terres fertiles sur les bords du Tigre, en Haute Mésopotamie, Hasankeyf a accueilli de nombreuses civilisations et possède une histoire multidimensionnelle. Par ailleurs, c'est un centre commerçant historique. En plus de son histoire, sa beauté naturelle, ses maisons troglodytes, son marché historique et sa culture culinaire peuvent attirer de nombreux touristes. Le projet de barrage d'Ilsu menace d'inonder cette belle ville et ses villages. Hasankeyf est en danger de disparition en raison de ce projet.

Dans cet exemple, le scripteur développe l'importance historique et culturelle d'une ville, sans toutefois évoquer le sujet principal de la lettre, qui est l'annulation du concert. Ce type de séquences est donc plus fréquent chez les scripteurs du groupe de contrôle turcophone que chez ceux du groupe de contrôle francophone.

Enfin, en comparaison avec les francophones, les turcophones accordent une place plus importante au *step* S2.3 « Formuler une hypothèse/Parler d'un projet futur » (environ 9% dans les lettres et près de 15% dans les courriers électroniques). Autrement dit, alors que les francophones, lorsqu'ils argumentent en L1, décrivent les caractéristiques et les avantages des projets en jeu (S2.2), les turcophones, en L1, s'attachent à formuler des hypothèses quant à leur réalisation. Nous soulignons ce point qui pourrait avoir des implications en ce qui concerne les formes linguistiques employées.

Le tableau suivant indique la proportion moyenne de chaque *move* et *step* dans les textes du groupe de contrôle turcophone.

Tableau 17 : Proportion de chaque move et step dans le groupe de contrôle turcophone

	Lettre formelle	Courrier électronique
M1 Introduire la lettre...	16,7%	21,7%
S1.1 Dire le motif...	6,1%	1,8%
S1.2 Se présenter ou...	1,1%	2,7%
S1.3 Décrire le concert ou...	2,8%	8,7%
S1.4 Parler de culture...	-	5,6%
S1.5 Formuler une requête	0,2%	2%
S.1.6 Annoncer l'argumentation...	4,3%	0,7%
Non classé	1,5%	0,2%
M2 Argumenter en faveur...	62,8%	64,7%
S2.1 Concéder le problème...	1,9%	0,5%
S2.2 Décrire les caractéristiques...	38,2%	34,4%
S2.3 Formuler une hypothèse...	9,2%	14,6%
S2.4 Parler de la ville...	12,2%	15,3%
Non classé	1,2%	-
M3. Proposer une solution....	9,7%	2,6%
M4. Clore la lettre	10,6%	10,7%
S4.1 Résumer les arguments	-	-
S4.2 Exprimer une requête	5,8%	8,1%
S4.3 Remercier	-	0,6%
S4.4 Proposer un entretien...	4,3%	0,3%
S4.5 Slogan	-	0,05%
Non classé	0,5%	1,6%
TOTAL	100%	100%

Pour résumer, la longueur des *moves* et *steps* dans les textes des turcophones est peu variable selon le genre discursif. Les introductions et les clôtures ont une longueur similaire dans les lettres et les courriers électroniques. Cette structure générale distingue le groupe de contrôle turcophone du groupe de contrôle francophone, dont les textes, nous l'avons vu, montrent plus de variation entre les deux genres discursifs. Il est également possible de noter que des séquences « non classées » ont été identifiées dans les différentes parties des textes appartenant aux deux genres. Autrement dit, dans certains textes en turc, des passages, quoique brefs, ne semblent correspondre à aucun des objectifs communicatifs listés dans les *steps* identifiés.

2.2.3 *Moves et steps chez les apprenants du niveau B1*

Au vu des contrastes observés entre les scripteurs francophones et turcophones, quelles sont les tendances qui apparaissent dans les productions écrites des apprenants du niveau B1 ? Ces derniers sont-ils influencés par les tendances d'écriture de leur L1 en ce qui concerne la structure de l'essai argumenté, ou se rapprochent-ils au contraire des tendances de la L2 ?

Chez les apprenants du niveau B1, si nous regardons la structure générale des textes, nous observons d'abord des introductions relativement longues pour les deux genres discursifs. Le *move* 1 « Introduire la lettre » représente en moyenne un quart de la longueur des lettres formelles des apprenants de ce niveau, contre 15% chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone. Dans les textes des apprenants, la longueur de cette partie s'explique principalement par deux facteurs : en premier lieu, l'importance relative du *step* S1.4 qui consiste à évoquer de façon générale l'importance de la culture (8% chez les apprenants, contre aucune séquence chez les scripteurs natifs), et en deuxième lieu, la présence de séquences qui n'ont pu être classés dans aucun des *steps* identifiés (3%). Nous proposons deux exemples pour illustrer ces facteurs. Dans l'exemple 12, l'apprenant ouvre son texte en parlant de l'évolution de la ville où il habite, ce qui correspond au *step* S1.4. L'exemple 13, où l'apprenant évoque, dès le début de son texte, son expérience au sein du programme Erasmus, n'a été classée dans aucun *step* :

Ex. 18

Je suis un témoin de l'évolution de cette ville. Avec votre aide on a reconstruit, fait beaucoup de changement, organiser les événements culturelle. Grâce à ça nous sommes devenu plus proche avec notre voisins, discuté les problème et on a travaillé de trouver les solutions.
(FLE1_1_5)

Ex. 19

Tout d'abord, je devrais vous dire que cette programme me développe dans le cadre culturel, sociologique et éducatif. Bien sur, un grand merci pour vous. Ce que je bénéficie, je pourrais toucher grace a votre ville et ses organisations. (FLE1_1_1)

La longueur de l'introduction des lettres formelles se fait au détriment de la partie argumentative. Le *move* 2 « Argumenter en faveur du concert/potager », chez les apprenants du niveau B1, constitue 58% du texte, contre 69% dans le groupe de contrôle francophone. Concernant la partie argumentative, on note qu'elle occupe une proportion égale du texte dans les lettres et les courriers électroniques. Autrement dit, la tendance observée dans le groupe de contrôle francophone, avec une argumentation plus courte dans les courriers électroniques, n'est pas présente chez ces apprenants.

De plus, nous observons que les clôtures des textes (M4) sont plus concises chez les apprenants en comparaison avec les scripteurs du groupe de contrôle francophone. Dans les lettres, le *move* 4 représente 5% chez les apprenants du niveau B1, contre 8% chez les natifs. De manière plus visible, dans les courriers électroniques, le *move* 4 représente 9,7% chez ces apprenants, contre 15,8% chez les natifs. Dans l'exemple suivant, on peut noter que le courrier électronique se conclut en un paragraphe concis, d'une vingtaine de mots :

Ex. 20

Nous vous voulons participer a cette association et donner l'argent pour ce projet. Il faut qu'on a meilleur condition pour notre université.

Merci. (FLE1_2_7)

Globalement, chez les apprenants du niveau B1, en ce qui concerne la structure des textes, c'est-à-dire la proportion des *moves* dans les textes, il n'y a pas de différence notable entre la lettre formelle et le courrier électronique. En cela, les apprenants se distinguent des scripteurs francophones ayant rédigé en L1, et se rapprochent des scripteurs turcophones ayant rédigé dans leur L1.

En ce qui concerne la structure plus détaillée de la partie argumentative du texte, des contrastes se dégagent également par rapport aux scripteurs du groupe de contrôle francophone. En effet, les francophones natifs structurent cette partie autour du *step* S2.2 « Décrire les caractéristiques et les avantages du concert/du potager », qui occupe une proportion importante du *move* 2. Les apprenants du niveau B1 développent moins ce *step*, au profit du *step* S2.3 « Parler d'un projet futur » et du *step* S2.4 « Parler de la ville/de la culture ». Autrement dit, alors que les francophones natifs argumentent principalement en décrivant les caractéristiques et

avantages des projets, les apprenants du niveau B1 structurent plutôt leur argumentation en se projetant dans le futur ou en formulant des hypothèses et en parlant de manière plus générale de la ville ou de l'écologie.

Plus précisément, dans les courriers électroniques, les apprenants développent excessivement la partie où ils évoquent de façon générale l'écologie : le *step* S2.4 « Parler d'écologie » représente 16% de ces textes, contre seulement 2,8% dans le groupe de contrôle francophone. Par exemple, dans la séquence suivante, un apprenant évoque, à travers deux paragraphes, le sujet de l'agriculture, sans établir de lien direct avec le sujet du courrier électronique :

Ex. 21

L'agriculture naturelle est très importante pour la future parce que l'on fait la guerre avec les effets unnaturelle. L'agriculture naturelle peut être le point de commence pour bloquer des effets car avec la plantation des fruits et légumes, on peut stoper l'utilisation de médicament unnaturelle sur les fruits, sur les légumes, donc sur nos plants.

La plantation des fruits et légumes a les effets magnifiques sur notre économie aussi. Selon les statistiques, en Turquie une famille, qui utilise les supermarchés pour acheter les fruits et les légumes, donne 50€ pour chaque mois. Mais avec la plantation cette famille commence à donner 15 € pour notre besoins. C'est une magnifique nombre : 35€. (FLE1_2_1)

Cette tendance rapproche les apprenants de ce niveau des scripteurs du groupe de contrôle turcophone. Cependant, sur un autre point important de l'argumentation, les apprenants se distinguent de ce groupe de contrôle et se rapprochent des scripteurs de la langue cible : il s'agit du contre-argument. En effet, dans les lettres formelles, le *step* S2.1 « Concéder le problème financier/contre-argumenter » occupe une place plus importante chez les apprenants (7%) que dans le groupe de contrôle turcophone (1,9%) et dépasse même le groupe de contrôle francophone (5,7%). L'exemple suivant illustre ce phénomène :

Ex. 22

Je comprends que ce n'est pas une acte arbitraire, vous avez des raisons financières, mais en fait, cette événement pose un intérêt économique énorme aux habitants de la ville. (FLE1_2_7)

Le tableau suivant indique la proportion moyenne de chaque *move* et *step* dans les textes rédigés par les apprenants du niveau B1.

Tableau 18 : Proportion de chaque move et step dans les textes des apprenants B1

	Lettre formelle	Courrier électronique
M1 Introduire la lettre...	27,6%	26,8%
S1.1 Dire le motif...	9%	2,5%
S1.2 Se présenter ou...	3%	6%
S1.3 Décrire le concert ou...	0,6%	9,4%
S1.4 Parler de culture...	8,4%	5,5%
S1.5 Formuler une requête	0,2%	1,8%
S.1.6 Annoncer l'argumentation...	3,4%	1,5%
Non classé	3%	0,1%
M2 Argumenter en faveur...	56,7%	58,9%
S2.1 Concéder le problème...	7%	2,2%
S2.2 Décrire les caractéristiques...	35%	27%
S2.3 Formuler une hypothèse...	12,5%	13,1%
S2.4 Parler de la ville...	1,5%	16%
Non classé	1%	0,2%
M3. Proposer une solution....	10%	4,6%
M4. Clore la lettre	5,6%	9,7%
S4.1 Résumer les arguments	0,8%	0,4%
S4.2 Exprimer une requête	3,8%	6,9%
S4.3 Remercier	1%	0,7%
S4.4 Proposer un entretien...	-	1,5%
S4.5 Slogan	-	0,4%
Non classé	-	-
TOTAL	100%	100%

Dans l'ensemble, les apprenants du niveau B1 se distinguent des scripteurs du groupe de contrôle francophone par le fait que la structure de leur texte ne varie pas selon le genre discursif. De plus, ces apprenants rédigent des conclusions trop brèves. Par ailleurs, certaines séquences dans leurs textes ne correspondent pas aux objectifs communicatifs qui font typiquement partie de ce type et genre de texte : des séquences « non classées » apparaissent dans les différentes parties. Toutefois, ces apprenants parviennent parfois à se détacher de la tendance de leur L1 et à se rapprocher de la langue cible, en ce qui concerne par exemple la formulation du contre-argument.

2.2.4 *Moves et steps chez les apprenants du niveau B2*

Les productions des apprenants du niveau B2 font-elles preuve d'une certaine progression par rapport à celle des apprenants du niveau B1 ? En ce qui concerne la proportion générale des *moves*, les apprenants du niveau B2 se rapprochent quelque peu des scripteurs du groupe de contrôle francophone. En particulier, la partie argumentative des lettres formelles (64%) a une longueur proche de celle des francophones natifs. De plus, le *move* 1 du courrier électronique (27%) est plus long que celui de la lettre formelle (20%), ce qui est comparable à la tendance observée dans le groupe de contrôle francophone.

Cependant, chez ces apprenants, la longueur du *move* 2 des courriers électroniques est similaire à la proportion de la partie argumentative des lettres (61%), ce qui ne correspond pas à la tendance observée dans le groupe de contrôle francophone. De même, chez ces apprenants, la longueur de la clôture du texte (M4) est similaire dans la lettre (10%) et le courrier électronique (9%). Autrement dit, le genre discursif n'entraîne pas de différence significative dans la structure du texte chez les apprenants du B2. En cela, les apprenants des deux niveaux semblent reproduire les mêmes tendances.

Le contraste le plus important entre les apprenants du niveau B2 et les francophones du groupe de contrôle francophone se situe à l'intérieur du *move* 2 « Argumenter en faveur du concert/potager ». Dans ce *move*, on constate que les choix faits par les scripteurs apprenants pour structurer l'argumentation sont différents selon le genre, tandis que dans le groupe de contrôle francophone, il n'y a pas de telle différence. Dans les lettres formelles des apprenants, l'argumentation est centrée sur le *step* 2.2, « Parler des avantages et des caractéristiques du concert » (environ 50% du texte). En revanche, dans les courriers électroniques, ce *step* ne représente que 25% du texte. Le *step* 2.2 dans les courriers électroniques est donc nettement plus court que chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone (38,4%). Cela s'explique

par le fait que dans la partie argumentative des courriers électroniques, les apprenants du niveau B2 accordent une place importante aux séquences générales sur l'écologie (16%) et aux projections dans le futur (17%). L'exemple suivant tiré d'un courrier électronique illustre des séquences identifiées comme appartenant au *step* S2.3, dans lesquels le scripteur évoque le projet futur, y compris en formulant des hypothèses :

Ex. 23

Si nous pouvons récolter notre propre légumes et fruits, la cafétéria sera plus abordable ainsi que la qualité de la nourriture va être mieux étant donné que nous cultiverons des produits fraises et sans OMG. (...) Pourvu que nous remplissions chaque coin de la terre avec les plantes diverses et coloré, le jardin deviendra le seul endroit dans lequel les étudiants choisiront de passer leur pause. (...) Finalement, si vous avez peur que les insectes propagent, ne vous inquiétez rien. Nous allons utiliser des pesticides. (FLE2_2_2)

Comme chez les apprenants du niveau B1, on note chez les apprenants avancés quelques séquences non classées dans la partie argumentative. Bien qu'elles soient absentes dans le *move* 2 des lettres, ce qui constitue une évolution par rapport aux scripteurs du niveau B1, elles représentent 0,4% du texte dans le *move* 2 des courriers électroniques.

On note aussi un prolongement de la clôture des textes (M4) par rapport aux apprenants du niveau intermédiaire : ces parties occupent 10% des lettres et 9% des courriers électroniques.

Le tableau suivant indique la proportion moyenne de chaque *move* et *step* dans les textes rédigés par les apprenants du niveau B2 :

Tableau 19 : Proportion de chaque move et step dans les textes des apprenants du niveau B2

	Lettre formelle	Courrier électronique
M1 Introduire la lettre...	19,9%	27,3%
S1.1 Dire le motif...	5,8%	0,9%
S1.2 Se présenter ou...	1%	7,2%
S1.3 Décrire le concert ou...	6%	9,5%
S1.4 Parler de culture...	0,3%	4,5%
S1.5 Formuler une requête	1,5%	2,3%
S.1.6 Annoncer l'argumentation...	5%	1,4%
Non classé	0,2%	1,5%
M2 Argumenter en faveur...	63,8%	60,9%
S2.1 Concéder le problème...	5%	2,1%
S2.2 Décrire les caractéristiques...	51%	25%
S2.3 Formuler une hypothèse...	5,4%	17%
S2.4 Parler de la ville...	2,5%	16%
Non classé	-	0,4%
M3. Proposer une solution....	6,2%	2,5%
M4. Clore la lettre	10,2%	9,3%
S4.1 Résumer les arguments	4,4%	1,2%
S4.2 Exprimer une requête	5,5%	4,9%
S4.3 Remercier	0,3%	0,6%
S4.4 Proposer un entretien...	-	1%
S4.5 Slogan	-	0,7%
Non classé	-	0,9%
TOTAL	100%	100%

Pour résumer, la structure générale des textes des apprenants du niveau B2 se caractérise par une certaine progression par rapport aux productions des apprenants du niveau B1. On constate notamment que les textes produits au niveau B2 comprennent une partie argumentative longue et une conclusion plus importante qu'au niveau B1. Les textes des apprenants avancés ont toutefois une structure différente de celle des textes produits par les francophones ayant rédigé en L1. Plus précisément, chez ces apprenants, la structure générale des textes varie peu entre les deux genres discursifs. Par ailleurs, les séquences générales sur la ville ou l'écologie, ainsi que les séquences non classées semblent caractériser l'ensemble des apprenants.

2.3 Discussion sur l'analyse des moves

Ces analyses fondées sur les notions de *moves* et *steps* permettent de dégager des contrastes entre les francophones et les turcophones concernant la structure des textes rédigés en L1. Les turcophones ont tendance à développer des parties qui seraient potentiellement considérées comme des digressions en français, telles que les *steps* « Parler de la ville » ou « Parler de la culture/de l'écologie ». Comme l'affirme Hidden (2014), la linéarité est un critère important dans les conventions d'écriture du français. Il semblerait que pour les turcophones, certaines séquences ayant un rapport plus ténu avec le sujet aient une place légitime dans le texte.

La quasi-absence de contre-arguments chez les turcophones montre que cet élément n'est pas universel dans l'argumentation, ou que son enseignement n'est pas systématique dans la culture éducative turque. L'importance du *step* « Faire une hypothèse sur le futur/Parler d'un projet futur » montre que les turcophones situent davantage leur argumentation dans un cadre futur et hypothétique, tandis que les francophones privilégient les aspects généraux ou liés au présent, exprimés dans le *step* « parler des caractéristiques et des avantages du concert/potager ». Il nous est difficile d'interpréter ce contraste avec les éléments dont nous disposons, mais il nous paraît important d'en prendre note afin de mieux comprendre la prévalence de certains éléments linguistiques plus loin dans nos analyses. Enfin, contrairement aux francophones, les turcophones ne structurent pas leurs textes différemment selon le genre discursif.

Dans la structuration générale des textes en termes de contenu, les apprenants semblent se rapprocher du groupe de contrôle francophone au fur et à mesure de leur progression du niveau B1 au niveau B2, même si des influences de la L1 demeurent. L'allongement des conclusions entre les niveaux B1 et B2 laisse penser que les apprenants avancés planifient

mieux l'organisation de leur texte, qu'ils gèrent mieux le processus de production et probablement le temps limité qui leur est accordé pour accomplir la tâche d'écriture. Il s'agit d'un élément positif, susceptible d'être apprécié des lecteurs-correcteurs, qui notent parfois, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction générale de la thèse, que les apprenants font des conclusions trop brusques. La diminution, quoique faible, des séquences non classées chez les apprenants est également un élément positif dans l'acquisition. Il semblerait que les apprenants, au fur et à mesure de leur progression en FLE, apprennent à rester dans le thème de façon adaptée. Autrement dit, ils acquièrent progressivement le critère de linéarité dont nous avons noté l'importance dans les conventions d'écriture du français.

Certaines caractéristiques des textes des apprenants semblent être le fruit d'une influence de la L1. En particulier, le fait que les apprenants du niveau B1 construisent leur argumentation autour des hypothèses sur le futur, davantage que sur des éléments décrivant les caractéristiques et les avantages des projets évoqués, semble être une tendance commune avec les scripteurs du groupe de contrôle turcophone. Le fait que les apprenants n'adaptent pas la structure de leur texte au genre discursif imposé par la tâche d'écriture pourrait aussi bien être attribuée à une influence de la L1 qu'à l'absence de prise en compte des genres discursifs dans l'enseignement du FLE.

Par ailleurs, certaines caractéristiques des textes des apprenants laissent penser qu'il s'agit des traces de l'enseignement qui leur a été dispensé, en ce sens qu'il ne s'agit ni d'une caractéristique de la langue cible, ni d'une influence de la L1. En particulier, l'importance relative des *steps* S1.6 « Annoncer l'argumentation » et S4.1 « Résumer les arguments » semble être le fruit d'un enseignement de conventions d'écriture universitaire consistant à annoncer le plan du texte et récapituler les idées avant de conclure. Cette tendance à annoncer le plan de manière artificielle et parfois inadaptée au genre discursif est une caractéristique déjà identifiée dans des études portant sur les essais argumentés d'apprenants de FLE (Aleksandrova et David, 2019).

Les tendances d'écriture et les stratégies argumentatives des scripteurs des différents groupes mériteraient d'être analysées plus en profondeur. Les raisons pour lesquelles les turcophones tendent à composer des séquences pouvant être perçues par des francophones comme digressives, ou encore la préférence des apprenants pour certains objectifs communicatifs sont des dimensions très intéressantes. Cependant, bien que notre modèle d'analyse soit influencé par les travaux de rhétorique interculturelle, l'angle de cette étude n'est pas centré sur ces éléments. Pour nous, et selon le modèle d'analyse BCU (Upton & Cohen,

2009), l'analyse de la structure des textes et des objectifs communicatifs qui sont identifiés à travers les différentes parties du texte constitue une première étape, permettant de comprendre la façon dont les formes linguistiques employées pour accomplir ces objectifs sont déployées par les scripteurs. Toutefois, avant de passer à cette étape, étant donné que nous avons ajouté une dimension supplémentaire à notre modèle d'analyse, nous proposons de nous pencher sur l'articulation entre les *moves* et les paragraphes.

3 La correspondance entre moves et paragraphes

Les analyses générales sur la structure des textes nous ont permis d'observer, d'une part, comment les scripteurs de chaque groupe emploient les paragraphes dans l'essai argumenté, et d'autre part, comment leurs textes sont structurés en ce qui concerne leur contenu et leurs fonctions communicatives. Notre objectif à présent est de tenter de combiner l'ensemble des résultats dont nous disposons à ce stade, afin de mieux comprendre la fonction communicative des paragraphes chez les différents groupes de scripteurs.

Pour cela, nous proposons d'observer, pour chaque groupe de scripteurs et pour chaque genre discursif, le nombre de séquences de texte (c'est-à-dire, pour rappel, des unités allant de morceaux de phrases à des ensembles de plusieurs phrases) appartenant aux différents *moves* et aux différents paragraphes. Par exemple, les introductions (M1) des textes correspondent-elles, comme on pourrait s'y attendre *a priori*, au premier paragraphe des lettres formelles ? Existe-t-il une différence entre la lettre formelle et le courrier électronique en ce qui concerne la correspondance *moves*-paragraphes ?

3.1 La correspondance moves-paragraphes dans le groupe de contrôle francophone

On observe que dans les lettres formelles du groupe de contrôle francophones, 27 séquences appartenant au premier paragraphe ont été identifiées comme correspondant au *move* 1 « Introduire la lettre ou le courrier électronique ». Une seule séquence identifiée comme appartenant au *move* 1 se situe dans le deuxième paragraphe d'un texte du corpus. Cela montre qu'il y a une correspondance importante entre le *move* 1 et le premier paragraphe : les premiers paragraphes des lettres formelles des francophones servent à faire une introduction. Cependant, ce premier paragraphe contient parfois des éléments argumentatifs : 14 séquences appartenant au *move* 2 (« Argumenter en faveur du concert ») ont été repérées dans les premiers paragraphes des lettres. Pour illustrer ces phénomènes, nous proposons deux extraits. Dans le premier, le

paragraphe 1 correspond entièrement au *move* 1. Dans le deuxième exemple, par contraste, le premier paragraphe contient déjà des séquences appartenant au *move* 2. Les séquences identifiées comme appartenant au *move* 1 sont en caractères gras.

Ex. 24

Monsieur le Maire,

Je vous écris pour vous faire part de mon désarroi. En effet, vous nous avez annoncé il y a quelques jours que le concert gratuit de fin d'été sera supprimé pour des raisons financières, et je pense que la suppression de cet événement peut avoir des répercussions négatives importantes sur la ville et la région tout entières, qui ne seront pas seulement d'ordre financier. (FR_1_9)

Ex. 25

Monsieur le Maire,

Je m'adresse à vous au sujet du concert de fin d'été qui a lieu chaque année et qui semble être supprimé à ce jour. Je comprends les enjeux financiers que représente cet événement pour la ville. La gratuité n'aide pas à limiter les frais. Hors celle-ci permet à tous les publics, familles, étudiants, personnes âgées de célébrer ensemble cet événement. D'un point de vue touristique, cela nous permet d'avoir une attraction culturelle régionale et de faire vivre nos commerces. Nos partenariats par la nourriture et les boissons vendues sur place permettent de dynamiser économiquement le quartier et donc de maintenir à flot les commerces de proximité. (FR_1_5)

Le *move* 2 correspond majoritairement au deuxième paragraphe, avec 24 séquences de textes. Autrement dit, la majorité des séquences appartenant au *move* 2 dans ce sous-corpus se trouvent au sein du deuxième paragraphe. Le *move* 3, qui permet de proposer des solutions, est optionnel et étant donné le faible nombre de séquences, il est difficile de dégager une tendance dominante. Le *move* 4 correspond générale au paragraphe 4, avec 7 séquences. La structure du texte FR_1_4 illustre bien cette correspondance entre *moves* et paragraphes :

Monsieur le Maire,

Paragraphe 1	Je me permets de vous écrire cette lettre pour vous faire part de mon désaccord suite à l'annonce qui a été faite, c'est-à-dire celle de supprimer le grand concert de la fin de l'été et de vous soumettre des propositions pour, j'espère, vous faire changer d'avis.	<i>Move 1</i>
Paragraphe 2	Tout d'abord, cela fait cinq années que ce concert existe et nous pouvons désormais le voir comme une réelle tradition de notre ville. Les habitants sont maintenant habitués à se rendre le dernier samedi du mois d'août sur cette magnifique place de la comédie. Personnellement, j'ai rencontré des vacanciers qui m'ont affirmés revenir chaque année à cette période pour assister au concert. Sa gratuité lui donne en effet beaucoup de visibilité. Les commerçants de cette place sont également ravis de ce concert car ils voient leur chiffre d'affaire doublé par rapport à un samedi soir habituel. Cet événement culturel permet une visibilité extraordinaire pour les artistes qui se représentent sur scène. Rappelez-vous du groupe « T&Wi » de l'année dernière qui a été repéré par une maison de disques et qui vient de sortir un album. Cela est fantastique pour eux.	<i>Move 2</i>
Paragraphe 3	Pour vous aider financièrement, nous pourrions proposer à certains artistes de se produire gratuitement. De plus, comme chaque année un nouveau logo est créé par une association, nous pourrions cette année ouvrir un concours où l'on demanderait la somme minimale de deux euros pour participer, ce qui permettrait déjà d'obtenir un fond de départ. Et pour rentabiliser ce concours et vous apporter une aide financière, nous pourrions créer des tee-shirts à l'effigie du logo et les vendre pendant le concert.	<i>Move 3</i>
Paragraphe 4	En espérant vous avoir convaincu que ce concert est indispensable à notre ville, je vous prie d'agréer Monsieur, mes sincères salutations distinguées, et vous remercie de m'avoir accordé du temps.	<i>Move 4</i>

Le tableau suivant permet de visualiser la correspondance entre les paragraphes et les quatre *moves* chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone, dans les lettres formelles. Dans les tableaux proposés dans cette section, les colonnes représentent les paragraphes et les lignes correspondent aux quatre *moves* et révèlent ainsi combien de fois des séquences des textes ont été identifiées comme appartenant à chaque *move*. Étant donné que des séquences non consécutives peuvent appartenir à un même *move*, le nombre total par ligne peut être largement supérieur au nombre de textes pour chaque genre de texte et pour chaque section du

corpus, qui est de 15. À l'inverse, tous les *moves* n'étant pas présents dans tous les textes, le nombre total peut être inférieur à 15.

Tableau 20 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres du groupe de contrôle francophone

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5	Paragraphe 6	Paragraphe 7
M1	27	1	0	0	0	0	0
M2	14	24	13	3	2	0	0
M3	1	3	2	1	2	1	0
M4	0	3	4	7	1	0	1

On observe donc une tendance à travers la diagonale du tableau avec une concentration du *move* 1 au premier paragraphe, du *move* 2 au deuxième et au troisième paragraphe, et enfin du *move* 4 au quatrième paragraphe. Nous avons accentué la visibilité de cette diagonale par des zones grises.

Il s'agit maintenant de comparer cette tendance avec les courriers électroniques du même groupe. Certains contrastes apparaissent entre les lettres et les courriers électroniques au sein du groupe de contrôle francophone. En particulier, dans les courriers électroniques, le deuxième paragraphe correspond majoritairement au *move* 1, ce qui revient à dire que les scripteurs ont tendance à faire une introduction en deux paragraphes, ou bien, qu'une partie du deuxième paragraphe constitue une continuation sémantique du premier paragraphe. L'exemple suivant, où le *move* 1 s'étend sur deux paragraphes, illustre ce phénomène :

Ex. 27

Faisant partis de l'association "luttons contre la destruction", notre projet "Un potager pour sauver un bout de planète" a été retenu par l'université. Nous bénéficierons du carré d'herbe en face de la bibliothèque universitaire Droit-Lettres mais n'avons malheureusement pas de budget alloué par la direction.

Alors, pour faire vivre ce jardin partagé et vous permettre de récolter vos propres fruits et légumes, nous avons besoin de votre participation ! En effet, le matériel nécessaire à la culture nécessite un budget de départ. De plus, si vous avez des graines, ou du matériel non utilisé, n'hésitez pas à nous les faire parvenir ! Concernant la participation financière, même 1 euro peut tout changer et nous vous en remercions par avance. (FR_2_9)

De plus, le *move* argumentatif (*move* 2) semble s'étendre à travers les paragraphes 1 à 4, avec tout de même une concentration au deuxième paragraphe. Autrement dit, dans ce sous-corpus, l'argumentation peut commencer dès le premier paragraphe et se poursuivre sur

plusieurs paragraphes. Enfin, la clôture du texte (*move* 4) a lieu le plus souvent au cinquième paragraphe, ce qui est une conséquence du nombre plus important de paragraphes dans ce genre de texte.

Le tableau ci-dessous montre la correspondance entre les paragraphes et les *moves* dans le groupe de contrôle francophone, pour les courriers électroniques.

Tableau 21 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques du groupe de contrôle francophone

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5	Paragraphe 6	Paragraphe 7
M1	34	13	0	0	0	0	0
M2	9	12	9	6	2	1	0
M3	2	1	1	0	0	1	0
M4	3	3	4	5	9	5	2

Dans ce tableau, on observe de nouveau une diagonale, bien qu'elle ne soit pas aussi bien délimitée que dans les lettres formelles. Nous proposons maintenant de comparer ces tendances avec celles observées dans le groupe de contrôle turcophone.

3.2 La correspondance moves-paragraphes dans le groupe de contrôle turcophone

Dans les lettres formelles des turcophones, on observe d'emblée que dans la première colonne représentant le premier paragraphe se trouvent de nombreuses séquences appartenant non seulement au *move* 1, mais également aux *moves* 2, 3 et 4. Ainsi, l'ensemble des *moves* sont, de façon générale, concentrés dans un seul et même paragraphe, comme l'illustre le texte en turc repris dans l'exemple 14 à la page 153. Cela constitue une conséquence directe du faible nombre de paragraphes chez ces scripteurs. Lorsqu'ils sont présents, le deuxième et le troisième paragraphe correspondent au *move* 2. Il n'y a pas de correspondance visible entre le *move* 4 « close la lettre » et un paragraphe en particulier.

Le tableau ci-dessous montre la correspondance entre les paragraphes et les *moves* dans les lettres formelles du groupe de contrôle turcophone.

Tableau 22 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres du groupe de contrôle turcophone

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5
M1	32	1	0	0	0
M2	34	12	9	4	0
M3	4	3	1	1	0
M4	8	2	3	3	1

Pour ce qui est des courriers électroniques des turcophones, la correspondance *move*-paragraphe est semblable à celle observée dans les lettres. La prédominance du premier paragraphe rend la fonction communicative des paragraphes suivants peu visible. On n’observe pas, chez les turcophones, le même type de concentration dans la diagonale du tableau que chez les francophones. Le tableau suivant montre la correspondance entre les paragraphes et les *moves* dans les courriers électroniques des scripteurs du groupe de contrôle turcophone.

Tableau 23 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques du groupe de contrôle turcophone

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5
M1	36	7	0	0	0
M2	40	10	6	3	0
M3	1	0	0	0	2
M4	13	1	4	3	4

Face à ces contrastes entre les groupes de scripteurs francophones et turcophones, il s’agit maintenant de voir si les apprenants se rapprochent de la langue cible en ce qui concerne le contenu communicatif des paragraphes.

3.3 La correspondance moves-paragraphes chez les apprenants du niveau B1

Chez les apprenants du niveau B1, lorsque l’on observe les lettres formelles, on constate que le premier paragraphe correspond nettement au *move* 1, et que le deuxième et le troisième paragraphes englobent le *move* 2. Il peut arriver que l’introduction (*move* 1) se poursuive dans

le deuxième paragraphe, mais cela est relativement rare (8 séquences identifiées). Cependant, l'emplacement du *move* 3 et celui de la clôture des lettres (M4) sont plus difficiles à repérer dans le tableau.

Le tableau suivant montre la correspondance entre les paragraphes et les quatre *moves* chez les apprenants du niveau B1, pour les lettres formelles :

Tableau 24 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres des apprenants B1

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5	Paragraphe 6
M1	32	8	1	0	0	0
M2	7	17	18	9	4	0
M3	1	1	2	2	1	1
M4	0	1	4	2	3	3

Chez les apprenants du niveau B1, la correspondance *move*-paragraphe dans les courriers électroniques comporte des différences en comparaison avec les lettres formelles. Dans les courriers électroniques, le premier paragraphe englobe non seulement le *move* 1, mais aussi le *move* 2. Cela veut dire que les apprenants du niveau B1 ont tendance à commencer l'argumentation dès le premier paragraphe de leurs courriers électroniques. Le *move* 3 est quasiment absent et la répartition du *move* 4 à travers les paragraphes n'est pas clairement lisible.

Le tableau suivant montre la correspondance entre les paragraphes et les *moves* dans les courriers électroniques des apprenants du niveau B1 :

Tableau 25 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques des apprenants B1

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5	Paragraphe 6	Paragraphe 7
M1	25	6	1	0	0	0	0
M2	15	10	8	8	4	3	1
M3	0	1	1	0	0	0	0
M4	5	2	3	4	1	2	2

Ainsi, en ce qui concerne les apprenants du niveau B1, on n’observe pas de diagonale dans le tableau qui indiquerait une forte correspondance entre les différents *moves* et paragraphes.

3.4 La correspondance moves-paragraphes chez les apprenants du niveau B2

Chez les apprenants du niveau B2, concernant les lettres formelles, on observe que le premier paragraphe correspond largement au *move* 1. Le *move* 2 se réalise généralement dans le deuxième et le troisième paragraphes. Le *move* 4 est majoritairement présent dans le paragraphe 4. Globalement, ce tableau se rapproche quelque peu des résultats du groupe de contrôle francophone, dans la mesure où une correspondance entre les *moves* et les paragraphes commence à se dessiner.

Le tableau suivant montre la correspondance entre les paragraphes et les *moves* chez les apprenants du niveau B2, pour les lettres formelles :

Tableau 26 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres des apprenants B2

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5	Paragraphe 6	Paragraphe 7
M1	34	1	1	0	0	0	0
M2	6	19	18	7	2	2	0
M3	0	2	4	2	0	1	0
M4	0	1	3	12	4	2	1

Enfin, dans ce groupe, pour ce qui est des courriers électroniques, on note une très forte correspondance entre le *move* 1 et le premier paragraphe. Le premier paragraphe n’inclut aucune séquence des autres *moves* ; de même, le *move* 1 ne déborde que très rarement vers le deuxième paragraphe. Le *move* 2 est clairement concentré dans les paragraphes 2, 3 et 4. Le *move* 4 correspond de façon dominante au paragraphe 5. Ces tendances sont donc proches de celles du groupe de contrôle francophone, mais elles sont encore plus nettes, du fait que les paragraphes semblent être moins perméables: les *moves* sont relativement bien délimités à l’intérieur des paragraphes correspondants et « débordent » moins.

Le tableau suivant montre la correspondance entre les paragraphes et les *moves* chez les apprenants du niveau B2, pour les courriers électroniques :

Tableau 27 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques des apprenants B2

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3	Paragraphe 4	Paragraphe 5	Paragraphe 6	Paragraphe 7	Paragraphe 8
M1	35	6	0	0	0	0	0	0
M2	0	14	17	12	3	0	0	0
M3	0	0	1	1	0	0	0	0
M4	0	2	2	5	10	3	1	1

Le nombre important de zéros à travers ce dernier tableau indique que les textes rédigés par les apprenants avancés sont construits de façon très normée, avec peu d'écarts aux tendances établies concernant la correspondance *move*-paragraphe. Globalement, chez les apprenants du niveau B2, les zones foncées des tableaux sont similaires à celles des scripteurs francophones.

3.5 Discussion sur la correspondance moves-paragraphe

Au sein du groupe de scripteurs francophones ayant rédigé dans leur L1, tout comme le genre discursif a une influence déterminante sur le nombre et la longueur des paragraphes, on trouve dans les lettres formelles une correspondance *move*-paragraphe plus visible que dans les courriers électroniques. La lettre formelle semble donc imposer une norme plus stricte que le courrier électronique concernant la structuration des objectifs communicatifs à travers les paragraphes. Le courrier électronique semble laisser plus de liberté aux scripteurs en ce qui concerne la segmentation du texte. Cette tendance semble être en ligne avec les recherches existantes sur ces genres discursifs, étant donné que le genre épistolaire impose à la lettre formelle un plan très fortement normé (Adam, 2019), tandis que le courrier électronique est un genre encore en développement (Marcoccia, 2005).

L'analyse permet également de dégager une organisation type des paragraphes et du plan en français. Pour ce type de texte donné, c'est-à-dire un essai argumenté d'une longueur de 250 mots, typiquement, le premier paragraphe sert à introduire la lettre, le deuxième et le troisième servent à argumenter et le quatrième sert à clore la lettre. Cette conclusion semble peu originale, dans le sens où un scripteur francophone aurait certainement tendance à construire un tel plan de manière relativement spontanée ; cependant, les résultats des autres

groupes de scripteurs montrent que cette stratégie n'est pas universelle.

Le faible nombre moyen de paragraphes dans les textes rédigés par les scripteurs turcophones, qu'il s'agisse des lettres formelles ou des courriers électroniques, confirme notre hypothèse selon laquelle l'utilisation du paragraphe n'est pas systématique en turc. Cela pourrait être dû à un héritage culturel ou à un enseignement insuffisant de l'écriture. Le contenu des paragraphes n'est pas facile à analyser dans une perspective contrastive, vu le faible nombre moyen de paragraphes. Une analyse séparée se focalisant uniquement sur les textes du corpus contenant des paragraphes serait nécessaire, mais le nombre insuffisant de ces textes rendrait l'exercice peu pertinent dans le cadre de cette recherche. Ainsi, bien qu'il soit tentant de tirer des conclusions, il n'est pas possible d'affirmer, à partir des textes dont nous disposons, que les paragraphes en turc aient une fonction communicative semblable ou différente à celle des francophones.

En ce qui concerne les apprenants, le nombre moyen élevé de paragraphes dans l'ensemble des textes suggère, certes, que l'enseignement explicite du paragraphe a un impact sur les pratiques d'écriture des étudiants, mais laisse également penser à un phénomène de surutilisation propre à l'interlangue. Une évolution est visible entre les scripteurs du niveau B1 et B2 : les paragraphes deviennent plus longs et la correspondance entre paragraphes et *moves* devient de plus en plus nette. Au fur et à mesure de la progression dans l'apprentissage, les apprenants font des paragraphes normés, peu perméables : la segmentation des textes marque bien la distinction des fonctions communicatives. Les apprenants du niveau B2 se rapprochent clairement de la langue cible, à ceci près qu'ils produisent des textes plus longs et ont donc tendance à faire un paragraphe de plus. Le paragraphe supplémentaire se situe dans le *move 2* et a une fonction argumentative.

Globalement, les analyses tendent à montrer que lorsque certaines dimensions de l'écriture argumentative sont enseignées explicitement, qu'il s'agisse de l'organisation du texte, comme le montre le recours au paragraphe, ou du contenu, comme l'indique l'utilisation du contre-argument, les apprenants s'approprient ces nouveautés, bien qu'elles soient absentes ou peu importantes dans la L1. Cependant, les dimensions qui ont tendance à être négligées dans l'enseignement du FLE, notamment l'influence du genre discursif sur la structure du texte, sont des sources de difficulté pour les apprenants. Ces constats suggèrent que l'enseignement explicite des tendances d'écriture a un impact sur l'apprentissage, puisque les apprenants se détachent fortement des tendances de leur L1. Or, l'enseignement explicite implique que les

enseignants soient sensibilisés à l'importance de ces tendances et qu'ils soient conscients des contrastes entre les productions des natifs et des apprenants.

Cette discussion clôt nos analyses sur le contenu et la segmentation des textes. Elle nous a permis de tirer des conclusions sur les différences entre le texte et les parties du texte tels qu'ils sont construits par les francophones et les turcophones dans leur L1 respective, et par les apprenants turcophones du FLE. Il s'agit maintenant d'articuler cette approche axée sur la structure avec l'analyse des formes linguistiques qui nous paraissent essentielles pour construire l'argumentation, c'est-à-dire les marqueurs de modalité.

Chapitre 9. Analyse des modalités dans les essais argumentés

Notre objectif dans ce chapitre est d'analyser les formes de modalités présentes à travers les différentes parties des textes, afin de comprendre le rôle des modalités dans la structure discursive du texte argumentatif en français, en turc et dans l'écriture en FLE, selon le modèle d'analyse Biber-Connor-Upton (Upton & Cohen, 2009). Pour rappel, ce modèle d'analyse, également fondé sur l'analyse de *moves*, permet d'établir un lien entre les parties du texte et les formes linguistiques qui les caractérisent :

[Such] analyses (...) use theories on communicative or functional purposes of text as the starting point for understanding why texts in a corpus are structured the way they are, before moving to a closer examination and description of the linguistic characteristics and overall organizational tendencies reflective of the corpus. (Upton & Cohen, 2009 : 585).⁶⁵

En ce qui nous concerne, les caractéristiques linguistiques étudiées sont les marqueurs de modalité. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadrage théorique, il existe de nombreuses définitions de la modalité, ainsi que des classements hétérogènes (Monte, 2011). Nos analyses se focalisent sur trois types de modalités, dans la mesure où ils accomplissent des fonctions spécifiques dans les essais argumentés qui constituent notre corpus. Ces éléments ont été présentés au chapitre 2 (section 2.3. *Classer les modalités*). Nous en présentons un résumé ci-dessous.

Le premier type retenu est désigné par la notion de modalités assertives. En tant que sous-catégorie des modalités épistémiques (subjectives), celles-ci permettent au scripteur de se positionner vis-à-vis d'une opinion ou d'un argument qu'il exprime, afin d'en nuancer la force, c'est-à-dire pour emphatiser son propos, ou au contraire l'atténuer. Dans les essais argumentés, les scripteurs sont amenés à exprimer des opinions personnelles et sont susceptibles d'employer des marqueurs de modalités assertives à travers leur texte.

Le deuxième type de modalité que nous retenons est la catégorie des modalités épistémiques objectives, ou modalités implicatives. Celles-ci permettent de situer le propos dans le domaine de l'hypothétique. Dans ces analyses, les modalités épistémiques objectives se

⁶⁵ « [Ce type d'analyse] emploie les théories des objectifs communicatifs ou fonctionnels du texte comme point de départ pour expliquer la structure des textes d'un corpus, avant de proposer un examen et une description plus approfondie des caractéristiques linguistiques et de l'organisation générale des tendances organisationnelles du corpus. »

réfèrent aux marqueurs qui permettent au scripteur de positionner son propos par rapport à la réalité, et non aux degrés de certitude ou d'incertitude liés au jugement du scripteur sur ses propos, que nous considérons comme relevant des modalités assertives. Dans les essais argumentés de notre corpus, les scripteurs sont amenés à parler de projets futurs et incertains, dont la réalisation est soumise à des conditions. Ils sont donc susceptibles d'avoir recours à des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans ces séquences. C'est pourquoi nos analyses sur cette catégorie de modalité portent sur ces parties spécifiques des textes.

Le troisième type est celui des modalités déontiques. Ce type de modalité positionne le scripteur face à son destinataire pour exprimer un degré de nécessité ou d'obligation. Dans notre corpus, l'emploi des marqueurs de modalités déontiques est directement lié à certaines parties du texte où les scripteurs accomplissent des objectifs précis, en l'occurrence, à la formulation des requêtes. L'analyse des marqueurs de modalités déontiques porte donc sur ces parties des textes.

La plupart du temps, nos analyses sont présentées de façon à mettre en valeur l'éventuelle influence du genre discursif et du destinataire sur les marqueurs de modalité. Pour rappel, une moitié des étudiants a rédigé une lettre formelle adressée au maire de la ville ; une autre moitié a écrit un courrier électronique adressé à d'autres étudiants. Ainsi, une partie importante des résultats est présentée de manière à tenir compte de cette distinction. Lorsque nous affinons l'analyse sur une forme linguistique précise, dont l'utilisation ou l'acquisition ne semble pas varier selon le genre et le destinataire, la distinction n'est pas opérée dans la présentation des résultats ; ce point est alors précisé.

1 Analyse des modalités assertives (épistémiques subjectives)

Pour accomplir les tâches d'écriture proposées dans le cadre de cette recherche, les scripteurs ont été amenés à exprimer leurs opinions personnelles et à développer des arguments persuasifs. Comme nous l'avons vu précédemment, cet exercice nécessite d'employer des modalités assertives.

Le tableau ci-dessous présente les formes identifiées dans ce corpus dans la catégorie liée aux modalités assertives. Bien qu'aucune définition ou typologie des modalités ne puisse être accompagnée d'une liste exhaustive de formes linguistiques qui y correspondent, ces formes sont le résultat de choix que nous avons opérés à partir des fondements théoriques exposés dans le chapitre 2 (section 2.4. *Les marqueurs de modalités en français et en turc*), et

des exemples fournis par différents auteurs pour le français et le turc, repris dans le tableau 1 (section 2.4.5. *Tableau récapitulatif des marqueurs de modalité*). Nous avons adapté cette liste à travers le processus d'annotation, comme expliqué dans le chapitre 5 (section 2.2 *Les formes linguistiques recherchées*). Dans le tableau ci-dessous, lorsque cela est possible et pertinent, les formes sont présentées sous forme bilingue, d'autres sont uniquement pertinentes pour le français ou le turc. Les exemples servent simplement à une meilleure compréhension des catégories et ne sont présentés qu'en français à ce stade.

Tableau 28 : Les formes linguistiques recherchées pour les modalités assertives

Formes linguistiques		Exemples
Français	Turc	
Penser	<i>düşünmek</i>	
Croire	<i>inanmak</i>	
À mon avis, selon moi, d'après moi	<i>kanaatimce</i>	
Impératif + verbe d'opinion	Impératif + verbe d'opinion	« Sachez que »
Devoir / il faut + verbe d'opinion	verbe d'opinion+ <i>gerekmek</i> / <i>-meli</i>	« Il faut penser à »
Tenir à / vouloir + verbe d'assertion	verbe d'assertion + <i>istemek</i>	« je tiens à dire que »
Savoir que	<i>bilmek</i>	
Pouvoir + verbe d'assertion	verbe d'opinion+ <i>-abil</i>	« je peux dire que »
Adjectifs marqueurs d'emphase, adverbes	Adjectifs marqueurs d'emphase, adverbes	« indéniable », « clairement »

Une précision s'impose sur un marqueur de modalité assertive en turc qui est absent de ce tableau. Comme nous l'avons vu dans le tableau 1 récapitulant les marqueurs dans les deux langues, le turc possède un suffixe modal dont une des fonctions est d'émphatiser le propos. Il s'agit du suffixe *-dir*. L'analyse de ce suffixe dans les essais argumentés aurait un intérêt certain, dans la mesure où la valeur modale de ce suffixe est attestée et qu'il pourrait, si son rôle dans l'essai argumenté était avéré, constituer une source d'influence translinguistique pour les scripteurs turcophones apprenants de FLE. Cependant, ce suffixe a d'autres fonctions, et en particulier, il marque le registre formel. Sa présence dans les textes en turc ne peut donc pas

être interprétée de façon précise, en l'absence de données et de méthodes de recherche complémentaires. Par conséquent, nous ne prenons pas en compte le rôle du suffixe *-dir* dans nos analyses sur les degrés d'assertion dans le texte.

Sur la base de ces formes linguistiques que nous avons retenues, nous proposons d'analyser dans un premier temps comment les modalités assertives structurent les différentes parties du texte, puis quelles formes linguistiques sont privilégiées par les différents groupes de scripteurs pour marquer ce type de modalité. Ensuite, étant donné l'importance de la partie argumentative (*move* 2) des textes chez l'ensemble des groupes de scripteurs, et compte tenu de la fonction importante des modalités dans l'emphatisation des arguments, nous regardons de plus près les marqueurs d'emphase dans le *move* 2.

1.1 Fréquence et répartition des marqueurs de modalités assertives

1.1.1 Fréquence et répartition dans le groupe de contrôle francophone

Afin de comprendre l'importance des modalités assertives à travers les parties du texte dans le groupe de contrôle francophone, nous avons compté les occurrences des marqueurs de ce type dans chaque *move* dans les lettres formelles et dans les courriers électroniques, ainsi que la fréquence de ces marqueurs en proportion du nombre de mots dans cette partie du corpus. Dans ce groupe, il apparaît que les marqueurs de modalités assertives sont plus de deux fois plus fréquents dans les lettres formelles que dans les courriers électroniques. Ils sont employés de façon prédominante dans le *move* 2, qui a pour fonction d'argumenter en faveur du concert ou du potager.

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'occurrences des marqueurs de modalités assertives dans chaque *move* des lettres formelles et des courriers électroniques des scripteurs du groupe de contrôle francophone, ainsi que la fréquence de ces marqueurs dans la globalité du texte.

Tableau 29 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque *move* dans le groupe de contrôle francophone

	Lettres formelles	Courriers électroniques
fréquence (ensemble du texte)	0,09	0,04
M1	5	2
M2	19	6

M3	0	2
M4	1	0

Ainsi, les scripteurs du groupe de contrôle francophone emploient des marqueurs de modalités assertives à une fréquence différente à travers les différentes parties du texte, et le genre discursif a une influence visible sur la mobilisation de ces formes linguistiques.

1.1.2 Fréquence et répartition dans le groupe de contrôle turcophone

Lorsque nous comparons les tendances observées dans les deux groupes de contrôle, nous relevons d'abord deux similitudes : dans les deux sous-corpus, les lettres formelles comportent davantage de marqueurs de modalités assertives que les courriers électroniques, et ces marqueurs sont concentrés dans le *move* 2, celui où se développe l'argumentation. Cependant, on note que les turcophones emploient au total nettement plus de marqueurs de modalités assertives que les francophones, en particulier dans les lettres formelles, avec une fréquence presque deux fois supérieure à celle des scripteurs francophones.

Le tableau ci-dessous indique la fréquence des marqueurs de modalités dans les deux genres de textes et les occurrences dans chaque *move* des lettres formelles et des courriers électroniques du groupe de contrôle turcophone.

Tableau 30 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move dans le groupe de contrôle turcophone

	Lettres formelles	Courriers électroniques
fréquence (ensemble du texte)	0,16	0,05
M1	5	1
M2	28	10
M3	6	0
M4	0	1

Ainsi, les deux groupes de scripteurs en L1 ont pour point commun d'employer les modalités assertives majoritairement dans les mêmes parties du texte, mais se distinguent par la fréquence de cet emploi dans la globalité du texte.

1.1.3 Fréquence et répartition chez les apprenants du niveau B1

Qu'en est-il des scripteurs apprenants de FLE ? Les tendances communes aux groupes de contrôle sont également présentes chez les apprenants du niveau B1 : les lettres formelles comportent plus de marqueurs de modalités assertives que les courriers électroniques, et ces marqueurs sont concentrés dans le *move* 2. En ce qui concerne la fréquence de ces marqueurs dans l'ensemble du texte, on note dans les lettres des apprenants du niveau B1 une fréquence plus élevée que dans le groupe de contrôle francophone (0,12 contre 0,9), mais qui reste en-deçà de la fréquence observée dans le groupe de contrôle turcophone (0,16).

Le tableau ci-dessous indique les occurrences des marqueurs de modalités assertives dans chaque *move* des lettres formelles et des courriers électroniques des apprenants du niveau B1.

Tableau 31 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move chez les apprenants du niveau B1

	Lettres formelles	Courriers électroniques
Total (fréquence)	0,12	0,05
M1	4	4
M2	17	9
M3	5	0
M4	1	0

Ce tableau montre que chez ces scripteurs, les marqueurs de modalités jouent un rôle structurant dans l'argumentation, et qu'en ce qui concerne la fréquence, les apprenants du niveau intermédiaire se situent à un niveau entre la L1 et la L2.

1.1.4 Fréquence et répartition chez les apprenants du niveau B2

Enfin, si nous observons les scripteurs apprenants du niveau B2, nous notons qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux niveaux d'apprenants. Les marqueurs de modalités assertives peuvent sembler plus nombreux chez les apprenants du niveau B2, mais cette différence est due à la longueur des textes ; par conséquent, les fréquences globales sont très proches pour l'ensemble des apprenants.

Le tableau suivant indique les occurrences et la fréquence des marqueurs de modalités assertives pour les apprenants du niveau B2.

Tableau 32 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move chez les apprenants du niveau B2

	Lettres formelles	Courriers électroniques
Total (fréquence)	0,12	0,04
M1	8	3
M2	22	9
M3	2	1
M4	2	1

Cela montre que les apprenants avancés se situent, en ce qui concerne la fréquence d'emploi des marqueurs de modalités assertives, entre la tendance de la L1 et celle de la L2.

1.1.5 Discussion sur la fréquence des marqueurs de modalités assertives

Pour résumer, les turcophones et les francophones, dans les textes rédigés dans leur L1 respective, ont des stratégies similaires pour utiliser les modalités assertives à travers les *moves* et à travers les genres. Les lettres formelles contiennent plus de marqueurs de modalités assertives que les courriers électroniques chez l'ensemble des groupes de scripteurs, ce qui indique que le destinataire et le genre discursif ont un impact important pour l'utilisation de ce type de modalité. Ainsi, lorsqu'ils s'adressent à un destinataire hiérarchiquement supérieur (le maire), les scripteurs ont davantage tendance à mobiliser ce type de modalités, ce qui montre qu'ils ressentent davantage le besoin de se positionner par rapport à leurs opinions et leurs arguments. Ces marqueurs de modalités ont pour fonction d'appuyer ou de nuancer l'argumentation, d'où leur présence accrue dans le *move* 2 « Argumenter en faveur du concert/du potager », en comparaison avec les autres parties du texte.

Cependant, les turcophones emploient plus de marqueurs de modalités que les francophones dans les lettres formelles. Nous pouvons rapprocher cette tendance de celle identifiée dans d'autres recherches que nous avons citées au premier chapitre (2.1.5. *Les tendances rhétoriques du turc*) et qui indiquent qu'une forte assertivité caractérise l'écriture des turcophones. Cependant, nous ne sommes pas encore en mesure de confirmer cette tendance,

car nous n'avons pas encore analysé les degrés d'assertion exprimés par les marqueurs employés.

Les apprenants, quant à eux, se situent à un stade intermédiaire en ce qui concerne les marqueurs de modalités : ils se rapprochent de la langue cible en utilisant moins de marqueurs de modalités assertives qu'en turc, mais en emploient tout de même plus que les francophones natifs. Les textes des apprenants sont donc caractérisés par une légère surutilisation en ce qui concerne ce type de modalités. Cela peut être dû à une influence rhétorique de la L1.

Il s'agit à présent de comprendre par quelles formes linguistiques ces modalités assertives sont exprimées par chaque groupe de scripteurs.

1.2 Formes linguistiques utilisées pour marquer les modalités assertives

Afin d'analyser les formes employées pour marquer les modalités assertives dans les textes, nous regroupons les différentes formes selon leur degré : celles qui servent à exprimer une opinion sans positionnement particulier, de manière neutre ; celles qui servent à emphatiser une opinion ou un argument ; et enfin celles qui servent à atténuer la force d'une assertion. Cette notion de degrés a été exposée au chapitre 2 (section 2.3.1.2 *Les degrés de modalité assertive*). Nous proposons d'employer les notions d'assertion faible, neutre et forte pour refléter cette modulation de l'assertion. Le schéma ci-dessous représente le degré de modalité assertive exprimé par les différentes formes linguistiques mentionnées dans le Tableau récapitulatif des marqueurs de modalités en français et en turc (Chapitre 2, Tableau 1) et qui ont été enrichies à travers le processus d'annotation du corpus, comme nous l'avons expliqué au chapitre 6 (section 2.3. *Le processus d'annotation*) :

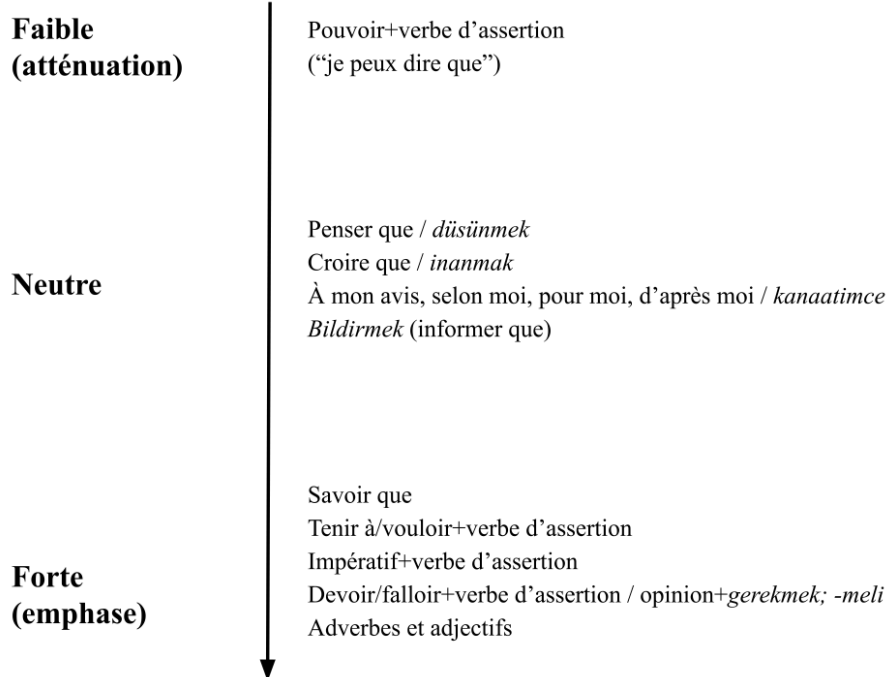


Figure 8 : Les degrés de modalité assertive et les formes linguistiques identifiées

Nos analyses dans cette section portent sur ces marqueurs de modalités à travers les textes, en les regroupant selon le degré d’assertion exprimé.

1.2.1 Formes linguistiques utilisées par les scripteurs du groupe de contrôle francophone

Dans le groupe de contrôle francophone, si l’on regarde l’ensemble des textes, sans opérer de distinction entre les deux genres discursifs, les marqueurs de modalités assertives sont majoritairement utilisés pour emphatiser : les marqueurs d’emphase représentent 75% des marqueurs de modalités assertives. Les marqueurs neutres représentent 19%, tandis que les marqueurs d’atténuation, seulement 5%.

La forme privilégiée par les francophones de ce groupe pour exprimer l’opinion neutre est le verbe « penser que », qui représente 14% des marqueurs de modalités assertives, comme dans l’exemple suivant.

Ex. 28a

Je pense que c’est une très mauvaise idée que vous prenez là. (FR_1_8)

Afin de mettre en valeur le rôle des marqueurs de modalités assertives, nous proposons d'examiner de plus près une partie de nos exemples. Pour l'expression de l'opinion neutre, comme dans l'exemple 28(a), si nous retirons le marqueur de modalité, nous retrouvons la formulation suivante :

Ex. 28b

C'est une très mauvaise idée que vous prenez là.

Le choix opéré par le scripteur de marquer la modalité de l'assertion dans (28a) a pour effet de rendre la présence de l'auteur visible dans son texte, mais n'influe pas sur la force de l'opinion exprimée. Cela confirme qu'il s'agit d'un marqueur neutre.

Lorsqu'il s'agit d'émphatiser le propos, le marqueur de modalité privilégié par les francophones du groupe de contrôle est la structure « verbe d'assertion à l'impératif », qui représente 36% des marqueurs de modalités assertives :

Ex. 29a

Sachez que les 200 premiers donateur.rices pourront recevoir des avantages (FR_2_4)

Dans cet exemple, si nous opérons la même modification que précédemment, en retirant le marqueur de modalité, nous obtenons la formulation suivante :

Ex. 29b

Les 200 premiers donateur.rices pourront recevoir des avantages

En s'adressant directement à son destinataire avec la structure « savoir à l'impératif » (29a), le scripteur renforce son propos, qui se résumerait autrement à une simple information (29b). Il s'agit donc bien d'un marqueur d'émphase.

Les scripteurs du groupe de contrôle francophone emploient peu de marqueurs d'atténuation. Les formes essentielles relevées pour ce type de modalité dans cette partie du corpus sont donc le verbe « penser » et la structure « verbe d'assertion à l'impératif ».

1.2.2 Formes linguistiques utilisées par le groupe de contrôle turcophone

Chez les turcophones rédigeant en L1, les marqueurs de modalités assertives sont également majoritairement utilisés pour émphasiser (63%), mais dans une moindre mesure que

chez les francophones (75%). En effet, chez les turcophones, presque un tiers des marqueurs de modalités assertives sont neutres.

La forme privilégiée pour exprimer l'opinion est le verbe *düşünmek* (« penser »). Ce verbe représente près de 20% des marqueurs de modalités assertives. L'exemple (30a) illustre son utilisation :

Ex. 30a

Etkinliğin	iptal	edilmemesi	gerektiğini	düşünüyoruz.
Activité+GEN	annulation	faire+Passif+NEG	falloir+REL+ACC	penser+PRES1P

Nous pensons qu'il ne faut pas annuler l'événement. (TR_1_1)

Nous nous focalisons dans cet exemple sur la forme « *düşünüyoruz* » qui exprime un degré de modalité assertive neutre. Ce degré devient plus apparent si nous retirons le marqueur de modalité assertive :

Ex. 30b

Etkinlik	iptal	edilmemelidir
Activité	annulation	faire+Passif+NEG+OBLIG+SUF

Il ne faut pas annuler l'événement.

Par rapport à la proposition (30b), l'emploi du verbe « penser » dans l'exemple (30a) n'augmente pas la force de l'opinion, c'est donc bien un marqueur neutre. Sa seule fonction est de montrer qu'il s'agit d'une opinion personnelle.

La forme privilégiée par les turcophones pour emphatiser le propos est la structure « verbe d'assertion+suffixe d'obligation (-*mali*) ». Cette forme représente presque un quart des marqueurs de modalités assertives, comme illustré par l'exemple suivant :

Ex. 31a

Bunların	yaratacağı	olumlu	etkiler	gözönünde	bulundurulmalıdır.
Ceux-ci+GEN	créer+FUT3S+REL	positif	effet+P	devant l'œil	trouver+PASSIF+OBLIG+SUF

Les effets positifs que ceux-ci auront **doivent être pris en compte.** (TR_1_9)

Comme dans les exemples tirés du groupe de contrôle francophone, les exemples 30a et 31a illustrent des degrés différents dans l'assertion. En revanche, la suppression du marqueur

de modalité de l’assertion dans l’exemple (31) (verbe d’assertion+suffixe d’obligation) diminuerait l’emphase sur le propos :

Ex. 31b

Bunlar	olumlu	etkiler	yaratacaktır.
Ceux-ci	positif	effet+P	créer+fut3S+SUF
Ceux-ci auront des effets positifs.			

Tout comme les scripteurs francophones, les turcophones en L1 emploient peu de marqueurs d’atténuation dans leurs essais argumentés.

1.2.3 Formes linguistiques utilisées par les apprenants du niveau B1

Les apprenants du niveau B1 utilisent autant de marqueurs neutres (45%) que de marqueurs d’emphase (42,5%) lorsqu’ils expriment leurs opinions dans les essais argumentés. Cela constitue un contraste important avec les groupes de contrôle.

Pour exprimer l’opinion, les apprenants du niveau B1 privilégient les locutions neutres telles que « à mon avis » ou « pour moi ». Or, ces formes sont absentes dans le groupe de contrôle francophone. On observe aussi dans ce groupe l’emploi du verbe « croire » pour exprimer l’opinion neutre (12% des marqueurs de modalités assertives). Cette forme, de même, est absente chez les francophones du groupe de contrôle. Les deux exemples suivants illustrent ces marqueurs neutres qui semblent caractériser les modalités assertives chez les apprenants du niveau B1 :

Ex. 32

A mon avis ce n’est pas bon chose parce que (...) (FLE1_1_8)

Ex. 33

Je crois que les événements comme ce concert nous donne une grande opportunité (...) (FLE1_1_6)

Pour emphatiser leurs propos, les apprenants du niveau B1 ont recours à divers moyens, et principalement à la structure « devoir/falloir + verbe d’assertion », comme dans l’exemple suivant :

Ex. 34

je dois dire qu'ils ont des rendements financiers (FLE1_2_9)

Contrairement aux scripteurs du groupe de contrôle francophone, ces apprenants n'emploient que rarement la structure « verbe d'assertion à l'impératif » pour emphatiser le propos.

Enfin, les apprenants du niveau B1 ont tendance à employer davantage de marqueurs d'atténuation (12%) que les scripteurs des groupes de contrôle. Il s'agit à présent d'observer les éventuelles évolutions de ces tendances dans les niveaux d'apprenants plus avancés.

1.2.4 Formes linguistiques utilisées par les apprenants du niveau B2

Les apprenants du niveau B2 emploient, en proportion, davantage de marqueurs d'emphase (55%) que ceux du niveau B1, ce qui les rapproche quelque peu du groupe de contrôle francophone. Cependant, certaines divergences importantes se dégagent par rapport à la langue cible en ce qui concerne les formes linguistiques.

En particulier, les apprenants du niveau B2, pour exprimer l'assertion neutre, emploient le verbe « croire » (14%) davantage que le verbe « penser » (10%). Lorsqu'il s'agit d'emphatiser le propos, une tendance nette ne se dégage pas dans ce groupe, qui emploie une variété de formes, avec tout de même une proportion importante d'adjectifs, employés dans des structures du type « c'est + adjectif » :

Ex. 35

C'est évident que l'augmentation de l'inflation est profitable pour notre ville (FLE2_1_13)

Enfin, les apprenants du niveau B2 utilisent plus d'atténuateurs que tous les autres groupes de scripteurs (16%). Afin d'atténuer l'assertion, ces apprenants ont tendance à employer la structure « pouvoir + verbe d'assertion », et plus particulièrement, la structure « on peut + verbe d'assertion ». Il s'agit là d'une tendance propre aux apprenants du niveau B2. Dans ce sous-corpus, les structures de ce type ont été repérées à dix reprises ; tandis qu'elles sont absentes du groupe de contrôle francophone, et rares parmi les apprenants du niveau B1. Nous reprenons ci-dessous l'ensemble des occurrences de ce type identifiées dans le corpus du niveau B2 :

Tableau 33 : Occurrences de la structure « on peut + verbe d’assertion » dans le corpus d’apprenants du niveau B2

Structure « on peut + verbe d’assertion »	Nombre d’occurrences
on peut dire que	3
on peut mettre en avant que	2
on peut constater que	2
on peut voir que	2
on peut prévoir que	1

Les autres groupes de scripteurs n’ont pas tendance à employer des moyens d’atténuation de l’assertion dans les essais argumentés. Cette tendance propre aux scripteurs apprenants avancés pourrait être due à l’enseignement de l’argumentation. En effet, alors qu’au niveau B1, les apprenants sont encouragés à exprimer une opinion personnelle, au niveau B2, il leur est souvent demandé d’argumenter de manière plus impersonnelle ; le pronom « on » pourrait être enseigné comme un moyen pour réaliser cet objectif.

Le tableau suivant reprend la proportion des formes employées par chaque groupe de scripteurs pour se positionner par rapport à leur opinion dans les essais argumentés.

Tableau 34 : Proportion des différentes formes dans les marqueurs de modalités assertives

	FR	TR	FLE B1	FLE B2
Opinion neutre	19%	29%	45%	31%
Penser	14%	19,6%	17%	10%
Croire	-	4%	12%	14%
À mon avis...	2,7%	2%	15%	8%
“Bildirmek” (informer que)	-	4%	-	-
Autre	2,7%	-	-	-
Emphatisation	75%	63%	42,5%	55%
Impératif+verbe d’assertion	36%	-	5%	4%
Devoir/falloir+verbe d’assertion	2,7%	24%	10%	8%
C’est+adjectif Ex : « c’est évident que »	22%	10%	15%	18%
Adverbe (Ex : « probablement »)	2,7%	-	2,5%	2%
Savoir	2,7%	10%	2,5%	6%
Tenir à/vouloir+verbe d’assertion	5%	10%	5%	6%
Autre	2,7%	10%	2,5%	-
Atténuation	5%	8%	12%	16%
Pouvoir+verbe d’assertion	-	1	7%	16%
Autre	5%	3	5%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

Pour résumer, il semble important de souligner que les productions des scripteurs francophones et turcophones en L1 comportent des similitudes, non seulement en ce qui concerne la proportion importante de marqueurs d'emphase, mais aussi dans les formes linguistiques privilégiées, souvent très proches dans les deux langues. Un point mérite également d'être mentionné : les adverbes, bien qu'ils soient des marqueurs de modalités assertives souvent mentionnés dans les différents ouvrages, ne semblent pas jouer un rôle important dans ce genre et type de texte.

Nous pouvons également observer quelques caractéristiques propres aux productions écrites des apprenants : une surutilisation du verbe « croire », une sous-utilisation de l'impératif pour marquer l'emphase et une surutilisation des marqueurs d'atténuation. Les tendances observées chez les apprenants semblent donc être liées, non pas à des influences de la L1, mais à des « stratégies d'apprenants » ou à des « transferts liés à l'enseignement » (Selinker, 1972). Autrement dit, les apprenants semblent employer des formes qui ne ressemblent pas à leur L1, afin de résoudre des problèmes auxquels ils font face dans la rédaction. Il est probable que les formes nécessaires en français pour marquer les différents degrés d'assertion n'ont pas été enseignées explicitement aux scripteurs du niveau intermédiaire, ce qui entraîne des contrastes importants par rapport aux natifs. Parmi les contrastes observés, un point mériterait une analyse plus approfondie : il s'agit de la surutilisation du pronom indéfini « on » par les apprenants turcophones. Nous considérons que le rôle de ce pronom dans l'argumentation en français et son ambiguïté sémantique justifieraient une étude portant sur ce corpus d'apprenants, mais que cela reste en dehors des objectifs de cette thèse.

Étant donné l'importance de la partie argumentative (*move 2*) des textes chez l'ensemble des groupes de scripteurs, et compte tenu de la fonction importante des modalités dans l'emphatisation des arguments, il nous semble pertinent de regarder de plus près les marqueurs d'emphase dans le *move 2*. Plus particulièrement, nous souhaitons examiner de plus près l'influence du genre discursif et du destinataire sur les marqueurs d'emphase dans les séquences argumentatives.

1.3 L'utilisation des marqueurs d'emphase dans le move 2

Pour rappel, les productions écrites qui constituent le corpus ont été rédigées à partir de deux consignes différentes. Dans les lettres formelles, les scripteurs s'adressent à un destinataire hiérarchiquement supérieur (le maire de la ville), tandis que dans les courriers

électroniques, ils s'adressent à leurs pairs. Nous souhaitons comprendre si les scripteurs sont aussi assertifs dans l'expression de leurs arguments face à ces deux types d'interlocuteurs. Pour cela, nous proposons d'examiner de quelle façon les marqueurs d'emphase sont mobilisés par les différents groupes de scripteurs dans les parties argumentatives de leur texte.

Nous avons donc identifié et examiné le nombre d'occurrences des marqueurs assertifs forts dans le *move* 2 « Argumenter en faveur du concert/potager ». Il en ressort clairement que tous les scripteurs emploient plus de marqueurs d'emphase lorsqu'ils rédigent une lettre formelle adressée au maire que lorsqu'ils rédigent un courrier électronique adressée à des étudiants. Les nombres d'occurrences ne tiennent pas compte de la longueur des textes, mais étant donné que les courriers électroniques sont en moyenne plus longs que les lettres, la tendance reste valable.

Le tableau ci-dessous reprend le nombre total d'occurrences des marqueurs d'emphase présents dans le *move* 2 pour chaque groupe du corpus et pour chaque tâche d'écriture.

Tableau 35 : Nombre total d'occurrences des marqueurs d'emphase présents dans le move 2

	FR	TR	FLE1	FLE2
Lettre formelle	13	19	6	12
Courrier électronique	5	6	4	3

Nous nous intéressons maintenant aux formes linguistiques utilisées par chaque groupe et dans chaque genre discursif pour emphatiser l'assertion dans la partie argumentative.

Dans le cas des francophones du groupe de contrôle, le principal moyen linguistique employé pour marquer l'emphase ne change pas avec le genre discursif, à savoir, c'est la structure « verbe d'assertion à l'impératif » que les scripteurs privilégient, aussi bien dans les lettres que dans les courriers électroniques. Les deux exemples suivants illustrent l'importance de l'impératif pour emphatiser les propos qui suivent, respectivement dans une lettre et un courrier électronique :

Ex. 36

Pensez aussi que ce concert est tellement populaire que des gens venus d'autres régions viennent pour y participer. (FR_1_8)

Ex. 37

Enfin, **pensez** aux bienfaits pour votre santé qu'apporterait un tel projet. (FR_2_1)

Chez les scripteurs du groupe de contrôle turcophone, par contraste, le changement de genre et de destinataire entraîne un changement dans les marqueurs d'emphasis employés : les structures d'assertion employées avec *gerekmek* (« falloir ») et le suffixe d'obligation *-meli* sont réservées à la lettre formelle, comme dans l'exemple 38, tandis que les adjectifs sont privilégiés dans le courrier électronique, comme le montre l'exemple 39 :

Ex. 38

Yöresel	sanatçılarımızın	sahne	alabileceği	unutulmamalıdır
Local	artistes+Posses1P+GEN	scène	prendre+POSSIB+FUT+ACC	oublier+PASSIF+OBLIG+SUF

Il ne faut pas oublier que nos artistes locaux pourraient se produire. (TR_1_9)

Ex. 39

Sağlıklı	meyve ve sebzeye	ulaşmanın	ne kadar	zor	olduğu	aşıkâr.
Sain	fruits et légumes+DAT	atteindre+GEN	combien	difficile	être+REL	évident.

Il est évident combien il est difficile de trouver des fruits et légumes sains. (TR_2_5)

En ce qui concerne l'exemple (39), il faut rappeler ici qu'en turc, l'adjectif peut se comporter comme une forme verbale et ne nécessite pas de suffixe pour réaliser cette opération à la troisième personne du singulier. Cette forme équivaut, en français, à la forme « c'est/il est + adjectif marqueur d'emphasis ».

Chez les apprenants des niveaux B1 et B2, on observe une tendance commune dans l'expression de l'assertion forte : dans les lettres formelles, l'emphasis s'exprime par la structure « je veux + verbe d'assertion », comme dans les deux exemples suivants qui sont tirés respectivement des corpus d'apprenants du niveau B1 et B2 :

Ex. 40a

Je **veux vous rappeler** qu'il n'habite pas beaucoup de personnes dans cette ville (FLE1_1_12)

Ex. 41

Je **veux dire** que c'est une mauvaise idée (FLE2_1_9)

Afin de rendre plus visible le rôle de la structure « je veux + verbe d’assertion » lorsqu’il s’agit d’émphatiser le propos, nous proposons deux variations sur l’exemple (40a) :

Ex. 40b

Il n’habite pas beaucoup de personnes dans cette ville.

Ex. 40c

Je vous rappelle qu’il n’habite pas beaucoup de personnes dans cette ville.

La proposition (40b) n’est pas modalisée : le scripteur n’exprime pas son positionnement par rapport à son propos. La proposition (40c) comporte un certain degré d’émphase sur l’assertion : par rapport à (40b), le scripteur renforce son propos. La proposition (40a), qui est l’exemple authentique tiré du corpus, marque, avec l’usage de « je veux + verbe d’assertion », une assertion plus forte encore que (40b).

Dans les courriers électroniques, par contre, les apprenants emploient souvent les adjectifs pour émphatiser leur assertion, et plus particulièrement la structure « c’est + adjectif marqueur d’émphase » :

Ex. 42

c’est claire qu’ils ne sont pas bonnes pour la santé. (FLE2_2_4)

On n’observe donc pas de différence entre les deux groupes d’apprenants en ce qui concerne les principaux moyens linguistiques employés pour renforcer le degré assertif des arguments.

Le tableau ci-dessous récapitule les moyens linguistiques privilégiés par chaque groupe et pour chaque genre discursif pour émphatiser les propos :

Tableau 36 : Formes linguistiques privilégiées pour émphatiser

	FR	TR	FLE B1	FLE B2
Lettre formelle	verbe d’assertion + impératif	verbe d’assertion+ <i>gerekmek</i> ou suffixe d’obligation	je veux + verbe d’assertion	je veux + verbe d’assertion
Courrier électronique	verbe d’assertion + impératif	adjectifs	C’est + adjectif	C’est + adjectif

Une des spécificités du corpus d’apprenants, par rapport au groupe de contrôle francophone, est l’emploi des atténuateurs. Comme le montre le tableau 36, les apprenants, *a*

fortiori au niveau B2, emploient davantage de marqueurs permettant d'atténuer l'assertion que les scripteurs du groupe de contrôle francophone. Pour mieux observer ce contraste avec les scripteurs en L1, nous proposons deux exemples. Le premier exemple emploie la structure « pouvoir + verbe d'assertion » :

Ex. 43a

Premierement, étant donné que c'est un grand concert, **on peut dire que** chacun a la possibilité de profiter de cette chance. (FLE2_1_13)

Dans cet exemple, le marqueur de modalité assertif apparaît clairement comme un atténuateur. En effet, si nous retirons ce marqueur de modalité, le degré d'assertion portant sur le propos devient plus neutre :

Ex. 43b

Premierement, étant donné que c'est un grand concert, chacun a la possibilité de profiter de cette chance.

L'exemple suivant emploie également une forme permettant d'atténuer le verbe d'assertion pour diminuer la force du propos qui suit :

Ex. 44

J'aimerais bien mentionner le fait que l'organisation de cette manifestation peut nous promouvoir.

Dans l'exemple (44), c'est la valeur volitive du verbe « aimer » créée par l'emploi du conditionnel qui permet de marquer l'atténuation sur l'opinion exprimée.

Dans l'ensemble, nous avons observé, dans cette section, peu de points communs entre les apprenants et les francophones ayant rédigé en L1, et peu de différences entre les deux groupes d'apprenants. Nous proposons quelques pistes d'interprétation sur ces contrastes et similitudes.

1.4 Discussion sur les modalités assertives

Aussi bien les francophones que les turcophones rédigeant en L1 emploient dans les essais argumentés des marqueurs linguistiques divers servant aussi bien à montrer qu'ils expriment dans leurs productions écrites leurs opinions personnelles, qu'à moduler la force de leur propos. Ces marqueurs sont concentrés dans la partie argumentative du texte et ont pour objectif de rendre les propos plus persuasifs. Dans l'utilisation de ces marqueurs, il existe certaines similitudes entre les deux groupes de scripteurs en L1 : les formes ont pour fonction

d'émphatiser les propos plutôt que de les atténuer ; dans l'ensemble, les formes employées sont très proches lorsque l'on regarde la globalité des textes.

Cependant, il existe des contrastes visibles. Les francophones du groupe de contrôle semblent pouvoir se passer plus facilement des marqueurs d'opinion neutre : pour ce groupe, le fait que les opinions exprimées appartiennent au scripteur nécessite moins d'explicitation. Par contraste, les turcophones ont tendance à expliciter à travers leurs textes le fait qu'ils expriment une opinion personnelle. Si nous nous référons à la notion de cadre modal (von Stutterheim, 1993), cela revient à dire que le cadre modal assertif a davantage tendance à être maintenu explicitement par les turcophones que les francophones.

Chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone, les marqueurs de modalités assertives servent principalement à émhatiser les propos exprimés. À travers ces marqueurs, le scripteur souhaite montrer qu'il a un fort degré de confiance en lui-même et en ses propos. Le marqueur d'émphase privilégié est l'impératif, qui établit un rapport direct entre le scripteur et le lecteur. Les scripteurs turcophones du groupe de contrôle emploient en proportion moins de marqueurs d'émphase ; le moyen d'émphase privilégié est la forme « verbe d'assertion + suffixe d'obligation », qui crée également une forme d'injonction, mais sous une forme impersonnelle ou passive (comme dans les structures équivalentes à « il ne faut pas oublier que »). Bien que les moyens d'émphase impliquent souvent un certain degré d'injonction, les formes privilégiées par les turcophones engagent le lecteur de façon moins directe que l'impératif.

Le changement de genre discursif et de destinataire a un impact certain sur les modalités assertives. Dans toutes les sections du corpus, les scripteurs sont plus assertifs face à un destinataire hiérarchiquement supérieur et/ou dans un genre plus formel. Chez les francophones du groupe de contrôle, cet impact est surtout quantitatif : dans la partie argumentative des textes (*move* 2), les marqueurs d'émphase sont beaucoup plus fréquents dans les lettres que dans les courriers électroniques. Cependant, il n'y a pas d'impact sur les moyens linguistiques employés : l'impératif reste dominant quel que soit le destinataire. Par contraste, chez les turcophones, en parallèle à l'impact quantitatif, le moyen linguistique employé change avec le genre.

Les résultats concernant les apprenants, dans l'ensemble, montrent que ces derniers éprouvent des difficultés à se rapprocher de la langue cible. Ils n'emploient pas toujours les modalités assertives à bon escient et tendent à exprimer leurs opinions de façon trop neutre,

bien que cette tendance s'estompe au fur et à mesure de l'apprentissage. Une fois de plus, si nous nous référons à la notion de cadre modal, nous pouvons affirmer que les apprenants se rapprochent de plus en plus d'un cadre modal assertif qui ressemble à celui des francophones ayant rédigé en L1, dans lequel la modalité assertive n'a pas besoin d'être maintenue explicitement.

Plusieurs facteurs peuvent être invoqués pour expliquer cette progression. Les apprenants au niveau B1 sont davantage entraînés, selon la progression prévue dans le CECRL, à exprimer leur opinion personnelle qu'à argumenter. Cela peut expliquer pourquoi ils emploient davantage de marqueurs neutres que de marqueurs d'emphase, contrairement aux autres groupes. Les apprenants du niveau B2, eux, se rapprochent quelque peu du groupe de contrôle francophone dans la proportion d'utilisation des marqueurs d'emphase, mais en emploient toujours insuffisamment. Il est possible que l'écriture en L2 entraîne une certaine diminution de la confiance en soi et de l'assertivité, ce qui entraînerait une baisse dans l'emploi des marqueurs d'emphase. Mais on note aussi une possible influence de la L1 à ce niveau, puisque les scripteurs du groupe de contrôle turcophone aussi utilisent un nombre important de marqueurs neutres.

En ce qui concerne les formes linguistiques, les apprenants semblent n'adopter ni les stratégies de la L1, ni celles de la L2. Leurs choix, notamment l'utilisation de locutions comme « à mon avis », semblent être influencés par l'enseignement. L'emploi du verbe « croire » dans l'expression de l'opinion pourrait être le résultat d'un enseignement inadapté ou d'une influence d'une troisième langue. Des études complémentaires seraient utiles pour éclaircir ce point.

Certains phénomènes de sous-utilisation, comme pour l'impératif, peuvent être dus à l'influence linguistique et culturelle de la L1. En effet, il est possible que l'absence d'utilisation de l'impératif en L1 par les turcophones entraîne un évitement de cette forme dans les productions en L2, et que l'impératif soit interprété par les apprenants comme exprimant une injonction forte inadaptée au genre et au destinataire dans la tâche d'écriture donnée.

La surutilisation des structures « pouvoir + verbe d'assertion » et « vouloir + verbe d'assertion » par les apprenants nous semble particulièrement intéressante. Ces formes, utilisées respectivement pour atténuer et emphatiser les arguments, ne se retrouvent pas chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone, et ne semblent pas découler de l'influence de la L1. Rappelons ici que selon Véronique (2009 : 314), d'après les données recueillies dans le

projet ESF, au stade initial de l'acquisition, les apprenants emploient « des verbes modaux (...), à l'exclusion de tout autre moyen de modalisation », puis acquièrent progressivement les autres moyens disponibles en français. La surutilisation et la progression observée chez nos scripteurs apprenants pourraient indiquer que ce constat est également valable pour la production écrite.

De nombreuses recherches ont montré qu'il est difficile pour les scripteurs en L2 de se positionner avec un degré de confiance en soi adapté, en particulier dans l'écriture universitaire (Hyland, 1997). Dans l'écriture universitaire en L2, c'est généralement par excès d'assertivité et par manque d'atténuation et de nuance que les apprenants pèchent. Nos résultats montrent que le constat, en termes de degré d'assertion inadapté, peut être généralisé à l'écriture argumentative en L2, mais que le problème se trouve ici davantage dans le manque d'assertivité du scripteur face à son destinataire.

2 Analyse des modalités épistémiques objectives dans les parties argumentatives des essais

Dans la production d'un essai argumenté, les scripteurs sont amenés à émettre des hypothèses, à formuler des conditions et à situer leurs propos dans le domaine de l'incertain. Les tâches d'écriture proposées dans le cadre de cette recherche situent certains événements (le concert) ou projets (le potager) dans un cadre temporel futur et dans un cadre modal par nature incertain. La réalisation du concert est en effet soumise à une ou plusieurs conditions, à savoir l'approbation du maire de la ville ou encore la mobilisation des habitants de la ville ; de même, la création du potager dépend du soutien financier des étudiants sollicités. Ces conditions contribuent au caractère hypothétique des faits évoqués dans les productions écrites. Par conséquent, les objectifs communicatifs, donc les *moves*, correspondent parfois à des hypothèses : par exemple, dans les lettres formelles, au *step* S2.3, les scripteurs répondent de façon implicite à la question « que se passerait-il si le concert était annulé ? ». Les scripteurs émettent également des conditions ou encore des promesses : le *move* 3 des courriers électroniques formule ce que les lecteurs obtiendront s'ils acceptent de contribuer au projet de potager. Nous avons déjà observé que les différents groupes de scripteurs développent de façon inégale les parties du texte qui servent à exprimer ces différents aspects. Nous allons maintenant nous pencher sur les formes linguistiques déployées par chacun de ces groupes pour accomplir les objectifs communicatifs correspondants.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, l'expression de l'incertitude, de l'hypothèse et de la condition mobilise généralement les marqueurs de modalités épistémiques objectives.

Les marqueurs de modalités épistémiques objectives que nous avons retenus pour nos analyses sont présentés dans le tableau ci-dessous. Ces marqueurs ont été définis sur la base des éléments théoriques que nous avons exposés dans le chapitre 2 (*Tableau 1 : Les marqueurs de modalités en français et en turc*). Pour rappel, nous distinguons dans ce travail les modalités épistémiques objectives, servant à positionner le propos dans le domaine du possible, indépendamment du jugement subjectif du scripteur, des modalités assertives (épistémiques subjectives), permettant au scripteur de se positionner par rapport à son propos.

Pour les modalités épistémiques objectives, contrairement à nos analyses présentées dans la section sur les modalités assertives, nous ne proposons pas de situer les marqueurs sur une échelle de modulation. Nous nous concentrons sur les formes linguistiques et leur usage dans les parties argumentatives des textes.

Tableau 37 : Les formes linguistiques recherchées pour les modalités épistémiques objectives

Formes linguistiques	
français	turc
Verbe « pouvoir »* Conditionnel Futur simple Futur périphrastique Structures avec “si”+ Adverbes/adjectifs de possibilité *Tous les emplois du verbe « pouvoir » sont comptabilisés sous cette catégorie, quel que soit le temps ou le mode. Par exemple, l’occurrence « on pourrait » n’est pas comptabilisé dans le conditionnel.	Suffixe <i>-abil/-ebil</i> Aoriste Futur - Suffixe <i>-sa/-se</i> Adverbes/adjectifs de possibilité

Nous pouvons nous attendre, étant donné les fonctions des modalités épistémiques objectives, à ce que celles-ci soient essentielles pour structurer les parties argumentatives des textes. Une observation rapide des occurrences des formes listées ci-dessus confirme cette hypothèse : avec plus de 450 occurrences dans le *move* 2 et plus de 100 occurrences dans le *move* 3 pour l’ensemble du corpus, les modalités épistémiques objectives sont clairement majoritaires dans ces parties du texte.

Les graphiques suivants montrent le nombre d’occurrences de marqueurs appartenant à chaque type de modalité identifiés dans le *move* 2 « Argumenter en faveur du concert ou du

potager » et dans le *move* 3 « Proposer une solution/une contrepartie », pour l'ensemble des textes du corpus.

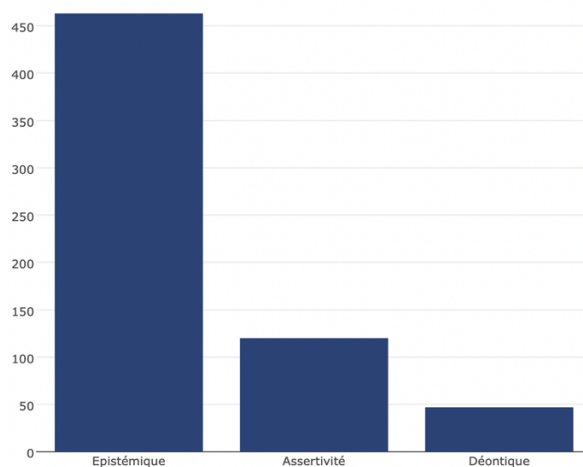


Figure 9 : Nombre d'occurrences de chaque type de modalités identifiées dans le move 2

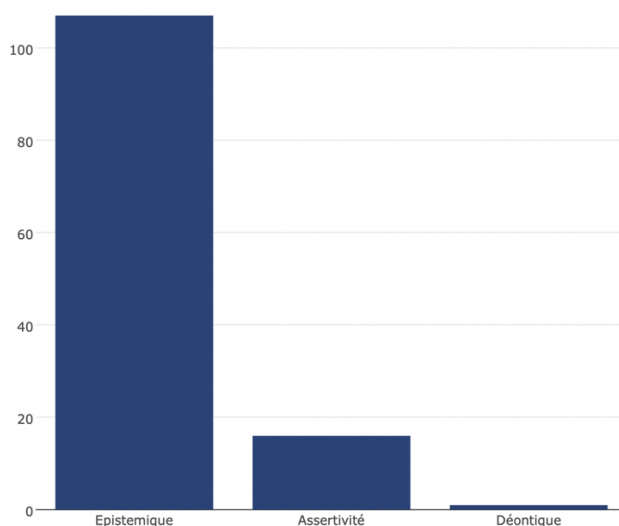


Figure 10 : Nombre d'occurrences de chaque type de modalités identifiées dans le move 3

En comparaison avec les autres types de modalités, les marqueurs de modalités épistémiques objectives sont donc prédominants dans les séquences argumentatives des essais. Nous présentons dans les paragraphes suivants comment ces formes linguistiques structurent les différents *moves* et *steps* servant à argumenter dans les lettres formelles et les courriers électroniques des différents groupes de scripteurs.

2.1 Les modalités épistémiques objectives dans le move 2

Nous nous penchons dans un premier temps sur les marqueurs de modalités épistémiques objectives employés dans l'ensemble du *move 2* « Argumenter en faveur du concert/potager ». Dans cette partie des textes, les scripteurs sont amenés à parler des caractéristiques et des avantages du concert ou du potager, parfois après avoir formulé des contre-arguments en concédant le coût financier de ces projets et à émettre des hypothèses quant à leur réalisation.

Dans cette section, nous présentons, en pourcentage, la proportion des différentes formes linguistiques au sein des marqueurs de modalités épistémiques objectives afin de dégager les formes privilégiées par chaque groupe de scripteurs.

2.1.1 Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 dans le groupe de contrôle francophone

En ce qui concerne les francophones du groupe de contrôle, nous observons que pour la lettre formelle, le marqueur de modalité épistémique objective prédominant est le conditionnel (38%). Pour le courrier électronique, il s'agit du futur simple (53%). À ces deux formes viennent s'ajouter le verbe « pouvoir » (22% dans les lettres et 23% dans les courriers électroniques) et les structures avec « si » (12% dans les lettres ; 6% dans les courriers électroniques). En particulier, on note que l'utilisation du futur périphrastique est très rare chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone.

Le tableau ci-dessous indique la proportion des formes linguistiques dans l'ensemble des modalités épistémiques employées par les scripteurs du groupe de contrôle francophone dans le *move 2*, pour chaque genre discursif :

Tableau 38 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques dans le *move 2* dans le groupe de contrôle francophone

	Futur simple	Conditionnel	« pouvoir »	Si+	Futur périphrastique	Autres
Lettres	19%	38%	22%	12%	-	9%
Courriers	53%	13%	23%	6%	2%	2%

Les graphiques ci-dessous permettent de visualiser les tendances observées dans les deux tâches d'écriture réalisées par le groupe de contrôle francophone, en ce qui concerne les marqueurs de modalités épistémiques employés dans le *move 2* :

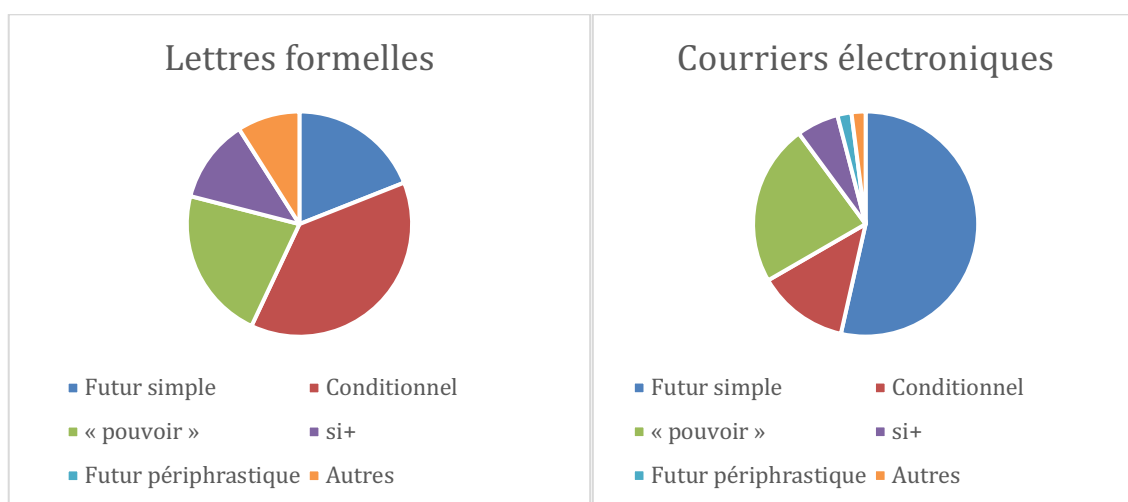


Figure 11 Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle francophone

Ainsi, chez les francophones du groupe de contrôle, les modalités épistémiques objectives sont exprimées par des moyens variés dans le *move 2*. Le futur simple, le conditionnel et le verbe « pouvoir » sont les principales formes linguistiques qui accomplissent ce type de modalisation dans ce contexte. Le genre discursif entraîne une différence dans les proportions observées, mais les formes restent les mêmes dans les lettres et les courriers électroniques. Nous notons également la faible proportion des formes classées sous la catégorie « autres », notamment des adjectifs ou adverbes exprimant la possibilité.

2.1.2 Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez le groupe de contrôle turcophone

Dans les productions du groupe de contrôle turcophone, deux outils linguistiques sont essentiels pour rédiger la partie argumentative des textes : le futur et le suffixe de possibilité -*abil*. Le futur représente 60% des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans les lettres formelles et 56% dans les courriers électroniques. Le suffixe de possibilité représente 32% des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans les lettres et 37% dans les courriers électroniques.

Le tableau ci-dessous indique la proportion des formes linguistiques dans l'ensemble des modalités épistémiques objectives employées par les turcophones en L1 dans le *move 2*, pour chaque genre discursif :

Tableau 39 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle turcophone

	Futur	-abil	Autres
Lettres	60%	32%	8%
Courriers	56%	37%	7%

Les graphiques ci-dessous permettent de visualiser les tendances observées dans les deux tâches d'écriture réalisées par le groupe de contrôle francophone, en ce qui concerne les marqueurs de modalités épistémiques employés dans le *move* 2 :

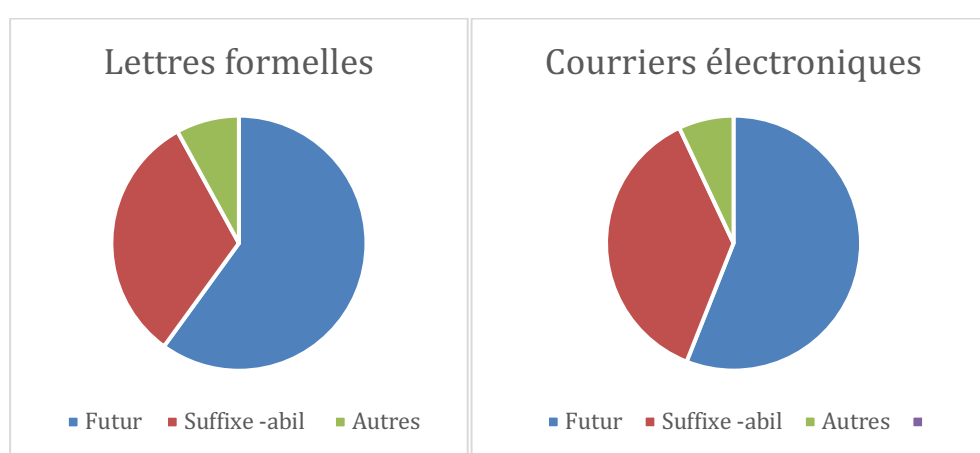


Figure 12 Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle turcophone

Chez les turcophones, en ce qui concerne les formes linguistiques exprimant ce type de modalité, il n'y a donc pas de différence notable entre les lettres et les courriers électroniques. En comparaison avec le groupe de contrôle francophone, il est également possible de constater que les marqueurs employés sont moins variés.

Ainsi, il existe quelques similitudes et des différences importantes entre les moyens linguistiques employés par les deux groupes ayant rédigé dans leur L1 respective. D'une part, l'ensemble des scripteurs accordent une place importante au temps du futur. Cela s'explique, comme nous l'avons évoqué plus haut, par les tâches d'écriture qui situent le thème dans un cadre temporel futur. Cependant, les francophones semblent employer une plus grande variété de formes linguistiques que les turcophones pour argumenter en faveur du concert ou du potager. D'autre part, le suffixe de possibilité *-abil/-ebil* en turc occupe une place plus importante dans les textes que son équivalent français, le verbe « pouvoir ». Cela apparaît clairement dans certains extraits de textes en turc, où l'emploi du suffixe *-abil/-ebil* crée un

effet de répétition. Nous reprenons ici un extrait du texte TR_1_11 pour illustrer ce phénomène :

Ex. 45

Okulumuzdan başlayarak etkili ol**abileceğimizi** ve bunu yayarak da çevre, sağlık bilincini geliştire**bileceğimizi** düşünüyoruz. Elde edeb**ileceğimizi** düşündüğümüz en sağlıklı ürünlerle maddi olarak bütçemizi harcamamız gereken her yere harcay**abileceğiz**. Bu projenin geliştiği noktada düşük bir harcamayla ve geniş bir verimlilikle okulumuzda ve mümkün ol**abildiğince** çevredeki okullara da yayarak, sağlık bilincini oturtmuş olacağız. Birleşip yayıl**abileceğimiz**, çevreyi, sağlığını tehdit eden unsurlara karşı durup, kendimize ve çevremize vere**bileceğimiz** en önemli katkılardan birini vere**bilecek** sebze-meyve projemize desteğiniz bizim için çok önemli.

Nous pensons que nous **pourrons** être efficaces en commençant par notre école et que nous **pourrons** développer une conscience sanitaire. Nous **pourrons** dépenser notre budget partout où cela est nécessaire avec des produits sains que nous pensons que nous **pourrons** obtenir. Lorsque ce projet sera développé, nous allons asseoir la conscience sanitaire avec un coût bas et une productivité élevée et en élargissant le projet autant que cela **pourra** être possible à d'autres écoles. Ton soutien à notre projet de potager, qui **pourra** donner une des plus grandes contributions que nous **pourrons** donner à notre environnement et à nous-même, et que nous **pourrons** élargir en nous unissant contre les éléments qui menacent notre santé, est très important.

Si la répétition des suffixes dans le texte en turc semble naturelle aux yeux d'un lecteur turcophone, la répétition du verbe « pouvoir » dans la traduction en français paraît excessive, à notre sens, aux yeux d'un lecteur francophone. Ce type de répétition n'est pas isolé dans ce groupe de scripteurs ; on retrouve le même type de phénomène à travers le sous-corpus du groupe de contrôle turcophone. En l'absence d'un glosage détaillé pour cet extrait long, nous précisons que nous avons traduit les emplois du futur en turc avec le futur simple en français pour faciliter la lecture. Cet élément reste important, dans la mesure où le turc ne dispose que d'une forme de futur et que le choix entre futur simple et futur périphrastique en français constitue un enjeu pour les apprenants turcophones.

Le futur, en turc, est souvent employé avec le suffixe de possibilité *-abil*. Nous proposons de gloser une phrase tirée de cet extrait afin de mieux expliciter l'utilisation du suffixe de possibilité, ce qui permet de montrer comment il est utilisé conjointement avec le futur :

Ex. 46

sağlık	bilincini	geliştire bileceğimizi	düşünüyoruz
santé	conscience+CNOM+ACC	développer+ POSS + FUT +POSSES1P+ACC	penser+PRES1P

Nous pensons que nous **pourrons** développer une conscience sanitaire.

Afin de comprendre si les contrastes entre les deux groupes de contrôle ont une influence sur les productions des apprenants, nous proposons d'observer les formes employées dans le corpus d'apprenants.

2.1.3 Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez les apprenants du niveau B1

On constate que les apprenants du niveau B1 utilisent le verbe « pouvoir » comme premier marqueur de modalité épistémique objective dans cette partie du texte. Cette forme représente en effet 44% des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans les lettres formelles et 35% dans les courriers électroniques. Il arrive notamment que des apprenants emploient ce verbe modal de façon répétitive à travers la partie argumentative. L'exemple suivant illustre ce phénomène :

Ex. 47

Grâce à ces dépenses l'économie de Lille s'anime encore une fois et les problèmes économiques **peuvent** diminuer. En deuxième lieu, avec les concerts vos artistes nationaux vont être connus des pays étrangers et des activités des artistes **peuvent** augmenter de plus l'exportation de ses albums **peuvent** aussi augmenter et la réserve de la devise **peuvent** hausser. (FLE1_1_8)

Ces apprenants accordent également une place importante au futur périphrastique, ce qui les distingue du groupe de contrôle francophone. Cette forme représente 23% des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans le *move 2* des lettres formelles et 14% dans les courriers électroniques. Certains apprenants emploient uniquement le futur simple, d'autres uniquement le futur périphrastique ; enfin, certains de ces scripteurs combinent les deux temps dans cette partie du texte, comme dans l'extrait suivant :

Ex. 48

Vous allez déjà économiser de l'argent plus en produisant vos propres aliments. **Vous n'allez pas** économiser seulement de l'argent mais aussi de temps car vous ne **devrez** pas attendre pendant des heures devant la salle à manger. En passant du temps vos week-ends et soirs dans ce jardin et en mangeant les aliments plus sants **vous serez** plus dynamique, en consequence **vous n'aurez pas** besoin de café (FLE1_2_8)

Par contraste, comme nous l'avons vu plus haut, les francophones ayant rédigé en L1 n'utilisent presque jamais le futur périphrastique dans leur texte. De plus, en comparaison avec les francophones du groupe de contrôle, les apprenants du niveau B1 emploient peu le conditionnel, avec une proportion de 6,5% en moyenne à travers les deux genres discursifs (contre 26% pour le groupe de contrôle francophone). Il s'agit d'un niveau de sous-utilisation notable.

Le tableau suivant indique la proportion des formes linguistiques dans l'ensemble des modalités épistémiques objectives employées par les apprenants du niveau B1 dans le *move 2*, pour chaque genre de texte.

Tableau 40 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 chez les apprenants B1

	« pouvoir »	Futur simple	Futur périphrastique	Conditionnel	Si+	Autres
Lettres	44%	15%	23%	10%	5%	5%
Courriers	35%	31%	14%	3%	15%	3%

Les graphiques suivants permettent de visualiser ces tendances observées dans les deux tâches d'écriture réalisées par les apprenants du niveau B1, en ce qui concerne les marqueurs de modalités épistémiques dans le *move 2* :

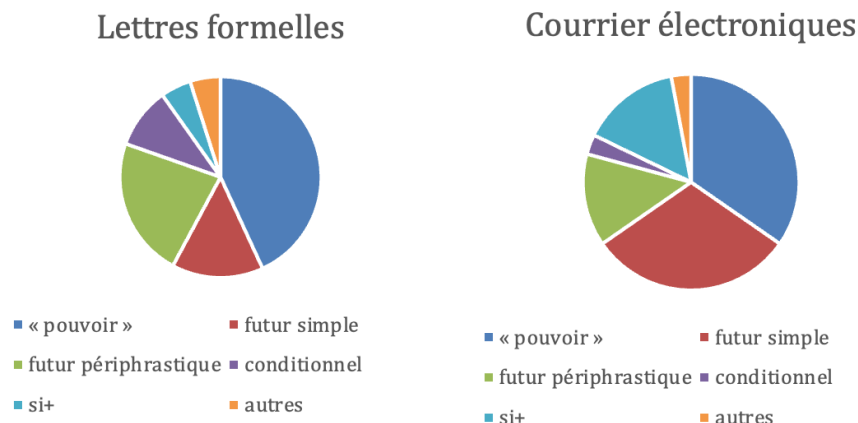


Figure 13 Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 chez les apprenants du niveau B1

Afin d'observer les éventuels progrès à travers l'apprentissage, nous proposons de comparer ces résultats avec les apprenants du niveau B2.

2.1.4 Les modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez les apprenants du niveau B2

Chez les apprenants du niveau B2, le verbe « pouvoir » est également le moyen privilégié pour exprimer les modalités épistémiques objectives dans la partie argumentative des textes. Cette forme représente plus de 40% des marqueurs de ce type dans les deux genres discursifs. Des répétitions du verbe « pouvoir » se retrouvent dans les textes, comme dans le corpus d'apprenants du niveau B1 :

Ex. 49

Votre décision **peut** causer un manque pour notre présentation de ville ou **peut** endommager nos intérêts économiques. (FLE2_1_14)

En plus du verbe « pouvoir », les formes linguistiques privilégiées par ce groupe sont le futur périphrastique, le futur simple et le conditionnel. L'utilisation du conditionnel augmente quelque peu par rapport aux apprenants du niveau B1, mais reste très éloigné du niveau des scripteurs du groupe de contrôle francophone (8,5% pour les apprenants du niveau B2, contre 26% en moyenne pour les natifs).

Les apprenants avancés mobilisent donc une variété importante de formes linguistiques pour exprimer les modalités épistémiques objectives dans l'argumentation. L'exemple suivant

illustre cette variété, avec une utilisation du verbe « pouvoir », du conditionnel, du futur simple et du futur périphrastique :

Ex. 50

C'est-à-dire que tout le monde **peut** trouver un artiste qu'il **aimerais** regarder, ce qui **va faire** sortir les gens de leurs maisons. En outre, au moment où il y a un tel grand concert, on **peut** prévoir qu'il y **aura** aussi les commerçants dans la rue. C'est pour ça qu'on **peut** observer une augmentation de l'inflation de la ville puisque le peuple **aura** besoin d'une grande nombre de choses pendant le concert et qu'il les **achètera**. (FLE2_1_13)

Le futur périphrastique reste très fortement surutilisé par les apprenants du niveau B2, en comparaison avec les scripteurs du groupe de contrôle francophone : cette forme représente presque un quart des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans ce groupe, tandis qu'elle est quasiment absente dans le groupe de contrôle. Dans les courriers électroniques, ce temps joue même un rôle plus important chez les apprenants du niveau B2 que chez les apprenants du niveau B1.

Le tableau suivant indique la proportion des formes linguistiques dans l'ensemble des modalités épistémiques objectives employées par les apprenants du niveau B2 dans le *move* 2, pour chaque genre discursif.

Tableau 41 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez les apprenants du niveau B2

	« pouvoir »	Futur périphrastique	Futur simple	Conditionnel	Si+	Autres
Lettres	48%	24%	9%	10%	7%	3%
Courriers	40%	23%	19%	7%	10%	5%

Les graphiques ci-dessous permettent de visualiser ces tendances observées dans les deux tâches d'écriture réalisées par les apprenants du niveau B2, en ce qui concerne les marqueurs de modalités épistémiques dans le *move* 2 :

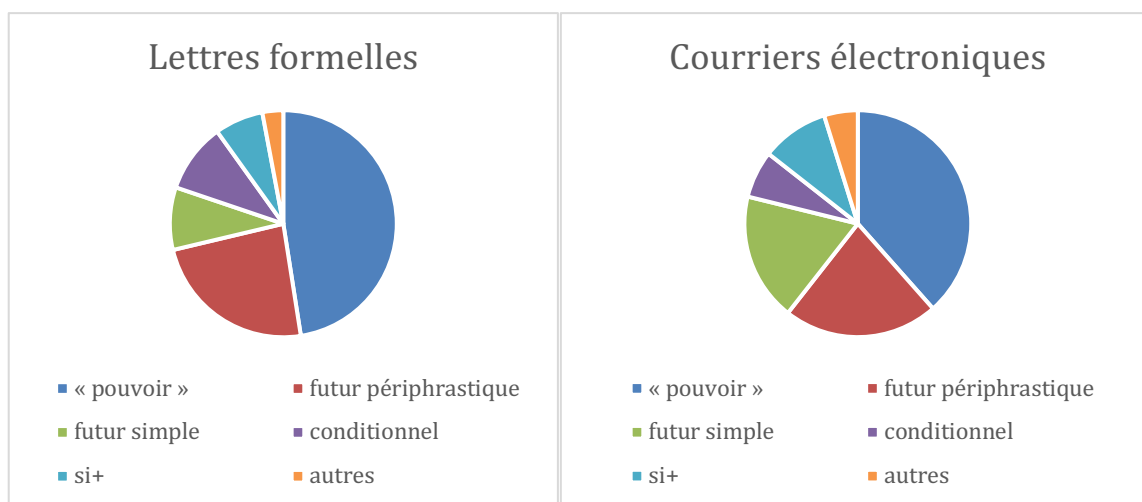


Figure 14 : Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 chez les apprenants du niveau B1

Dans ce groupe, il existe donc une diversité dans les marqueurs, mais on n’observe pas de différence notable entre les formes utilisées pour les deux genres discursifs.

2.1.5 Discussion préliminaire

À travers les analyses présentées dans cette section, nous retenons avant tout que certains résultats indiquent une progression dans l’appropriation des formes de modalités. Par exemple, les structures avec « si », bien que rares en L1, sont facilement adoptées par les apprenants. Pour cette forme, on n’observe ni évitement, ni surutilisation par rapport aux francophones ayant rédigé dans leur L1. Le conditionnel, bien qu’il s’agisse d’une forme considérée comme difficile en FLE, et bien qu’il ne corresponde de façon claire à aucune forme verbale en turc, est employé par les apprenants des deux niveaux, quoiqu’à une fréquence insuffisante.

La surutilisation du verbe « pouvoir » par les apprenants de FLE semble en partie être due à l’influence de la L1. En effet, chez les scripteurs du groupe de contrôle turcophone, le suffixe *-abil* est un moyen important pour exprimer les modalités épistémiques : il est employé de manière répétitive, verbe après verbe, proposition après proposition. La lecture de certains extraits du corpus d’apprenants donne l’impression d’une sorte de traduction mentale effectuée pendant la production écrite, l’emploi du verbe « pouvoir » pour chaque verbe reflétant le rôle du suffixe de possibilité *-abil* (voir notamment les extraits 21, 23, 24). Cependant, au-delà de l’influence de la L1, il pourrait également être question d’une stratégie d’apprenant. En effet,

le recours récurrent au verbe « pouvoir » pourrait en effet être une manière, pour les apprenants, de pallier leur non-maîtrise des autres moyens linguistiques disponibles en français.

Plus précisément, comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre 2, le turc ne dispose que d'un futur, dont la valeur modale est proche de la certitude. Cela semble entraîner une difficulté, pour les apprenants, à maîtriser l'emploi des deux formes de futur en français. Or, comme nous l'avons déjà noté, en français, le futur simple et le futur périphrastique ont une valeur modale différente. Ils sont également plus ou moins adaptés à certains registres : le futur périphrastique est généralement inadapté à l'écrit ou est réservé à des écrits informels. Une surutilisation du futur périphrastique est donc susceptible d'entraîner un problème de registre, avec notamment un ton qui paraîtrait trop familier dans la lettre formelle, mais également un problème de degré de certitude. L'enseignement du futur en FLE est également un facteur à prendre en compte. Généralement, le futur périphrastique est introduit avant le futur simple, au niveau A2. Les apprenants sont donc plus familiarisés avec ce premier. Enfin, le futur périphrastique peut être une forme plus facile à construire que le futur simple, qui comporte des irrégularités. Rappelons que les recherches sur l'acquisition de la modalisation à l'oral en français montrent que le futur périphrastique se développe avant le futur simple (Véronique, 2009). Ainsi, nos résultats semblent montrer que la production écrite peut constituer une source de données pertinentes pour observer les étapes de l'acquisition de la L2, au même titre que la production orale. Nous pouvons par ailleurs supposer que les programmes et manuels de FLE tiennent compte des étapes de l'acquisition, ce qui influencerait l'ordre dans lequel les éléments linguistiques sont introduits dans l'enseignement.

Il est important de noter que certains phénomènes de surutilisation et de sous-utilisation vont de pair dans ces analyses : la surutilisation du verbe « pouvoir » par les apprenants semble compenser d'une certaine façon leur sous-utilisation du conditionnel et du futur simple. Enfin, un contraste marquant est l'absence, chez les apprenants de FLE, de différence significative des moyens linguistiques mobilisés à travers les deux genres discursifs. Les scripteurs du groupe de contrôle francophone, eux, semblent opérer des changements en termes de marqueurs de modalités entre les deux tâches d'écriture. Ces changements peuvent être dus à la différence entre les deux sujets à traiter, mais aussi à la différence de genre discursifs (lettre formelle/courrier électronique) et de destinataire (supérieur/égal).

L'observation du tableau 41 à la page 219, qui montre les formes utilisées par les apprenants du niveau B2, pose question, en comparaison avec les apprenants du niveau B1. En

effet, sur un des points linguistiques, au lieu d'observer un progrès dans l'acquisition, on note que les apprenants plus avancés sont plus éloignés de la langue cible : ils emploient le verbe « pouvoir » à outrance et utilisent moins souvent le futur simple que les apprenants du niveau intermédiaire. L'apparente régression parmi les apprenants en ce qui concerne l'usage du futur simple pourrait être considérée comme une anomalie liée à la méthodologie de recueil du corpus. Il est possible que le groupe du niveau B1 ayant rédigé les courriers électroniques ait été encadré par un enseignant qui aurait accordé plus d'importance à l'enseignement du futur simple que d'autres collègues. Cela expliquerait également en partie la différence entre le pourcentage d'emploi du futur simple dans les courriers électroniques (31%) et les lettres formelles (15%) chez les apprenants du niveau B1, dans la mesure où ce sont deux groupes d'apprenants différents qui ont rédigé ces textes. Cette anomalie pourrait constituer une limite de la méthode quasi-longitudinale dans le recueil du corpus d'apprenants. Quoi qu'il en soit, le constat global pour les apprenants reste valable : la surutilisation du verbe « pouvoir » et du futur périphrastique constitue un contraste net avec les scripteurs ayant rédigé les textes dans leur L1.

Les analyses dans cette partie pointent vers une considération didactique claire : pour les apprenants turcophones, l'emploi du futur dans l'essai argumentatif est un enjeu. Un enseignement précoce et clair des deux formes de futur, mettant l'accent sur la différence entre l'écrit et l'oral et les genres de texte, serait souhaitable. Un meilleur enseignement des formes de modalités épistémiques fréquemment employées par les natifs pourrait contribuer à résoudre le problème de la surutilisation du verbe modal « pouvoir » par les apprenants.

2.2 Les formes de modalités épistémiques objectives dans les steps 2.2 et 2.3

Nous avons commencé à observer des tendances contrastives importantes au sein du *move* 2 en ce qui concerne l'expression des modalités épistémiques objectives. Étant donné l'importance de cette partie du texte dans le corpus, nous proposons de mener une analyse plus détaillée, au niveau des *steps* qui servent à réaliser la partie argumentative. Les *steps* « Parler des caractéristiques et des avantages du concert/potager » et « Formuler des hypothèses/Parler d'un projet futur » constituent des parties privilégiées pour observer ce type de modalité.

2.2.1 Les formes de modalités épistémiques objectives dans le step 2.2

Le *step* 2.2 « Parler des caractéristiques et des avantages du concert/potager » est, pour les francophones du groupe de contrôle, le plus important parmi les séquences argumentatives

des textes, puisqu'il représente en moyenne, en longueur, 52% des lettres formelles et 38% des courriers électroniques (voir tableau 16, page 163). Il s'agit donc d'une partie essentielle des textes pour analyser plus finement les modalités épistémiques objectives. Dans cette partie des analyses, nous n'opérons pas de distinction entre les deux genres discursifs. Cela permet de travailler sur un nombre d'occurrences plus important.

En ce qui concerne le *step* 2.2, les analyses contrastives montrent premièrement que dans cette partie du texte, les marqueurs de modalités épistémiques objectives sont un peu plus fréquents chez les turcophones ayant rédigé en L1 que chez les francophones ayant rédigé en L1. On observe par ailleurs que les scripteurs du groupe de contrôle francophone privilégient de façon nette le futur simple pour marquer ce type de modalité dans ce *step* : ce temps représente près de la moitié des marqueurs de modalités épistémiques objectives. Les scripteurs du groupe de contrôle turcophone emploient, eux, le suffixe de possibilité *-abil* (50% des formes) et le futur (43%). Les apprenants, quant à eux, emploient majoritairement le verbe « pouvoir » pour exprimer les modalités épistémiques objectives dans cette partie du texte : pour les apprenants du niveau B1, ce verbe représente 67% des marqueurs dans le *step* 2.2, et chez les apprenants du niveau B2, il représente 54%. Ces pourcentages montrent que la tendance déjà identifiée pour l'ensemble du *move* 2 en ce qui concerne les phénomènes de surutilisation est largement exacerbée dans ce *step*. L'exemple suivant illustre le recours fréquent au verbe « pouvoir » par les apprenants :

Ex. 51

Ce genre d'événements **peut** aider avec d'autres événements. Par exemple, si ce concert est un succès, les gens **peuvent** penser que tout ce que cette ville organise va être bon. (FLE1_1_15)

Contrairement au groupe de contrôle francophone, les apprenants emploient peu le futur simple dans le *step* 2.2. Ce temps représente 14% des marqueurs de modalités épistémiques objectives chez les apprenants du niveau B1 et 12% chez les apprenants du niveau B2, contre 46% dans le groupe de contrôle francophone. Le constat est similaire pour l'emploi du conditionnel : il n'y a aucune occurrence de ce mode chez les apprenants du niveau B1, tandis que ses occurrences restent rares chez les apprenants du niveau B2. En revanche, les apprenants emploient souvent le futur périphrastique : cette forme représente 14% des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans le *step* 2.2 chez les apprenants du niveau B1, et 19% chez les apprenants du niveau B2. L'exemple suivant illustre ce phénomène :

Ex. 52

Financer ce projet ne doit pas un grand problème pour vous car **vous allez** déjà **économiser** de l'argent plus en produisant vos propres aliments. Vous **n'allez pas économiser** seulement de l'argent mais aussi de temps (FLE1_2_8)

Dans cet exemple, l'utilisation du futur périphrastique ne semble pas nécessairement problématique au lecteur étant donné qu'il s'agit d'un courrier électronique ; cependant, il faut rappeler que nos scripteurs francophones, dans leur L1, n'emploient presque jamais cette forme dans le corpus.

On observe aussi une progression entre les deux niveaux d'apprenants : au niveau B1, la fréquence des marqueurs de modalités épistémiques objectives est faible ; il n'y a aucune occurrence du conditionnel, ni des adjectifs ou adverbess de possibilité. Au niveau B2, les marqueurs de ce type sont plus fréquents et la variété des formes linguistiques employées pour marquer les modalités épistémiques objectives est plus importante. Bien qu'il reste surutilisé, le verbe « pouvoir » occupe une place moins importante chez les apprenants du niveau B2. Les apprenants avancés commencent ainsi à employer le conditionnel et les adjectifs et adverbess de possibilité.

Le tableau ci-dessous récapitule, pour la totalité du corpus, la fréquence des marqueurs de modalités épistémiques objectives à l'intérieur du *step* 2.2, ainsi que le pourcentage des différentes formes linguistiques parmi ces marqueurs.

Tableau 42 : Fréquence et formes de modalités épistémiques dans le step 2.2

	Fréq.	Futur s.	Verbe « pouvoir »/ -abil	Conditionnel	Futur p.	Futur (turd)	Adj./ adv.
FR	0,015	46%	26%	17%	5%	-	7%
TR	0,020	-	50%	-	-	43%	2%
FLEB1	0,009	14%	67%	-	14%	-	-
FLEB2	0,017	12%	54%	5%	19%	-	8%

On constate donc que globalement, les scripteurs des deux groupes de contrôle situent cette partie du texte dans un cadre temporel futur et dans un cadre modal épistémique, d'où le recours important aux temps du futur, au verbe « pouvoir » et au suffixe -abil. Cependant, le suffixe de possibilité en turc est plus fréquent que le verbe « pouvoir » en français. En effet, les

francophones du groupe de contrôle emploient également d'autres formes linguistiques plus variées : il semble qu'en français, au niveau de cette partie du discours, le futur simple fonctionne conjointement avec le verbe « pouvoir », le conditionnel mais aussi les adverbes et les adjectifs pour construire un cadre modal et temporel hypothétique. En turc, ce sont le futur et le suffixe *-abil* qui accomplissent cette fonction. Ce décalage entre les tendances des deux groupes pourrait être à l'origine des phénomènes observés dans l'acquisition.

L'acquisition, dans ce cadre, se manifeste à la fois dans la capacité des apprenants à construire un cadre modal et temporel similaire aux francophones natifs, et à employer des formes aussi variées que ces derniers. Or, les apprenants du niveau B1 semblent avoir quelques difficultés à construire un cadre modal épistémique : ils emploient trop peu de marqueurs et la variété de ces marqueurs est limitée. Les apprenants du niveau B2 parviennent à construire un cadre épistémique grâce à la fréquence élevée des marqueurs de modalités et mobilisent des moyens plus variés que ceux du niveau B1, mais restent toutefois loin de l'équilibre observé chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone entre les différentes formes linguistiques. L'appropriation progressive de la dimension discursive est ici visible dans l'acquisition de l'écrit.

2.2.2 Les formes de modalités épistémiques objectives dans le step 2.3

Le *step* 2.3 « Formuler des hypothèses/Parler d'un projet futur » ne représente pas une proportion importante des textes en termes de longueur, mais il reste important pour l'analyse des modalités épistémiques objectives dans la mesure où sa fonction communicative nécessite, de façon inhérente, l'utilisation de ce type de modalité. De plus, cette partie des textes contient des contrastes intéressants qui peuvent contribuer à une meilleure compréhension des enjeux que nous avons observés précédemment dans nos analyses.

Pour l'ensemble des scripteurs, la fréquence des marqueurs de modalités épistémiques objectives est importante dans cette partie du texte, ce qui s'explique par sa fonction communicative explicitement située dans un cadre futur et incertain. Pour les francophones du groupe de contrôle, les moyens privilégiés pour construire une hypothèse sur le futur sont le conditionnel (33%), le futur simple (29%) et les structures avec « si » (24%). Pour le groupe de contrôle turcophone, il s'agit du futur, qui occupe une place prépondérante parmi les marqueurs de modalités épistémiques dans cette partie du texte (82%).

Les apprenants, eux, mobilisent une variété de formes linguistiques pour marquer les modalités épistémiques objectives dans le *step 2.3* : il s'agit du verbe « pouvoir », des futurs simple et périphrastique, des structures avec « si » et enfin du conditionnel. Le verbe « pouvoir » représente 28% des marqueurs de modalités de ce type chez les apprenants du niveau B1, et 32% chez les apprenants du niveau B2. Le futur périphrastique représente 18% chez les apprenants du niveau B1, et 33% chez les apprenants du niveau B2. En comparaison avec le groupe de contrôle, le verbe « pouvoir » et le futur périphrastique sont donc, une fois de plus, largement surutilisés. Les exemples suivants, tirés du corpus d'apprenants avancés, illustrent la prévalence du futur périphrastique aussi bien dans la lettre formelle (exemple 53) que dans le courrier électronique (exemple 54) :

Ex. 53

Si on organise cette événement comme on l'a fait chaque année, **vous allez avoir** des bons résultats aussi parce qu'il y aura beaucoup des gens qui **vont venir** ici pour le concert, et cela veut dire qu'**ils vont dépenser** de l'argent. (FLE2_1_6)

Ex. 54

C'est un projet qui **va être** un grand appui pour la nature, même **il va** totalement **recréer** les espaces et les jardins de notre université. **Ça va permet** l'atmosphère de respirer tranquillement. (FLE2_2_11)

De plus, le conditionnel (8%) et les structures avec « si » (environ 10%) sont sous-utilisés par les apprenants en comparaison avec le groupe de contrôle francophone. Il n'y a pas de différence notable entre les deux groupes d'apprenants, mis à part le problème du futur simple précédemment évoqué.

Le tableau ci-dessous montre, pour l'ensemble de notre corpus, la fréquence des marqueurs de modalités épistémiques objectives à l'intérieur du *step 2.3*, ainsi que le pourcentage des différentes formes linguistiques parmi les marqueurs de ce type.

Tableau 43 : Fréquence et formes de modalités épistémiques dans le *step 2.3*

	Fréq.	Futur s.	« pouvoir » /-abil	Conditionnel	Futur p.	Futur (ture)	Adj./ adv.	Si+
FR	0,05	29%	10%	33%	-	-	-	24%
TR	0,09	-	13%	-	-	82%	1%	-
FLE1	0,08	30%	28%	7%	18%	-	4%	13%
FLE2	0,08	21%	32%	7%	33%	-	-	14%

Ces résultats présentent un certain intérêt dans la mesure où ils montrent que la surutilisation du verbe « pouvoir » par les apprenants n'est pas nécessairement due à l'influence de la L1. En effet, dans cette partie du texte, les turcophones rédigeant en L1 emploient peu le suffixe *-abil*, mais beaucoup le futur. Malgré cela, les apprenants continuent de privilégier le verbe « pouvoir ». Il existe donc bien une difficulté pour construire un cadre modal incertain situé dans le futur pour les apprenants intermédiaires et avancés. Ces résultats soulignent les défis de l'acquisition des modalités par les apprenants : le conditionnel reste une forme difficile à acquérir et les structures avec « si » nécessitent une maîtrise importante des outils linguistiques qui servent à les former, à savoir l'imparfait, le conditionnel et le futur simple. Les apprenants semblent stagner dans l'appropriation de ces formes, du moins selon les résultats obtenus pour cette partie des textes.

2.3 Les modalités épistémiques objectives dans le move 3

Le *move 3* « Proposer une solution/Proposer une contrepartie » est un *move* optionnel, dans le sens où, bien qu'il ne constitue pas une réponse directe à la consigne proposée aux étudiants, une partie des scripteurs l'ont développé pour étayer leur argumentation.

Bien que le *move 3* ne représente pas une proportion importante des textes en termes de longueur (en moyenne 5% des textes), les marqueurs de modalités épistémiques objectives y sont fortement présents. Nous avons pris le parti d'analyser ce *move* séparément car la fonction communicative des modalités est différente dans cette partie des textes par rapport au *move 2*. En effet, dans le *move 2*, les formes linguistiques liées à la possibilité servaient à construire des hypothèses et à parler du futur. Par contre, dans le *move 3*, elles servent à formuler des solutions possibles pour permettre d'organiser le concert (pour la lettre formelle), ou à proposer des contreparties aux contributions financières des étudiants (pour le courrier électronique). Il s'agit donc de voir si cette différence par rapport au *move 2* entraîne des contrastes en termes de formes linguistiques. Comme dans la section précédente, nous n'opérons pas de distinction entre les deux genres discursifs, afin d'analyser un nombre d'occurrences plus important.

Les résultats, pour les deux tâches d'écriture, montrent que dans cette partie du texte, le verbe « pouvoir », pour la première fois, occupe une place importante parmi les formes linguistiques employées par le groupe de contrôle francophone (35% des marqueurs de modalités épistémiques). Pour ces scripteurs, le *move 3* semble donc être la partie du texte la

plus appropriée pour employer le verbe « pouvoir ». L'extrait suivant tiré d'un texte du groupe de contrôle francophone illustre plusieurs occurrences du verbe « pouvoir » :

Ex. 55

Nous pourrions proposer à certains artistes de se produire gratuitement. De plus, comme chaque année un nouveau logo est créé par une association, nous **pourrions** cette année ouvrir un concours où l'on demanderait la somme minime de deux euros pour participer, ce qui permettrait déjà d'obtenir un fond de départ. Et pour rentabiliser ce concours et vous apporter une aide financière, nous **pourrions** créer des tee-shirts. (FR_1_4)

Le futur simple (31%) et le conditionnel (19%) sont également privilégiés par les francophones du groupe de contrôle. L'exemple suivant illustre l'utilisation du futur simple pour proposer une contrepartie dans le courrier électronique :

Ex. 56

Votre participation ne **sera** qu'un investissement ! Si le projet fleurit, vous **serez** les premiers à bénéficier de paniers variés gratuitement ! (FR_2_1)

Chez les turcophones, le suffixe *-abil* est de façon très nette le moyen linguistique le plus important pour marquer les modalités épistémiques objectives dans ce *move* : ce suffixe représente plus des deux tiers des formes employées.

Les apprenants de FLE, eux, en comparaison avec le groupe de contrôle, emploient trop fréquemment le verbe « pouvoir » dans ce *move*. Ce verbe représente la moitié des marqueurs de modalités épistémiques objectives pour les apprenants du niveau B1, et près de deux tiers des formes pour les apprenants du niveau B2. L'exemple suivant, dont le contenu sémantique est similaire à l'extrait du scripteur francophone en L1 cité dans l'exemple (55) illustre la manière répétitive dont les apprenants emploient le verbe « pouvoir » :

Ex. 57

On peut réfléchir mieux, et **on peut** préparer notre plan parfaitement, en pensant les effets financiers. Par exemple, **on peut** focaliser sur les touristes. Car, ils sont notre chance pour changer la situation. **On peut** préparer des t-shirts, des jouets pour les enfants, qui signifient notre ville. Alors donc pour la première fois, **on peut** préparer ce concert pour les cas économiques. (FLE2_1_3)

Les apprenants surutilisent également le futur périphrastique, avec 18% pour les apprenants B1 et 10% pour les apprenants B2. Cette forme, nous le rappelons, est quasiment absente dans le groupe de contrôle francophone.

De plus, les apprenants n'emploient pas suffisamment les autres moyens disponibles en français et qui sont privilégiés par les scripteurs du groupe de contrôle francophone dans cette partie du texte, tels que le conditionnel, le futur simple et les constructions avec « si ». Par exemple, lorsqu'un scripteur du niveau B1, dans son courrier électronique, propose des contreparties au lecteur en échange de sa contribution financière, il utilise à répétition le futur périphrastique :

Ex. 58

L'association **va mettre** les nom de financiers a chaque plant, comme vous aidez, **on va donner** vos noms a les plants et quand **on va** les **cultiver**, **on va** vous **donner** les legumes et les fruits totalement organiques. (FLE1_2_6)

Le tableau ci-dessous indique le pourcentage des différentes formes linguistiques parmi les marqueurs de modalités épistémiques objectives pour les différents groupes de scripteurs, tous genres discursifs confondus.

Tableau 44 : Proportion des formes dans les modalités épistémiques dans le move 3

	Pouvoir/ -abil	Conditionnel	Futur s.	Futur p.	Futur (tunc)	Si+
FR	35%	19%	31%	-	-	15%
TR	71%	-	-	-	25%	4%
FLE B1	50%	7%	18%	18%	-	7%
FLE B2	68%	11%	-	10%	-	11%

Le verbe « pouvoir » est donc une forme dont l'acquisition est importante et nécessaire pour la production de cette partie des textes. L'utilisation de ce verbe par les apprenants est donc tout à fait légitime dans ce *move*. Il n'en reste pas moins que les apprenants continuent de l'employer trop souvent.

Proposer une solution ou une contrepartie constitue ainsi une fonction communicative dont la réalisation constitue un enjeu complexe pour les apprenants de FLE. Ces derniers rencontrent les mêmes problèmes que pour d'autres parties des textes que nous avons analysées : influence possible de la L1 pour le rôle du verbe « pouvoir » ; préférence pour le futur périphrastique au détriment du futur simple ; acquisition difficile des formes comme le conditionnel et des structures avec « si ».

Tout ceci illustre l'éventail et la complexité des fonctions communicatives qui doivent être accomplies dans un court essai argumenté et la diversité des formes linguistiques que les apprenants doivent acquérir pour accomplir ces fonctions.

2.4 Discussion sur les modalités épistémiques objectives

Les modalités épistémiques objectives sont au cœur de cette étude. Elles constituent le type de modalité le plus employé dans la partie argumentative des textes. Pour ce type de modalité, des contrastes clairs entre les scripteurs des groupes de contrôle se dégagent. Des enjeux concernant l'acquisition émergent de façon relativement claire.

Les deux tâches d'écriture proposées pour la constitution de notre corpus situent l'argumentation dans un cadre temporel futur et un cadre modal hypothétique. Il appartient aux scripteurs de rédiger leur texte, et en particulier la partie argumentative, dans un tel cadre. Pour construire ce cadre, les francophones et les turcophones, en L1, ont besoin d'une série d'outils linguistiques, qui, ensemble, semblent contribuer à l'élaboration d'un cadre modal et temporel. Pour les apprenants, il s'agit non seulement d'acquérir ces formes linguistiques au niveau de la phrase, mais aussi de s'approprier les connaissances discursives, à savoir comment ces formes contribuent à former le discours (Watorek, 2004). Nos analyses montrent en effet que les scripteurs des différents groupes utilisent des formes différentes pour accomplir cet objectif, et qu'au-delà des formes isolées, c'est le fait de combiner certaines formes linguistiques qui permet de construire le cadre modal.

Rappelons ici quelques éléments issus des recherches existantes sur l'acquisition des modalités épistémiques, que nous avons développées dans le chapitre 2. Pour von Stutterheim (1993), les apprenants débutants n'expriment la modalité qu'au début du discours ; ils ont tendance à ne pas la maintenir explicitement à travers le discours. Comme notre corpus ne porte pas sur les apprenants débutants, il ne nous est pas possible de confirmer ou d'infirmer ce résultat. Néanmoins, nous avons observé que les apprenants avancés emploient plus fréquemment des marqueurs de modalités épistémiques objectives dans l'argumentation que les apprenants intermédiaires.

Nous avons également vu que selon certains travaux portant sur la production orale en L2, une fois que le locuteur apprenant a acquis les moyens lexicaux ou grammaticaux pour modaliser le discours, il a tendance à s'en servir à outrance et de façon redondante (Ahrenholz, 2001). Nos résultats semblent confirmer ce constat. D'autres travaux sur l'acquisition du

français, enfin, montrent que le futur périphrastique et les formes de type « verbe modal + infinitif » sont généralement acquis avant le futur simple, qui lui-même précède l'acquisition du conditionnel (Véronique, 2009). Nos résultats semblent également confirmer ces tendances.

Les résultats les plus marquants concernant les modalités épistémiques se situent autour de l'emploi du verbe modal « pouvoir » par les apprenants. Nos résultats suggèrent que la surutilisation, ainsi que l'utilisation inadaptée, de ce verbe sont généralement dues à l'influence de la L1, mais que d'autres explications sont également possibles. Parfois, le recours au verbe « pouvoir » semble être une caractéristique de l'interlangue ; il pourrait en effet constituer une stratégie pour compenser d'autres difficultés.

Un élément est absent de nos analyses sur la partie argumentative des textes : il s'agit des formes de modalités employées dans la formulation du contre-argument. Il aurait été souhaitable de nous pencher sur cet aspect, dans la mesure où le contre-argument constitue un exercice cognitif et linguistique complexe, qui devrait, en théorie, nécessiter l'utilisation de marqueurs de modalités (Golder & Favart, 2003). Cependant, les *steps* correspondant au contre-argument, à savoir le *step* 2.1, représentent un trop petit nombre de séquences dans le corpus, et ces séquences sont généralement très courtes. En effet, ces *steps* ne représentent qu'environ 3% du corpus. De plus, ils sont inégalement développés par les scripteurs ; par exemple, ils ne sont présents que dans 6 textes sur 30 chez les scripteurs turcophones en L1. Il ne nous a donc pas semblé pertinent de procéder à une analyse quantitative de cette dimension de l'écrit argumenté.

Un dernier commentaire s'impose en ce qui concerne nos résultats sur l'acquisition du futur simple. Si notre hypothèse sur les résultats est correcte, autrement dit, si certains apprenants du niveau B1 font un usage plus adéquat du futur simple que les scripteurs du niveau B2 en raison d'un meilleur enseignement qui leur aurait été proposé par un enseignant, cela signifierait que l'enseignement a un impact net sur l'acquisition et peut modifier l'ordre naturel dans lequel les formes grammaticales sont acquises. Ce résultat mène vers une piste de réflexion importante sur le rôle de l'enseignement dans l'acquisition d'une forme grammaticale, qui fait écho à l'hypothèse de l'enseignabilité (Pienemann, 1985). L'enseignement précoce du futur simple pourrait-il changer l'ordre considéré comme naturel de l'acquisition des temps en français L2 ? L'interlangue des apprenants est-elle en réalité suffisamment développée pour introduire le futur simple plus tôt dans les programmes ? Nous ne pouvons bien sûr pas apporter une réponse claire, mais nous attirons l'attention sur l'importance de la question. Dans le cas

de notre corpus, un tel lien supposerait en effet qu'une prise de conscience par les enseignants de cette difficulté particulière des apprenants, allant de pair avec une introduction précoce du futur simple, pourrait en faciliter l'acquisition et aboutir à des productions écrites plus proches de celles des scripteurs natifs. Cette piste de réflexion est également importante dans le cadre de notre recherche car elle montre l'intérêt de préparer les enseignants à explorer les phénomènes d'acquisition à travers les corpus écrits. Cependant, il n'est pas possible d'établir, au-delà d'une simple hypothèse, l'existence d'un tel lien ; cela nécessiterait la mise en place d'une méthodologie de recherche adaptée, mobilisant l'observation de pratiques de classe et une analyse longitudinale des productions écrites.

3 *Analyse des modalités déontiques dans les requêtes*

Les essais argumentés qui constituent ce corpus sont des textes à visée persuasive, où les scripteurs expriment des requêtes adressées au destinataire. Dans la lettre formelle, les scripteurs sont censés demander au maire de la ville de ne pas annuler le concert, tandis que dans le courrier électronique, les scripteurs demandent une contribution financière à d'autres étudiants pour la création d'un potager à l'université. L'expression explicite d'une requête est donc, *a priori*, un élément important des textes. Cependant, les travaux dans le domaine de la pragmatique montrent que les requêtes ne sont pas toujours exprimées explicitement et que les moyens linguistiques employés ont un impact sur le caractère direct ou indirect de la requête (Walter, 2013). Ainsi, dans cette partie des analyses, après avoir rappelé à quelle fréquence les différents groupes de scripteurs accomplissent cet objectif communicatif et quelle importance ils y accordent dans leur texte en termes de longueur, nous examinerons les outils linguistiques servant à marquer les modalités dans ces séquences des textes, en tenant compte de la différence dans le genre discursif et le destinataire de la requête.

3.1 *La présence de la requête explicite dans les essais argumentés*

Comme nous l'avons vu dans le tableau 14, selon notre inventaire des *moves* et *steps* dans ce corpus, la requête est typiquement formulée dans l'introduction (*step* 1.5) et/ou dans la clôture (*step* 4.2) des essais argumentés. Dans cette section, notre objectif est de comprendre si

les scripteurs des différents groupes formulent explicitement des requêtes, et où ces requêtes sont situées dans le texte.

3.1.1 *La requête dans la clôture des textes*

La formulation de la requête se fait généralement à la fin du texte, dans le *move* 4 « Clore la lettre ». Ce *move* sert également à récapituler les arguments qui ont précédé et à accomplir d'autres objectifs communicatifs tels que remercier, inviter à contacter le scripteur, etc. Cependant, comme nous l'avons observé dans les tableaux 16 à 19 (pages 163 à 173) indiquant la proportion de chaque *step* dans chaque sous-corpus, c'est le *step* S4.2 « formuler une requête » qui représente, en termes de longueur, la proportion la plus importante dans cette partie du texte. L'importance de ce *step* est variable entre les différents groupes de scripteurs et entre les deux tâches d'écriture.

Il faut tout d'abord noter que dans cette partie du texte, tous les scripteurs ne formulent pas de requête explicitement, tandis que d'autres, à l'inverse, expriment leur requête à deux ou plusieurs reprises. Certaines tendances se dégagent à travers les différents groupes concernant la présence de cet objectif communicatif dans les clôtures des textes. Chez les francophones du groupe de contrôle, les requêtes sont plus nombreuses dans les courriers électroniques que dans les lettres. Plus précisément, dans cette section du corpus, 10 séquences des lettres formelles ont été identifiées comme appartenant au *step* S4.2, contre 13 dans les courriers électroniques. Chez les scripteurs du groupe de contrôle turcophone, on trouve, dans les deux tâches d'écriture, davantage de requêtes explicites que chez les francophones : 15 séquences dans les lettres et 17 dans les courriers électroniques. Chez les apprenants du niveau B1, on ne trouve que 7 séquences exprimant une requête à la fin des lettres, et 15 dans les courriers électroniques. Enfin, chez les apprenants du niveau B2, on trouve davantage de requêtes que chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone : 14 séquences appartenant au *step* S2.4 dans les lettres formelles, et 17 dans les courriers électroniques.

Le graphique suivant a pour but de comparer le nombre d'occurrences de l'expression des requêtes dans la clôture des textes produits par chaque groupe. Il indique le nombre de séquences identifiées comme appartenant au *step* S4.2 « formuler une requête » dans chaque section du corpus. Étant donné que des séquences non-adjacentes peuvent appartenir à un même *step*, le nombre de séquences dans chaque groupe peut être supérieur au nombre de textes, qui est de 15. De même, étant donné qu'un *step* peut ne pas apparaître dans chaque texte, le nombre peut être inférieur à 15.

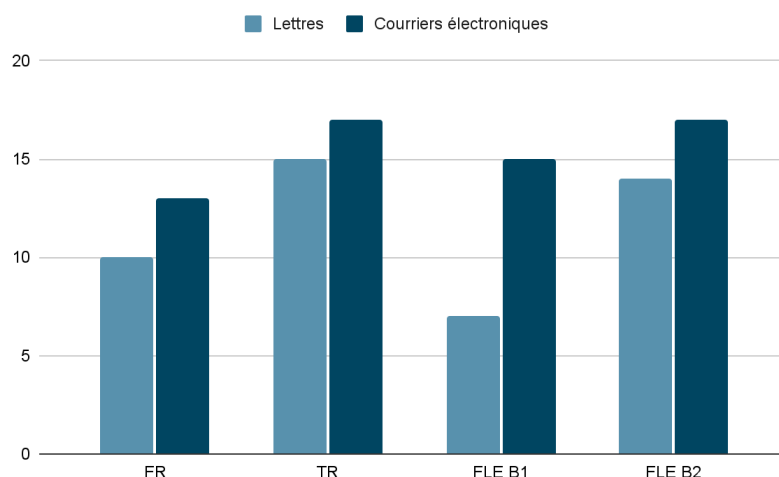


Figure 15 : Nombre de séquences identifiées comme appartenant au step 4.2

Cela signifie que pour tous les scripteurs du corpus, l'expression de la requête se fait plus souvent de manière explicite dans le courrier électronique adressé à un groupe d'étudiants que dans la lettre au maire. En particulier, les scripteurs apprenants du niveau B1 ont tendance à ne pas formuler explicitement une requête dans les lettres au maire. De plus, on note chez les apprenants du niveau B2 un nombre important de séquences identifiées comme des requêtes : en particulier, dans les courriers électroniques, leur nombre dépasse le nombre de requêtes chez tous les autres groupes de scripteurs.

Par ailleurs, la longueur du *step* 4.2 est variable. Chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone, l'expression de la requête à la fin des textes occupe en moyenne 3,5% des lettres formelles, et 11% des courriers électroniques. Chez les turcophones du groupe de contrôle, elle représente 5,8% des lettres et 7,1% des courriers électroniques. Chez les apprenants du niveau B1, l'expression de la requête représente 2,8% des lettres et 6,6% des courriers électroniques. Enfin, chez les apprenants du niveau B2, elle représente 4,5% des lettres et 4,9% des courriers électroniques.

Autrement dit, chez l'ensemble des scripteurs, la requête est formulée plus longuement dans le courrier électronique que dans la lettre formelle. Pour illustrer ce contraste, nous proposons ci-dessous deux exemples de requête, tirés d'une lettre et d'un courrier électronique rédigés par des scripteurs du groupe de contrôle francophone. L'extrait (59) compte 18 mots, contre 46 mots pour l'extrait (60) :

Ex. 59

Monsieur le Maire, ne gâchez pas cette chance que nous avons d'héberger un événement culturel d'une telle renommée. (FR_1_1)

Ex. 60

C'est pourquoi nous faisons appel à votre aide et à votre motivation pour permettre à ce merveilleux projet de voir le jour. Nous avons ouvert une cagnotte Leetchi, et souvenez-vous, toute aide est la bienvenue ! Même un petit message d'encouragement sur notre page Facebook « Garde la pêche ». (FR_2_10)

Un tel contraste existe chez les autres groupes de scripteurs, mais il est nettement plus marqué chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone. Avant de proposer des pistes d'interprétation pour ces résultats, nous nous penchons maintenant sur l'autre partie des textes où des requêtes sont formulées, à savoir le *step* 1.5.

3.1.2 La requête dans l'introduction des textes

Si la plupart du temps, les requêtes sont formulées à la fin du texte, dans certains essais argumentés, les scripteurs expriment une requête dès le début du texte, dans le *move* 1, « Introduire la lettre/le courrier électronique ». Cela correspond au *step* 1.5, « Formuler une requête ». Ce phénomène est particulièrement visible dans les introductions des courriers électroniques. Quantitativement, le *step* S1.5 est peu important puisque les séquences correspondant à ce *step* représentent entre 0,2% et 7% des textes, selon les sous-corpus. Cependant, il permet d'identifier certaines tendances concernant la structure des textes chez les différents groupes de scripteurs.

Nous observons d'abord que l'expression de la requête en début de texte, dans le *move* introductif, est généralement réservée au courrier électronique. Dans la lettre au maire, les scripteurs ne formulent que rarement la requête dès le début de leur texte. Parmi les courriers électroniques, c'est dans le groupe de contrôle francophone que l'on retrouve le plus souvent le *step* 1.5 : 12 séquences ont été identifiées comme appartenant à ce *step*. Ce phénomène est illustré dans l'exemple suivant, qui constitue les deux premiers paragraphes du texte FR_2_9. La requête est indiquée en caractères gras :

Ex. 61

Faisant partis de l'association « luttons contre la destruction », notre projet « Un potager pour sauver un bout de planète » a été retenu par l'université. Nous bénéficierons du carré d'herbe en face de la bibliothèque universitaire Droit-Lettres mais n'avons malheureusement pas de budget alloué par la direction.

Alors, pour faire vivre ce jardin partagé et vous permettre de récolter vos propres fruits et légumes, nous avons besoin de votre participation ! En effet, le matériel nécessaire à la culture nécessite un budget de départ. De plus, si vous avez des graines, ou du matériel non utilisé, n'hésitez pas à nous les faire parvenir ! Concernant la participation financière, même 1 euro peut tout changer et nous vous en remercions par avance.

Ce *step* est également présent dans les introductions des courriers électroniques du groupe de contrôle turcophone, quoique plus rarement (8 séquences). En revanche, les apprenants du niveau B1 ne formulent presque jamais une requête au début de leur courrier électronique (2 séquences). Les apprenants du niveau B2, eux, le font plus souvent, sans toutefois atteindre la fréquence du groupe de contrôle francophone (7 séquences). Dans l'exemple suivant, un scripteur apprenant du niveau B2 fait référence à une requête de participation financière au début du texte, avant d'entamer son argumentation :

Ex. 62

Aujourd'hui je vous écrit pour une belle nouvelle qui va être très utile pour nous, pour notre future. Alors, avant de commencer, **je veux vous dire que j'espère que vous soyez l'un des participants** de ce que je vous dirai. (FLE2_2_7)

Le graphique suivant indique le nombre de séquences de texte identifiées comme appartenant au *step* S1.5 « formuler une requête » dans chaque section du corpus.

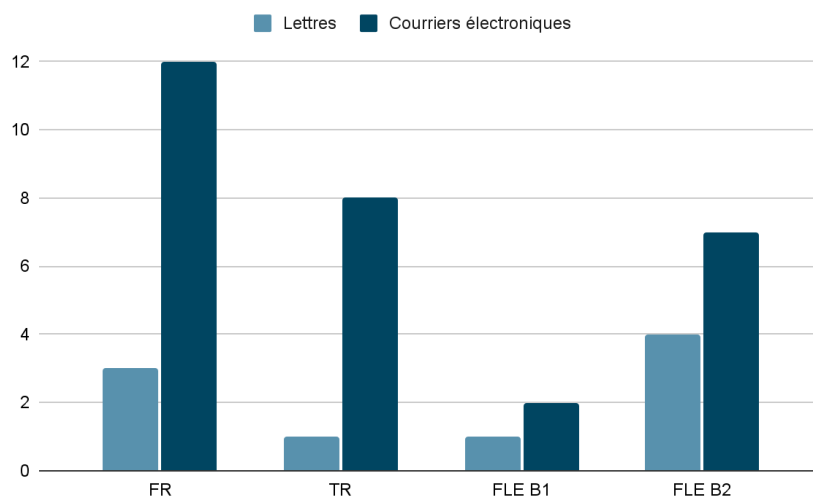


Figure 16 : Nombre de séquences appartenant au step S1.5

Il semble donc que pour les scripteurs en L1, il existe une tendance commune qui distingue les deux genres discursifs : la requête peut être exprimée plus librement à travers le

texte dans un genre plus informel, ou lorsque l'on s'adresse à un interlocuteur égal, tandis qu'elle doit être exprimée à la fin du texte dans une correspondance formelle. Cette tendance est plus marquée chez les scripteurs francophones natifs.

Quant aux apprenants, on note un contraste important entre les deux niveaux. Les apprenants du niveau B1 expriment rarement une requête au début de leur texte ; sur ce point, il n'y a pas de différence entre leurs lettres et leurs courriers électroniques. Ainsi, dans l'exemple suivant, plutôt que de terminer l'introduction de son courrier électronique par un appel à participation, le scripteur formule une transition qui semble être un produit de l'enseignement du FLE. L'extrait constitue le premier paragraphe du texte :

Ex. 63

On est présentateur de l'association de l'écologie dans cette université. On voudrait expliquer une super idée à propos de l'écologie et environnemental. On a un plan important que la direction aussi a nous donné de permission pour appliquer ce projet. **Maintenant, on va passer le détaille de cette idée.** (FLE1_2_2)

Il est possible qu'au niveau B1, les apprenants restent fidèles à un modèle de texte qui leur a été enseigné et qu'ils ne se sentent pas à l'aise pour adapter un tel modèle selon le genre discursif et le destinataire du message. Les apprenants du niveau B2, eux, semblent gagner en flexibilité, à l'instar des francophones du groupe de contrôle, en ce qui concerne l'expression de la requête à travers le texte. Cependant, le nombre de requêtes exprimées dès le début du texte reste plus bas dans ce groupe, en comparaison avec le groupe de contrôle.

Si nous regardons l'ensemble des résultats pour le *step* 4.2 et le *step* 1.5, le résultat le plus marquant est peut-être la difficulté des apprenants du niveau intermédiaire à formuler des requêtes explicites dans leur essai argumenté. Cela semble constituer un résultat pertinent en ce qui concerne l'acquisition de la compétence pragmatique. Les apprenants du niveau B1 sont-ils réticents à formuler une requête, en particulier face à un destinataire hiérarchiquement supérieur, ou sont-ils dénués des moyens linguistiques appropriés pour parvenir à cet objectif ? Les travaux dans le domaine de la pragmatique de l'interlangue auraient tendance à opter pour la deuxième explication : selon Bardovi-Harlig (1999), les apprenants ont parfois conscience de la nécessité d'accomplir un objectif pragmatique mais ne parviennent pas à le formuler, car l'accomplissement de la force illocutoire d'un propos en L2 requiert la maîtrise de moyens linguistiques complexes en langue cible. Pour poursuivre cette analyse, il nous faut donc nous pencher sur les formes linguistiques utilisées par les différents groupes de scripteurs pour modaliser les requêtes dans leurs essais argumentés.

3.2 Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes

L'expression de la requête implique généralement l'utilisation des modalités déontiques, qui exprime la nécessité ou l'obligation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, la modalité volitive, exprimant le souhait, peut être considérée comme un degré faible de ce type de modalité. Nous précisons dans le tableau ci-dessous les formes identifiées pour analyser les modalités déontiques dans ce corpus. Comme pour les tableaux 28 et 37 relatifs aux autres types de modalité, les formes ci-dessous ont été identifiées pour l'analyse de notre corpus, sur la base des travaux théoriques portant sur les modalités et leurs formes linguistiques en français et en turc exposés dans le chapitre 2 (*Tableau 1 : Les marqueurs de modalités en français et en turc*).

Tableau 45 : Les formes linguistiques utilisées pour marquer les modalités déontiques

Formes en français	Formes en turc
Impératif	Impératif
« Il faut » et « devoir »	« <i>Gerekmek</i> » et suffixe <i>-meli</i>
« Demander »	<i>Istemek</i>
« Avoir besoin de »/ « être nécessaire »	« <i>Ihtiyaç duymak/lazim olmak</i> »
« N'hésitez pas à »* *Bien qu'il s'agisse d'une forme à l'impératif, nous avons classé cette forme séparément en raison de sa nature phraséologique.	
« Espérer », « souhaiter »	« <i>Ummak</i> »
« Attendre »	« <i>Beklemek</i> »
« Inviter », « encourager à »	« <i>Davet etmek</i> »
« Pouvoir »	suffixe <i>-abil/-ebil</i>

Certaines formes qui apparaissent dans ce tableau pourraient sembler identiques, au premier abord, à des formes déjà présentées dans le tableau 28 relatif aux marqueurs de modalités assertives. En effet, l'impératif, la forme « il faut » et le verbe « devoir » apparaissent dans les deux tableaux. Cependant, la distinction demeure claire : pour les modalités assertives, il s'agit bien des structures « verbe d'assertion à l'impératif » ou « devoir + verbe d'assertion », autrement dit des formules visant uniquement à emphatiser le propos (par exemple, « sachez que »). Pour cette partie des analyses, nous nous intéressons aux parties du texte où le scripteur

s'attend à l'accomplissement d'un effet perlocutoire clair : les marqueurs de modalités déontiques ont ici pour fonction de formuler une requête. Par ailleurs, le verbe « pouvoir » que nous avons déjà rencontré dans les autres sections des analyses, apparaît de nouveau dans ce tableau. Cela est dû à la polysémie attestée de ce verbe modal (voir chapitre 2, section 2.4.3.1. *Le verbe modal « pouvoir » et le suffixe de possibilité -abil*).

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 2, les modalités déontiques peuvent se décliner sur une échelle correspondant à différents degrés de nécessité ou d'obligation. Comme pour les autres types de modalités, nous prenons le parti ici d'adapter ces degrés à nos analyses et nous proposons trois degrés de modalités déontiques : faible, moyen et fort. Le schéma ci-dessous indique le degré de modalités déontiques correspondant aux formes que nous avons identifiées dans le corpus pour exprimer une requête.

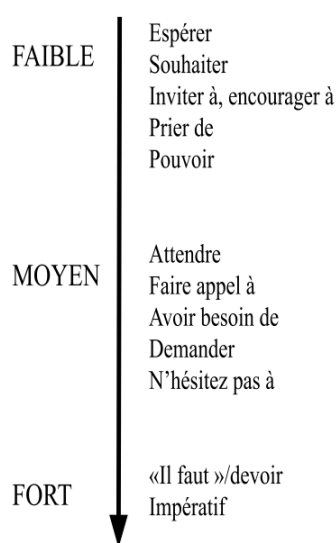


Figure 17 : Degrés de modalités déontiques et formes linguistiques correspondantes

En comparaison avec les autres types de modalités, nous avons constaté que les modalités déontiques sont marquées par des formes plus variées par les scripteurs de notre corpus. Ainsi, peu de formes linguistiques ressortent en position dominante dans nos analyses. Cela confirme dans une certaine mesure les travaux de Warga (2005) qui montrent que les apprenants emploient des formes très variées pour formuler des clôtures de requêtes. Le nombre

d'occurrences de chaque forme est donc relativement faible. C'est pourquoi nous proposons d'analyser les formes linguistiques présentes dans le corpus en les regroupant selon le degré de modalités déontiques qu'elles expriment.

3.2.1 Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle francophone

Les résultats indiquent d'abord que chez les francophones ayant rédigé les textes en L1, les requêtes exprimées dans les courriers électroniques contiennent plus de marqueurs de modalités déontiques (24 occurrences) que celles formulées dans les lettres au maire (10 occurrences). Ces marqueurs sont majoritairement identifiés comme correspondant à un degré moyen de modalités déontiques (« faire appel à », « avoir besoin de », etc.)

Il existe un contraste net entre les deux genres discursifs en ce qui concerne ce type de modalités. Les marqueurs faibles sont plus fréquents dans les lettres, tandis que les marqueurs neutres et forts sont plus fréquents dans les courriers électroniques adressés aux étudiants. Le graphique suivant montre le nombre d'occurrences des marqueurs appartenant aux différents degrés de modalités déontiques dans les requêtes des scripteurs du groupe de contrôle francophone :

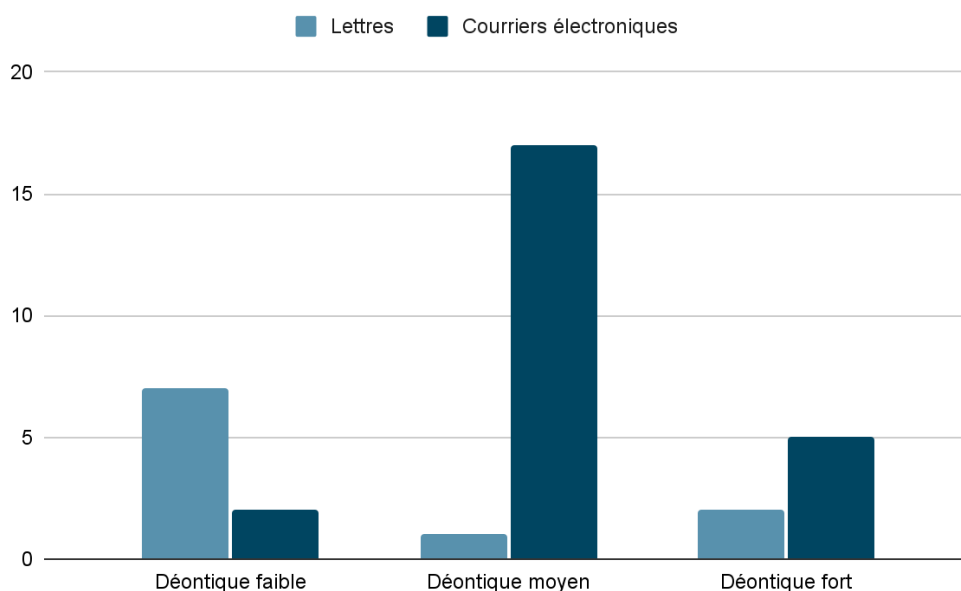


Figure 18 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle francophone

Nous proposons quelques exemples pour illustrer ces contrastes. Dans les lettres formelles, les scripteurs francophones du groupe de contrôle emploient le plus souvent des marqueurs de modalités déontiques faibles, tels que « prier de », « inviter à », ou « espérer que ».

Ex. 64

J'espère que vous prendrez en compte cette missive et surtout que vous entendrez mes arguments (FR_1_4)

Dans les courriers électroniques, les marqueurs faibles sont rares, mais les occurrences observées impliquent l'utilisation du verbe « pouvoir », qui joue le rôle d'atténuateur dans la requête :

Ex. 65

Vous pouvez également nous aider grâce à une donation mensuelle de 3 euros par mois (FR_2_11)

Dans les courriers électroniques adressés aux pairs, ces scripteurs emploient majoritairement des marqueurs de modalités déontiques de degré moyen, tels que « faire appel à » ou « avoir besoin de ».

Ex. 66

Mais pour que ce projet fleurisse, on **a besoin** de vous, chers camarades. (FR_2_10)

Lorsque les modalités déontiques sont fortement marquées, c'est généralement l'impératif qui est employé, aussi bien dans les lettres que dans les courriers électroniques :

Ex. 67

Rejoignez-nous en participant à ce projet ! (FR_2_15)

Un dernier constat s'impose avant de comparer ces tendances avec les requêtes formulées par le groupe de contrôle turcophone. Bien que le faible nombre d'occurrences pour chaque forme ne nous permette pas de tirer de conclusions claires, les francophones semblent privilégier des structures phraséologiques telles que « n'hésitez pas », « est la bienvenue » et « faire appel à » pour exprimer le degré moyen des modalités déontiques dans les requêtes :

Ex. 68

Toute aide **est la bienvenue**, qu'elle soit financière ou communicative : **n'hésitez pas** à faire tourner l'appel aux dons. (FR_2_2)

Ces trois structures phraséologiques apparaissent au total 13 fois dans les textes du groupe de contrôle francophone.

3.2.2 *Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle turcophone*

Dans les requêtes du groupe de contrôle turcophone, l'emploi des degrés de modalités déontiques dans les requêtes est comparable à celui du groupe de contrôle francophone. Le nombre d'occurrences est plus important dans les courriers électroniques (25) que dans les lettres formelles (11). Dans leurs lettres au maire, lorsqu'ils formulent des requêtes, les scripteurs du groupe de contrôle turcophone mobilisent majoritairement des marqueurs de modalités déontiques faibles. Dans les courriers électroniques, ils privilégient les marqueurs de modalités déontiques moyens, mais ont également recours à des marqueurs faibles. Les marqueurs déontiques forts sont peu nombreux chez ces scripteurs.

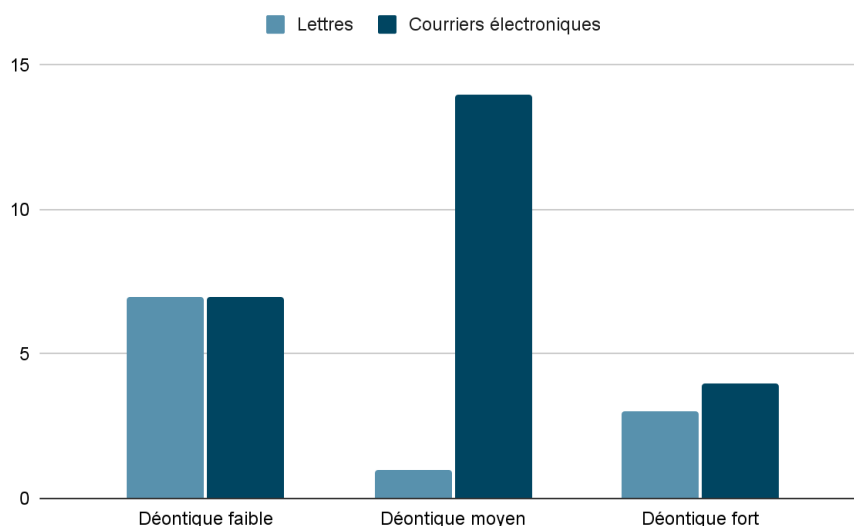


Figure 19 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle turcophone

Pour exprimer le degré déontique faible, les turcophones utilisent le suffixe de possibilité *-abil* et le verbe « *ummak* » (« espérer »). Les deux exemples suivants, tirés respectivement d'une lettre formelle et d'un courrier électronique, illustrent l'emploi du verbe

« *ummak* » (« espérer ») au présent et à l'aoriste chez les scripteurs du groupe de contrôle turcophone, dans les deux tâches d'écriture :

Ex. 69

Konserin	gerçekleşmesinin	bu	nedenlerle	tekrar	düşünüleceğini	umuyoruz.
Concert+GEN	se réaliserNV+GEN	ces	raison+P+CONJ	de nouveau	penser+PASSIF+FUT+ACC	espérer+PRES1P

Nous espérons que la réalisation du concert sera de nouveau envisagée pour ces raisons. (TR_1_1)

Ex. 70

Bizimle	birlikte	olmanızı	umarız.
Nous+CONJ	ensemble	êtreNV+POSSES2P+ACC	espérerAOR1P

Nous espérons que vous serez avec nous. (TR_2_11)

Pour exprimer le degré moyen des modalités déontiques dans les courriers électroniques, les turcophones ont souvent recours au verbe « *beklemek* » (« attendre ») et aux expressions « *ihtiyacımız var* » (« nous avons besoin de ») / « *lazım* » (« est nécessaire »), comme dans les exemples suivants :

Ex. 71

(...) bir	proje	için	maddi	desteğinizi	beklemekteyiz.
un	projet	pour	matériel	soutien+POSSES2P+ACC	attendre+PROG1P

Nous **attendons** votre soutien financier pour un projet (...). (TR_2_6)

Ex. 72

Projemize	gerek	maddi	gerek	manevi	desteğin	lazım.
Projet+POSSES1P	autant	matériel	autant	moral	soutien+POSSES2S	nécessaire

Ton soutien financier et moral à notre projet **est nécessaire**. (TR_2_1)

Par ailleurs, les modalités déontiques fortes dans les requêtes sont souvent marquées en turc par l'impératif.

Ex. 73

Daha sağlıklı bir yaşam ve çevre için siz de bizlere destek **olun.**
Plus saine une vie et environnement pour vous aussi nous+P+DAT soutien être+IMP2P

Soutenez-nous vous aussi pour une vie et un environnement plus sains. (TR_2_5)

Ce dernier résultat est intéressant car l'impératif, qui se retrouve aussi bien dans les requêtes des lettres formelles que des courriers électroniques, est uniquement présent dans cette partie des textes des scripteurs turcophones.

3.2.3 Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes des apprenants du niveau B1

Les apprenants du niveau B1, comme nous l'avons vu plus haut, formulent un faible nombre de requêtes dans leurs lettres formelles. Le nombre d'occurrences de marqueurs de modalités déontiques est donc moins important pour ce groupe et ce genre de texte. Comme c'est le cas chez les scripteurs des deux groupes précédemment étudiés, ces apprenants emploient davantage de marqueurs de modalités déontiques dans les courriers électroniques (24 occurrences) que dans les lettres formelles (6 occurrences).

Contrairement aux scripteurs des deux groupes de contrôle, les apprenants du niveau B1 utilisent peu de marqueurs de degré moyen dans leurs requêtes. Ils utilisent nettement plus de marqueurs faibles dans les requêtes adressées aux étudiants dans les courriers électroniques.

Le graphique ci-dessous reprend le nombre d'occurrences pour chaque degré de modalités déontiques dans les requêtes formulées par les apprenants du niveau B1.

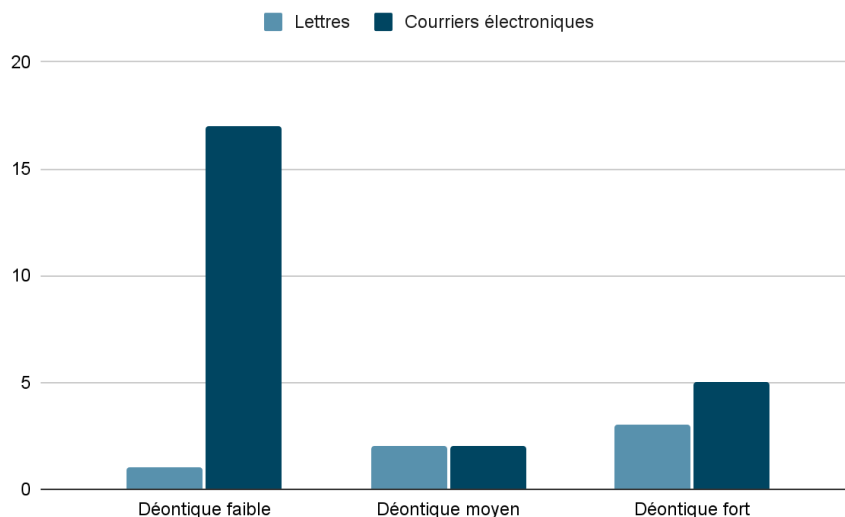


Figure 20 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes des apprenants du niveau B1

Ces tendances contrastent fortement avec celles des scripteurs en L1. Qu'en est-il des formes employées ? Lorsqu'ils formulent des requêtes adressées au maire, les apprenants emploient majoritairement des marqueurs de modalités déontiques au degré moyen, notamment le verbe « demander », comme dans l'exemple suivant :

Ex. 74

Je vous demande donc de modifier votre décision à ce sujet. (FR1_1_2)

Dans les courriers électroniques, cependant, les apprenants du niveau B1 emploient un nombre important de marqueurs faibles, avec une préférence pour le verbe « pouvoir ». L'exemple suivant illustre ce phénomène, avec deux occurrences de « vous pouvez » :

Ex. 75

Pour donation **vous pouvez** aller à la chambre d'association et aussi **vous pouvez** faire donation avec le XXXbank. (FLE1_2_3)

Enfin, les structures phraséologiques observées dans les requêtes des scripteurs en français L1 n'apparaissent pas dans les textes des apprenants. Ainsi, au vu de ces résultats, les apprenants ne semblent se rapprocher ni de leur L1, ni de la langue cible, en ce qui concerne les degrés de modalités déontiques exprimés dans les requêtes. La surutilisation du verbe « pouvoir » émerge de nouveau comme une tendance importante chez les apprenants. Afin de

proposer une perspective acquisitionnelle, nous nous penchons maintenant sur les apprenants plus avancés.

3.2.4 *Les marqueurs de modalités déontiques dans les requêtes des apprenants du niveau B2*

Les apprenants du niveau B2, comme ceux des autres groupes, emploient davantage de marqueurs de modalités déontiques pour formuler les requêtes dans les courriers électroniques (20 occurrences) en comparaison avec les lettres (13 occurrences). Ces apprenants, contrairement aux scripteurs des autres groupes, emploient autant de marqueurs moyens que de marqueurs faibles dans les requêtes. Le graphique suivant indique le nombre d'occurrences des marqueurs appartenant à chaque degré de modalités déontiques dans les requêtes formulées par les apprenants du niveau B2.

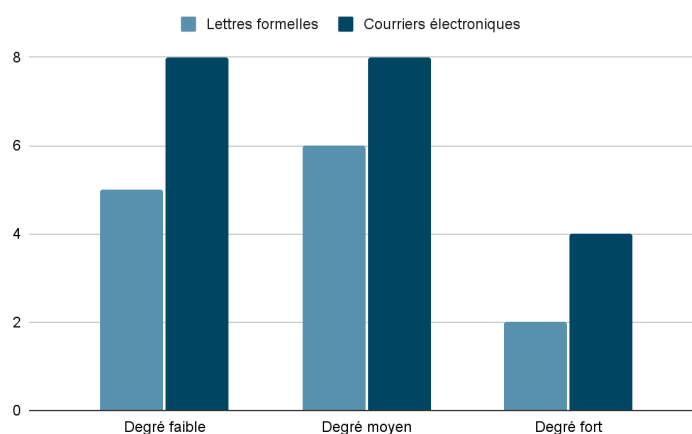


Figure 21 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes des apprenants

Les tendances observées dans ce graphique se situent entre celles des scripteurs du groupe de contrôle francophone et celles des apprenants du niveau B1 : les apprenants du niveau B2, en comparaison avec le groupe de contrôle, utilisent peu de marqueurs déontiques moyens et trop de marqueurs faibles. Cependant, en comparaison avec les apprenants intermédiaires, ils se rapprochent des tendances des natifs.

Le recours au verbe « pouvoir » dans l'atténuation des requêtes est nettement moins visible chez les apprenants du niveau B2 (3 occurrences) que chez les apprenants du niveau B1 (17 occurrences), ce qui constitue un résultat notable en termes d'acquisition. Le degré faible des modalités déontiques est davantage exprimé par le verbe « espérer ».

Le degré moyen des modalités déontiques, dans les lettres formelles, s'exprime généralement par le verbe « demander », à l'instar des apprenants du niveau B1, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 76

Donc **je vous demande** aussi de prendre en compte les demandes pour cette organisation sur les reseaux sociaux (FLE2_1_1).

Ce verbe apparaît 13 fois dans le corpus d'apprenants du niveau B2, contre une seule fois dans le groupe de contrôle francophone. De même, l'expression « je vous demande », que les francophones n'emploient jamais en L1, apparaît 5 fois chez ces apprenants, dans les deux tâches d'écriture. Enfin, de même que chez les apprenants du niveau B1, les apprenants avancés n'emploient pas les structures phraséologiques permettant d'exprimer des requêtes.

Afin de mieux mettre en valeur les contrastes observés entre les différents groupes de scripteurs, nous reprenons l'ensemble des résultats dans les deux graphiques suivants. Ils permettent de comparer l'utilisation des marqueurs de modalités déontiques appartenant aux degrés faible et moyen chez les quatre groupes de scripteurs, d'une part dans les lettres formelles, et d'autre part dans les courriers électroniques. Nous avons ici omis le degré fort, car le faible nombre d'occurrences ne permet pas de révéler de contraste intéressant.

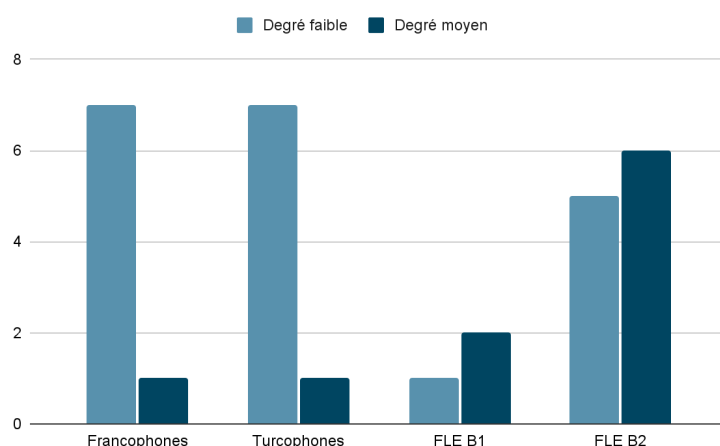


Figure 22 : Degrés des modalités déontiques dans les requêtes formulées dans les lettres formelles

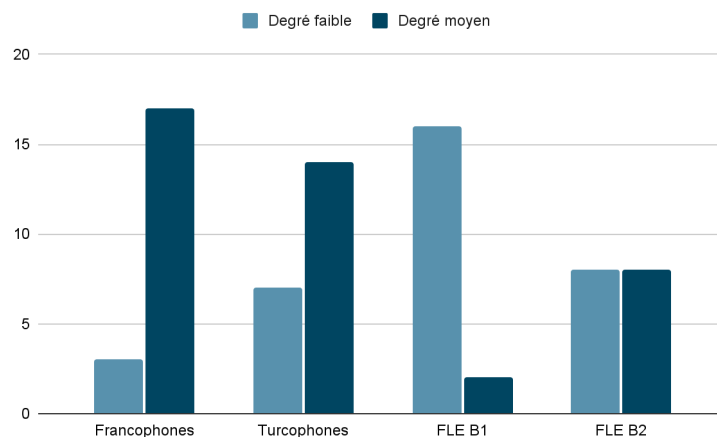


Figure 23 : Degrés des modalités déontiques dans les requêtes formulées dans les courriers électroniques

L'observation de ces deux graphiques permet de constater que dans leur L1 respective, les francophones et les turcophones ont des tendances comparables, tandis que les apprenants emploient des stratégies totalement différentes, ce qui écarte toute interprétation liée à une influence de la L1. Ce résultat met plutôt en cause une non-maîtrise des formes linguistiques en langue cible. Avant de proposer une discussion générale des marqueurs de modalités déontiques, nous proposons de nous pencher de plus près sur deux formes linguistiques pour lesquelles les contrastes sont particulièrement saillants.

3.2.5 Deux phénomènes de surutilisation : les verbes « pouvoir » et « demander »

Nos résultats révèlent clairement des phénomènes de surutilisation de certaines formes linguistiques par les apprenants dans la formulation des requêtes. Dans ce cadre, nous proposons une analyse plus précise du verbe « pouvoir », fréquemment utilisé par les apprenants pour marquer le degré déontique faible, et du verbe « demander », qui est souvent employé par les apprenants pour marquer le degré déontique moyen.

3.2.5.1 Le verbe « pouvoir » dans les requêtes

L'emploi du verbe « pouvoir » dans la formulation des requêtes correspond à une forme très indirecte dans l'accomplissement de cet objectif communicatif : le scripteur, plutôt que de formuler directement une requête, la situe dans le domaine de la possibilité. Dans cette utilisation, le verbe « pouvoir » se rapproche de l'« effet de sens de suggestion de faire » (Le Querler, 1996 : 124).

Chez les francophones du groupe de contrôle, comme nous l'avons déjà précisé, le verbe « pouvoir » est présent, quoique rare (2 occurrences) dans les requêtes, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 77

Vous pouvez, si vous le souhaitez, m'aider et y participer (FR_2_8)

Parmi les scripteurs turcophones ayant rédigé en L1, le suffixe de possibilité *-abil* est utilisé pour exprimer une requête avec plus de régularité que chez les francophones du groupe de contrôle (6 occurrences), comme dans l'exemple suivant :

Ex. 78

Kampüstümüzdeki	D Blok'ta	bir	bağış	kutusu	koyduk,	bu	kutuya	bağış	yapabilirsiniz.
Campus+POSSESIP +LOC+REL	D Bloc+LOC	un	don	boîte+CNOM	mettre+PASIP	cette	boîte+DAT	don	faire+POSSIB+AOR1P

Nous avons mis une boîte pour les dons au campus bloc D, **vous pouvez** y faire des dons. (TR_2_9)

Chez les apprenants du niveau B1, le verbe « pouvoir » joue un rôle important dans la formulation des requêtes (17 occurrences). Ce nombre d'occurrences semble particulièrement élevé si nous tenons compte du fait que les requêtes sont peu nombreuses et plus courtes chez ces scripteurs. L'exemple ci-dessous illustre de nouveau l'emploi du verbe « pouvoir » dans l'expression de la requête :

Ex. 79

Vous **pouvez** soutenir notre projet en donnant l'argent à le club écologique de l'université. (FLE1_2_4)

Chez les apprenants du niveau B2, la tendance est tout à fait différente en comparaison avec les apprenants du niveau B1. Dans les requêtes exprimées par ce groupe, le verbe « pouvoir » est nettement plus rare (4 occurrences).

Le graphique ci-dessous illustre l'emploi du verbe « pouvoir » (et du suffixe *-abil* en turc) parmi les différents groupes de scripteurs. Étant donné que nous souhaitons ici nous focaliser sur l'utilisation d'un point linguistique précis, nous ne faisons pas la distinction entre les deux tâches d'écriture.

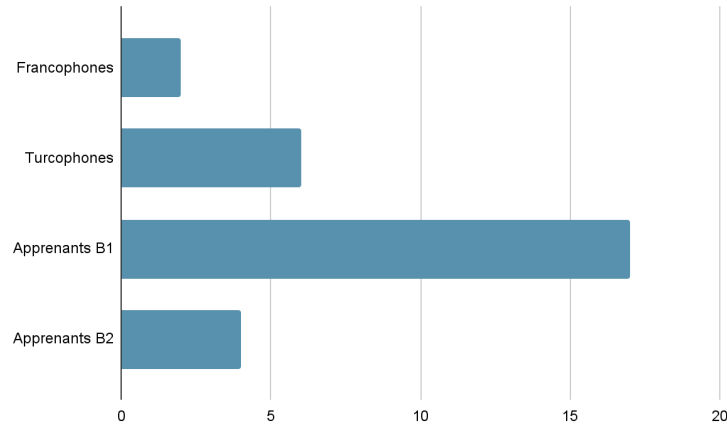


Figure 24 : Occurrences de « pouvoir » et du suffixe -abil dans les requêtes

Ces résultats montrent avant tout que le suffixe de possibilité *-abil* occupe, chez les turcophones rédigeant dans leur L1, une place plus importante que le verbe « pouvoir » chez les francophones rédigeant en L1. Cependant, la surutilisation du verbe « pouvoir » par les apprenants du niveau B1 semble aller bien au-delà de la tendance observée chez les turcophones en L1. Dans le cas des requêtes, cette surutilisation n'est probablement pas entièrement due à une influence de la L1 et s'apparente également à une stratégie d'apprenant. Chez les apprenants du niveau B1, l'utilisation du verbe « pouvoir » pourrait compenser l'insuffisance lexicale dans l'expression du degré faible des modalités déontiques. Cette tendance semble clairement s'estomper au niveau B2.

3.2.5.2 Le verbe « demander » dans les requêtes

Un autre cas de surutilisation concerne le verbe « demander ». Dans les requêtes écrites, les francophones utilisent rarement ce verbe, tandis qu'on le retrouve de nombreuses fois chez les apprenants. De plus, les apprenants ont tendance à utiliser ce verbe dans la structure « je vous demande », qui n'est jamais employée par les francophones du groupe de contrôle.

Le graphique ci-dessous illustre la surutilisation du verbe « demander » et de la forme « je vous demande », en comparant leurs occurrences chez les scripteurs du groupe de contrôle et chez les apprenants des deux niveaux :

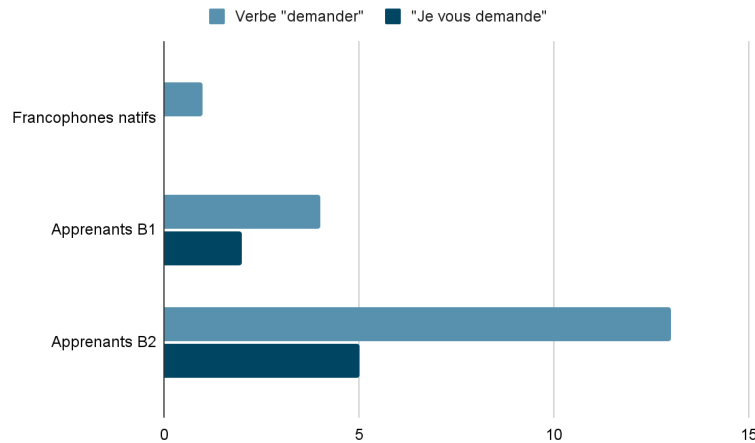


Figure 25 : Occurrences de « demander » et « je vous demande » dans les requêtes

Ainsi, bien que le verbe « demander » soit identifié comme un marqueur de modalités déontiques en théorie (Le Querler, 1996 : 97), il n'est pas typiquement utilisé dans les requêtes écrites par les scripteurs du groupe de contrôle francophone dans ce type et genre de texte. Son utilisation par les apprenants constitue un contraste important avec les scripteurs ayant rédigé en L1 : la structure « je vous demande » semble donc inadaptée d'un point de vue pragmatique.

3.2.6 Une brève analyse des slogans

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 9 (tableau 14), un petit nombre de textes de notre corpus comprend, parmi les *steps* identifiés, des formulations pouvant s'apparenter à des slogans. Étant donné le faible nombre d'occurrences de ces *steps* (11 au total dans 120 textes), il ne nous semble pas pertinent d'en proposer une analyse quantitative. Cependant, nous ne souhaitons pas négliger entièrement cette dimension de l'écrit argumenté, non seulement parce qu'elle permet de mettre en valeur une spécificité de l'écriture électronique, mais également parce qu'elle constitue un contraste net entre le groupe de contrôle francophone et les apprenants. Étant donné les caractéristiques linguistiques ainsi que la portée pragmatique des slogans, leur analyse semble pertinente pour compléter l'analyse des modalités déontiques dans les textes.

Le tableau suivant reprend la totalité des slogans identifiés dans le corpus :

Tableau 46 : Les slogans identifiés dans le corpus

Section du corpus	Slogan
Courriers électroniques du groupe de contrôle francophone	Asso Salades pour tous ! (FR_2_1) Rejoignez le potager pour bien manger ! (FR_2_3) N'oubliez pas ! Mangez vert ! Buvez bio et save the pandas ! (FR_2_11) On vous attend, vous et vos pièces jaunes ! (FR_2_13) Nous comptons sur vous ! (FR_2_15)
Courriers électroniques du groupe de contrôle turcophone	Yeşil kalın... (TR_2_12) = Restez au vert...
Courriers électroniques des apprenants B1	Pour la plus l'argent et les alimentations plus organique ! (FLE1_2_6) Participer a nous, ameliorer l'université GS. (FLE1_2_7)
Courriers électroniques des apprenants B2	Pour un environnement plus habitable... (FLE2_2_1) Pour un monde plein de plantes, animaux et donc bonheur... (FLE2_2_1) Pour terminer, on annonce notre devise « Avec la solidarité dont nos esprits possèdent, on peut construire un monde plus verte ! » (FLE2_2_11)

On observe d'emblée que ces slogans se trouvent uniquement dans les courriers électroniques, et non dans les lettres formelles, mais également qu'ils sont nettement plus nombreux dans le groupe de contrôle francophone que dans le groupe de contrôle turcophone. Malgré leur nombre limité, ils sont présents dans un tiers des textes du groupe de contrôle francophone. On observe également qu'ils sont présents, bien que relativement rares, chez les

apprenants.

L'observation de ces occurrences permet de dégager plusieurs points communs. Ces formulations sont séparées par un alinéa du *move* 4 et se situent à la fin du texte. La seule exception à cette dernière caractéristique est l'occurrence identifiée chez un apprenant du niveau B2 : la proposition « Pour un environnement plus habitable... » figure tout au début du texte. Les slogans identifiés se caractérisent également par des formes linguistiques. Miladi (2016 : 43) affirme, s'agissant des slogans, qu'ils sont « modelés afin de les doter d'une grande force perlocutoire » et « affectés au cours de leur élaboration par quelques procédés linguistiques qui visent à mettre en relief leur contenu ». Dans ce corpus, les procédés linguistiques en question sont la ponctuation exclamative, l'usage de l'impératif, la présence des pronoms personnels « nous » et « vous » ou encore l'absence de verbe. Des structures communes semblent se dégager chez les apprenants, notamment la formulation « pour + groupe nominal », mais le nombre d'occurrences est trop faible pour tirer des conclusions nettes.

3.3 Discussion sur les modalités déontiques

En ce qui concerne les requêtes présentes dans les essais argumentés, les tendances communes observées chez les scripteurs des groupes de contrôle sont relativement peu surprenantes : les requêtes adressées au maire de la ville contiennent des marqueurs appartenant à un degré plus faible des modalités déontiques, en comparaison avec les requêtes adressées aux étudiants dans les courriers électroniques. Il n'est pas étonnant que face à un destinataire hiérarchiquement supérieur, les scripteurs prennent plus de précautions dans le langage employé, afin d'atténuer la force de leur requête. Comme le montre Marcoccia (2005) dans son étude sur les dimensions pragmatiques du courrier électronique, « le courrier électronique instaure indiscutablement une relation moins distante que le courrier papier, en s'éloignant du caractère formel de la correspondance administrative » (p.2). Des différences d'ordre linguistique pourraient découler de cette relation plus ou moins distante.

L'appropriation de la modalisation déontique en français L2, selon les recherches en acquisition, n'est pas la plus difficile, en comparaison avec certains autres types de modalité (Stoffel & Véronique, 1993). Pourtant, de nombreux contrastes sont visibles entre les marqueurs de modalités employés dans les requêtes par les francophones et les apprenants. La difficulté ne se situe donc probablement pas au niveau de l'appropriation de certaines formes linguistiques, mais plutôt dans leur utilisation pragmatique dans le discours. Il est également

possible que l'enseignement de tels objectifs soit inadéquat.

Ainsi, les apprenants du niveau B1 ne formulent pas suffisamment de requêtes explicites et emploient des degrés de modalités qui ne correspondent pas aux tendances observées dans le groupe de contrôle francophone. Ils rencontrent notamment des difficultés à moduler la force de leurs requêtes en fonction de leur destinataire. De plus, ils ont tendance à surutiliser largement le verbe « pouvoir » par rapport au groupe de contrôle francophone, une tendance déjà observée pour l'expression de l'hypothèse et de l'incertitude.

Chez les apprenants du niveau B2, les tendances relatives à l'expression de la requête dans les textes se rapprochent de celles du groupe de contrôle francophone ; la surutilisation du verbe « pouvoir » dans les requêtes semble s'estomper. Cependant, un trait commun avec les apprenants du niveau B1 persiste, voire s'accroît : les scripteurs apprenants surutilisent le verbe « demander » dans les requêtes. Les apprenants ne maîtrisent donc pas la variété des moyens linguistiques requis pour exprimer le degré moyen des modalités déontiques.

En effet, les structures phraséologiques semblent jouer un rôle important dans l'expression du degré déontique moyen dans les requêtes formulées par les francophones ayant rédigé dans leur L1, tandis que ces formes sont inexistantes chez les apprenants. Ce constat rejoint les résultats décrits par Warga (2005) concernant l'utilisation de structures phraséologiques dans la clôture des requêtes : là où les natifs ont tendance à employer des formules, les apprenants déploient des stratégies individuelles. Nous pouvons donc imaginer que la surutilisation du verbe « demander » constitue une stratégie pour compenser la non-maîtrise des structures phraséologiques.

Un slogan vient parfois compléter les requêtes dans les courriers électroniques. Bien qu'il soit quasiment absent dans les textes en turc, il apparaît chez les apprenants, ce qui indique une certaine familiarisation avec les tendances d'écriture des francophones natifs. Il ne nous est pas possible de savoir si cet élément a pu être enseigné en classe de FLE ou si sa présence est le résultat d'autres facteurs, tels que la lecture, ou encore l'influence de l'anglais.

4 Analyse du verbe « pouvoir » dans les essais argumentés en français

Il ressort de l'ensemble de nos analyses que l'utilisation du verbe modal « pouvoir » est un élément structurant dans les différentes parties du texte argumentatif en français. Ce verbe est employé par l'ensemble des scripteurs francophones, que ce soit en L1 ou en L2, dans la

formulation d'arguments (« ce potager peut changer l'université »), de suggestions (« nous pouvons trouver des sponsors ») et de requêtes (« vous pouvez contribuer »). Les différents niveaux d'analyse ont montré que le verbe « pouvoir » constitue un des contrastes importants entre le groupe de contrôle francophone et les apprenants de FLE. Ce point mérite donc une attention plus approfondie.

Nous proposons ici d'observer la fréquence du verbe « pouvoir » à travers les textes en français, d'une part, en L1, et d'autre part, en L2, ainsi que les temps et les modes employés par les scripteurs dans l'utilisation de ce verbe. Pour cette analyse, nous ne faisons pas de distinction entre les parties du texte, ni entre les deux tâches d'écriture.

Les résultats confirment premièrement que les apprenants surutilisent de manière significative le verbe « pouvoir » dans leur texte : alors que les francophones du groupe de contrôle francophone ne l'emploient que 30 fois dans l'ensemble du corpus, ce verbe est employé à 76 reprises dans le corpus des apprenants du niveau B1 et à 107 reprises dans le corpus des apprenants du niveau B2. En tenant compte de la longueur moyenne des textes, cela correspond à une fréquence équivalente pour les deux groupes d'apprenants. La fréquence du verbe « pouvoir » est plus de deux fois supérieure chez les apprenants que chez les scripteurs du groupe de contrôle francophone.

De plus, lorsque nous nous penchons sur les temps et les modes employés pour conjuguer le verbe « pouvoir », nous notons que dans le groupe de contrôle, près de la moitié des occurrences sont au présent de l'indicatif, un tiers au conditionnel et une petite proportion au futur simple. Par contraste, 83% des occurrences observées chez les apprenants du niveau B1 sont au présent de l'indicatif, 9% au conditionnel et 3% au futur simple. Enfin, pour les apprenants du niveau B2, les résultats sont très proches de ceux du niveau B1 : 84% au présent l'indicatif, 6% au conditionnel et 4% au futur simple.

Pour un lecteur francophone natif, autant que les répétitions du verbe « pouvoir » dans les textes des apprenants, c'est sa conjugaison systématique au présent de l'indicatif qui pourrait sembler étrange. Nous proposons, à titre de comparaison, deux exemples : le premier est tiré d'un courrier électronique rédigé par un scripteur du groupe de contrôle francophone, qui privilégie le conditionnel ; le second est tiré d'un texte produit par un apprenant du niveau B2, qui conjugue le verbe « pouvoir » au présent :

Ex. 80

Nous savons que c'est beaucoup demandé mais par cette acte de nombreux changements positifs pour les étudiants **pourraient** voir le jour. C'est un projet qui nous tient particulièrement à cœur et qui **pourrait** permettre à tous de manger des produits qui soient plus sains, cultivés soigneusement par les étudiants. (FR_2_6)

Ex. 81

si nous **pouvons** avoir un potager, le prix de repas à la cantine **peut** diminuer. De même, notre université **peut** utiliser l'argent qu'il dépense maintenant pour l'achat de nourriture dans les projets universitaires, par exemples les voyages pour les concours, ou elle **peut** créer des campagnes pour aider aux étudiants. (FLE2_2_12)

Le tableau ci-dessous précise le nombre total d'occurrences et la fréquence du verbe « pouvoir » dans les textes, ainsi que la proportion des temps et modes employés par les différents groupes de scripteurs francophones pour conjuguer ce verbe modal.

Tableau 47 : Fréquence et conjugaison du verbe “pouvoir” dans les textes en français L1 et L2

	Nombre d'occurrences	Fréquence	Présent de l'indicatif	Conditionnel	Futur simple	Autre temps et modes
FR	30	0,004	47%	33%	13%	7%
FLE B1	76	0,01	83%	9%	3%	5%
FLE B2	107	0,01	84%	6%	4%	7%

Ces contrastes entre le groupe de contrôle et les apprenants sont probablement dus à une non-maîtrise linguistique ou à un manque de pratique ou d'enseignement. Le conditionnel semble généralement être une forme difficile à acquérir. Nous avons précédemment observé qu'il est sous-utilisé par les apprenants. Ces constats confirment les travaux existants sur l'acquisition, à l'oral, des différents temps et modes en français L2. En effet, les structures « verbe modal + infinitif » sont acquises avant les autres formes de modalisation, tandis que le conditionnel est acquis tardivement (Véronique, 2009).

Mais il est également possible d'expliquer ce contraste par une influence de la L1. Nous formulons ici une hypothèse dans la lignée des travaux sur le relativisme linguistique et l'influence de la L1 dans la production en L2, notamment les observations de Slobin (2016) sur la façon dont les turcophones, lorsqu'ils s'expriment en L2, semblent calquer les marqueurs de modalités sur les contraintes grammaticales de la L1. En turc, le suffixe de possibilité *-abil* est

généralement associé à l'aoriste (Goldstein, 1999). Or, l'aoriste est un temps qui correspond à un présent général. Nous proposons l'exemple suivant pour illustrer l'utilisation de ce temps et de ce suffixe dans un cadre modal hypothétique par un scripteur turcophone en L1 :

Ex. 82

Belki	konseri	yapmak	bütçeyi	zorlayabilir	ama	getirisi	mâliyeti	katlayabilir.
Peut-être	concert+ACC	faire	budget+ACC	forcer +Poss+AOR	mais	apport+CN	coût+ACC	compenser +POSS+AOR

Peut-être que faire ce concert peut forcer le budget mais sa rentabilité peut compenser le coût. (TR_1_2)

Il est possible que les scripteurs turcophones, en L2, traduisent mentalement la conjugaison qu'ils emploieraient en L1. Pour formuler une hypothèse, ils privilégieraient en turc la structure « *-abil* + AOR », donc, en français, ils pourraient avoir tendance à employer le verbe « pouvoir » au présent. S'il s'agissait de faire une traduction satisfaisante, les usages de l'aoriste, lorsqu'il est utilisé conjointement avec le suffixe de possibilité, seraient traduits par le conditionnel. Or, les apprenants ont probablement du mal à établir cette équivalence ; s'ils procèdent à une traduction mentale lors du processus de production écrite, ils pourraient être plus susceptibles de traduire l'aoriste par le présent. Nous ne pouvons cependant pas tirer de conclusion définitive sur les raisons de l'utilisation quasi-exclusive du présent de l'indicatif pour conjuguer le verbe « pouvoir » chez les apprenants. Une méthodologie différente, avec une approche expérimentale et des entretiens avec les scripteurs pourrait contribuer à clarifier ce point.

Cette partie montre qu'il est important pour les apprenants de comprendre que le verbe « pouvoir », en français, dans ce genre et type de texte, est plus approprié lorsqu'il est employé non pas au présent de l'indicatif, mais au conditionnel. Ce type de contraste illustre l'intérêt de l'exploitation pédagogique des corpus, sur lesquels nous reviendrons à la fin de nos analyses. En effet, l'utilisation du verbe « pouvoir » au présent de l'indicatif ne constitue pas à proprement parler une erreur ; elle est simplement inhabituelle pour un natif. Cette forme ne sera donc pas nécessairement repérée et corrigée par un enseignant/correcteur. En revanche, l'observation d'un corpus et un travail de repérage sur les formes verbales permettrait une prise de conscience aussi bien par les enseignants que par les apprenants.

5 *Structure argumentative et modalités : modèle de texte et piste didactique*

5.1 *Discussion générale sur l'acquisition des modalités à l'écrit*

Les analyses présentées dans les chapitres 8 et 9 ont permis d'observer comment la structure des textes s'articule avec l'utilisation de certains types de modalités dans les essais argumentés rédigés par nos différents groupes de scripteurs. Avec une double perspective contrastive et acquisitionnelle, nous avons tenté d'identifier des tendances caractérisant l'essai argumenté en français et en turc et de décrire les caractéristiques des textes d'apprenants, y compris les indices d'influences translinguistiques et de stratégies d'apprenants dans les productions écrites en L2. Nous nous penchons ici sur les tendances les plus intéressantes observées dans les productions écrites des apprenants, afin d'en tirer quelques conclusions relatives au processus d'acquisition.

Les apprenants de FLE au niveau intermédiaire produisent des textes relativement courts. Bien qu'ils emploient des paragraphes pour structurer leur argumentation, ils n'ont pas encore développé une sensibilité aux genres discursifs qui leur permettrait d'adapter la structure de leurs productions écrites au contexte de communication. Leurs paragraphes sont peu développés, mais accomplissent globalement les mêmes objectifs communicatifs que ceux des natifs. Dans la réalisation de ces objectifs, les apprenants éprouvent des difficultés à mobiliser les moyens linguistiques servant à exprimer les modalités. Des phénomènes de surutilisation et de sous-utilisation et des stratégies de compensation apparaissent dans leurs textes. La gestion des degrés d'assertion et des degrés déontiques dans les requêtes constitue un problème certain, ce qui pourrait avoir une influence sur la qualité de persuasion et sur l'effet perlocutoire des textes. L'expression des modalités épistémiques objectives est marquée par l'influence du turc. Cette influence de la L1 est visible dans un certain nombre de situations, mais n'explique pas l'ensemble des contrastes observés entre le groupe de contrôle francophone et les apprenants. Les stratégies d'apprenants et les effets de l'enseignement semblent également laisser des traces sur les formes linguistiques observées. Certains de ces défis rencontrés par les apprenants sont résolus au niveau B2, d'autres ne le sont pas. Les apprenants du niveau avancé écrivent des textes longs, fortement segmentés en paragraphes, avec des objectifs communicatifs clairement structurés à travers les parties du texte. Les marqueurs de modalités sont plus variés qu'au niveau B1 et se rapprochent de celles employées par les natifs, bien que des contrastes importants persistent.

Les résultats relatifs aux verbes modaux sont particulièrement intéressants et mériteraient une attention plus approfondie. Dans toutes les parties du texte, les verbes « pouvoir », « devoir » et « vouloir », exprimant une variété d'effets de sens, sont surutilisés par les apprenants. Cette tendance s'estompe quelque peu au niveau avancé. Ces résultats vont dans le même sens que les recherches sur l'acquisition des modalités en français L2 concernant la production orale, qui montrent que les verbes modaux sont généralement acquis avant les autres marqueurs de modalités (Véronique, 2009). Dans une certaine mesure, s'ils étaient vérifiés sur un plus grand nombre de textes, ces résultats montreraient que les données écrites constituent un objet d'étude pertinent pour l'acquisition des L2 au même titre que les données issues de la production orale et que l'acquisition de l'écrit en L2 peut impliquer les mêmes étapes que l'acquisition de l'oral.

5.2 Modèles de structure pour l'essai argumenté en français : paragraphes, parties et modalités

Afin de récapituler nos analyses, nous proposons deux modèles de texte pour la lettre formelle et le courrier électronique en français. Cette étape fait partie du modèle d'analyse BCU (Upton & Cohen, 2009) et consiste à construire un prototype de texte dans un genre donné à partir des analyses de corpus. Comme l'affirment Upton et Cohen, l'intérêt de construire un cadre général reflétant l'utilisation d'une forme linguistique à travers les parties du texte est principalement de nature didactique :

Prototypes are particularly valuable in educational and training contexts to help novices learn to understand and produce a genre that is new to them.⁶⁶ (Upton & Cohen, 2009 : 601)

Ces auteurs ne fournissent cependant pas d'exemple de prototype produit à partir de leur modèle d'analyse. Ils évoquent d'ailleurs la possibilité de générer un tel prototype automatiquement, ce qui révélerait tout l'intérêt de concilier la linguistique de corpus et les approches discursives. Ce n'est pas le chemin que nous empruntons et il nous appartient donc de proposer, en synthétisant nos résultats, un modèle simple et lisible, mettant en lumière la correspondance entre les objectifs communicatifs de l'essai argumenté et les formes linguistiques servant à exprimer les modalités. Au regard de nos analyses, nous proposons d'ajouter une catégorie supplémentaire à ce modèle, afin de construire un cadre qui fasse correspondre les paragraphes, les *moves* et *steps*, et les marqueurs de modalités.

⁶⁶ « Les prototypes sont particulièrement utiles dans les contextes éducatifs et de formation pour aider les débutants à comprendre et à produire un genre qui leur est nouveau. »

Nos analyses ont permis d'observer que typiquement, la lettre formelle adressée au maire, avec une longueur imposée de 250 mots, est composée, pour les scripteurs francophones du groupe de contrôle, de trois paragraphes. Le premier paragraphe correspond au premier *move*, qui permet d'introduire la lettre. Ce *move* est réalisé par trois principaux *steps*, qui consistent premièrement à préciser le motif de la lettre, puis à décrire de manière générale le concert et, enfin, à donner une opinion générale sur l'annulation, tout en annonçant la suite de l'argumentation. Les caractéristiques linguistiques de cette partie introductive n'ont pas été analysées en détail, mais nous avons noté que les modalités assertives sont relativement fréquentes dans ce *move*, en particulier dans le *step* visant à exprimer une opinion générale et annoncer l'argumentation. Le deuxième paragraphe de la lettre formelle correspond aux *moves* 2 et 3, dans lesquels les scripteurs développent leur argumentation et proposent une solution pour permettre l'organisation du concert. Pour réaliser le *move* 2, les scripteurs expriment d'abord une concession pour admettre que le coût financier engendré par le concert est important, puis présentent les caractéristiques et les avantages du concert. Ce *step* est le plus long et se caractérise par une forte modalisation : en effet, les modalités assertives restent importantes, et de plus, les modalités épistémiques objectives permettent de construire un cadre modal hypothétique, adapté à cet objectif de communication. Les formes indispensables pour construire ce cadre modal sont le conditionnel et le futur simple. Pour le *move* 3, les scripteurs formulent des propositions en employant le verbe « pouvoir » au conditionnel. Le dernier paragraphe de la lettre formelle permet de clore le texte, et surtout de demander explicitement que le concert ne soit pas annulé. Ce *move* est court ; il est principalement centré autour d'un *step* essentiel, celui où la requête est formulée. Mais il sert également à récapituler les arguments et à remercier le maire. Le type de modalité le plus important dans cette partie est le déontique, exprimé avec des outils lexicaux associés au degré faible.

En ce qui concerne le courrier électronique adressé aux étudiants, le modèle est quelque peu différent. Le texte est typiquement constitué de quatre paragraphes. Le premier correspond à l'introduction, qui est généralement longue : elle peut occuper jusqu'à un tiers du texte. Le *move* introductif se réalise par plusieurs *steps* : d'abord, le scripteur se présente, puis propose une description du projet de potager et exprime déjà une demande de contribution financière. Ce dernier objectif communicatif se traduit par une utilisation des modalités déontiques, à un degré neutre, sur le thème du besoin, avec une utilisation de structures phraséologiques. La partie argumentative du texte est presque entièrement centrée autour de la description des avantages du potager à l'université. Ici, les modalités assertives ne sont pas importantes, c'est

le cadre temporel futur et le cadre modal hypothétique qui sont essentiels. La conclusion est longue, principalement en raison de la demande de contribution financière, exprimée de façon répétitive, avec un degré de modalisation déontique neutre. Un slogan, impliquant des marqueurs de modalités déontiques forts, peut venir compléter la conclusion dans cette tâche d'écriture.

Les tableaux ci-dessous proposent des modèles de texte pour la lettre formelle et le courrier électronique, précisant la correspondance paragraphe-*moves* ainsi que les marqueurs et degrés de modalités privilégiés pour chaque partie du texte :

Tableau 48 : Modèle pour la lettre formelle de 250 mots

GENRE : Lettre formelle Tâche d'écriture : Rédiger une lettre formelle de 250 mots adressée au maire de la ville pour lui demander de ne pas annuler un concert					
Paragraphe	Moves	Steps	Types et degrés de modalité	Marqueurs de modalités typiques	
1	M1 Introduire la lettre	1. Dire le motif de la lettre 2. Décrire le concert 3. Annoncer l'argumentation	Assertion forte	Je pense que Je tiens à vous dire que	
2	M2 Argumenter en faveur du concert	1. Concéder l'argument financier 2. Parler des avantages du concert	Assertion forte Épistémique (condition, hypothèse)	Sachez que Conditionnel, futur simple	
				Nous pourrions	
				Déontique faible	
3	M4 Clôre la lettre	1. Reprendre les arguments 2. Formuler une requête 3. Remercier	Déontique faible	J'espère que Je vous prie de	

Tableau 49 : Modèle pour le courrier électronique de 250 mots

GENRE : Courrier électronique					
Tâche d'écriture : Rédiger un courrier électronique de 250 mots adressé à un groupe d'étudiants pour demander une contribution financière à la création d'un potager					
Paragraphe	Moves	Steps	Types et degrés de modalité	Marqueurs de modalités	
1	M1 Introduire le courrier	1. Se présenter 2. Décrire le projet 3. Formuler une requête	Déontique moyen	N'hésitez pas à Nous faisons appel à Nous avons besoin de	
2	M2 Argumenter en faveur du potager	Parler des caractéristiques et des avantages du potager	Épistémiques (condition, hypothèse)	Futur simple Conditionnel	
3	M2+M3 Proposer une contrepartie	1. Parler des caractéristiques et des avantages du potager 2. Proposer une contrepartie	Épistémiques	Futur simple Conditionnel Si +	
4	M4 Clore le courrier	1. Formuler une requête 2. Remercier 3. Slogan	Déontique moyen Déontique fort	N'hésitez pas à Nous faisons appel à Impératif	

L'intérêt de ces tableaux est de promouvoir une didactique axée sur le genre discursif et de mettre en valeur l'importance didactique du paragraphe. Mais avant de nous concentrer sur ces deux points, une précaution s'impose. En effet, les modèles proposés reflètent les tendances identifiées parmi nos scripteurs francophones en L1. Or, la constitution de modèles de textes dans une perspective didactique soulève des problèmes. Les usages des natifs constituent-ils une norme réaliste et appropriée, pouvant et devant être enseignée aux apprenants ? La réponse à cette question, selon Gilquin (2021), suscite des positionnements très variés, allant d'une approche selon laquelle les usages des natifs constituent un modèle pour les apprenants, à une approche plus flexible qui met en avant l'accomplissement des objectifs communicatifs, au détriment de l'adoption des normes natives :

[There is] a continuum of normative attitudes towards foreign and second language (L2) learners, ranging from a very strict attitude in which only the native (L1) speaker is deemed a worthy model for learners to a very lenient attitude in which learners are free to use the target language as they wish (provided they can understand each other) and native speakers should adapt to learners' standards (or lack thereof).⁶⁷ (Gilquin, 2022 : 87)

Dans les faits, l'enseignement du FLE ne peut faire l'impasse sur le choix de normes à enseigner. Cela est valable aussi bien pour l'enseignement de la grammaire que pour celui des conventions d'écriture et des structures adaptées aux différentes tâches d'écriture.

5.3 Considérations didactiques

5.3.1 Pour une approche par genre et par paragraphe

Nos résultats d'analyse montrent que l'utilisation des paragraphes et l'appropriation des règles imposées par les genres discursifs sur la structure des textes sont des enjeux réels pour les apprenants. Bien qu'une didactique normative du paragraphe et du genre ne s'inscrive pas dans les pratiques d'enseignement existantes dans le domaine du FLE, une prise de conscience de ces enjeux pourrait être bénéfique.

⁶⁷ [Il existe] un continuum d'attitudes normatives envers les apprenants de langues étrangères et secondes (L2), allant d'une attitude très stricte dans laquelle seul le locuteur natif est considéré comme un modèle valable pour les apprenants, à une attitude très indulgente dans laquelle les apprenants sont libres d'utiliser la cible langue comme ils le souhaitent (à condition qu'ils puissent se comprendre) et les locuteurs natifs doivent s'adapter aux normes des apprenants (ou à leur absence).

Plus particulièrement, contrairement à l'enseignement de l'anglais L2, l'enseignement de l'écrit en FLE n'est pas structuré autour du paragraphe. Comme nous l'avons vu, les auteurs français ont tendance à rejeter une approche normative de la didactique du paragraphe. Il s'agit donc de proposer une approche relativement flexible, fondée sur la prise de conscience, visant à assurer une utilisation minimale du paragraphe par tous les apprenants. En effet, une meilleure prise en compte de la notion de paragraphe et de l'importance du genre discursif contribuerait à un meilleur enseignement de la dimension discursive dans la didactique de l'écrit en FLE, souvent négligée, rappelons-le, au profit de la « focalisation sur les actes de parole » (Claudel & Laurens, 2016 : 6). D'ailleurs, comme l'affirme Hyland (2007), l'enseignement par le genre n'est pas censé être prescriptif, il guide l'apprenant sans lui imposer une manière d'écrire.

5.3.2 Quelques points didactiques portant sur les formes linguistiques

Dans l'élaboration des pistes didactiques issues des travaux sur corpus, quelques principes essentiels sont à prendre en compte. D'abord, il est important que les normes retenues soient issues d'un corpus pertinent pour les objectifs didactiques en jeu. De plus, les résultats des études sur corpus aboutissant à des normes natives doivent être simplifiées. Selon Gilquin (2021), les résultats de ce type de recherche sont souvent trop détaillés pour être exploités en classe. Les phénomènes de surutilisation et sous-utilisation, ainsi que les erreurs fréquentes, doivent être enseignées en tenant compte « de critères tels que les besoins des apprenants, les objectifs d'enseignement/apprentissage et l'enseignabilité » (Gilquin, 2021 : 95).

En suivant ces principes, nous proposons ci-dessous un tableau complémentaire visant à sensibiliser les enseignants et les apprenants à certains contrastes linguistiques entre les productions écrites des natifs et des apprenants. Nous proposons une catégorie « formes à éviter » : il ne s'agit pas d'erreurs fréquentes, comme c'est parfois le cas dans le matériel issu de corpus, mais de formes qui, bien qu'elles soient grammaticales, ne sont pas typiques de la langue native dans le genre et le type de texte donné. Nous proposons également une catégorie « formes à privilégier ». Nous évitons d'employer le terme de « modalités », ainsi que les catégories de *moves* et *steps* employées dans notre recherche, afin de rendre la lecture du tableau plus accessible à tous les publics.

Tableau 50 : Tableau simplifié des formes de modalités dans l'essai argumenté pour l'enseignement aux apprenants turcophones

Objectif communicatif	Formes à éviter	Formes à privilégier
Exprimer son opinion	je crois que à mon avis formes avec « nous » (« nous pensons que ») on peut dire que	je pense que sachez que
Formuler une hypothèse sur le futur	« pouvoir » « on peut »	conditionnel futur simple
Parler d'un projet	futur proche (éviter de façon générale à l'écrit)	futur simple
Faire une proposition	« pouvoir » au présent	« pouvoir » au conditionnel
Formuler une requête	« pouvoir », « demander »	Verbes exprimant des degrés faibles (« espérer ») expressions : « n'hésitez pas à » ; « nous faisons appel à » ; « serait le bienvenu »

Ce tableau ne constitue pas une piste didactique, mais une synthèse simplifiée visant une sensibilisation des enseignants et des apprenants. Une meilleure familiarisation avec ces éléments pourrait permettre des activités pédagogiques adaptées à un public turcophone. Afin d'assurer un meilleur enseignement de l'écrit argumenté à ce type de public, un travail précoce sur les formes du futur, mettant en évidence la différence entre l'oral et l'écrit, ainsi que les valeurs modales du

futur simple et du futur périphrastique, nous semble indispensable. Un travail ciblé sur le verbe « pouvoir » serait très utile : les apprenants ont besoin d’alternatives qui se substituent à ce verbe qu’ils emploient trop souvent.

Ce tableau pourrait permettre une prise de conscience des enseignants relative aux enjeux de l’écriture argumentative pour un public turcophone. Il serait souhaitable que cette prise de conscience soit partagée avec les apprenants, mais aussi qu’elle soit accompagnée d’une découverte, du moins partielle, des contrastes qui peuvent être observés entre l’écriture des natifs et celle des apprenants. Cette découverte pourrait se faire à travers l’exploitation de corpus écrits en classe de FLE. En observant les corpus, les apprenants pourraient confirmer la pertinence des formes présentées dans le tableau et découvrir eux-mêmes d’autres formes susceptibles de soulever des difficultés.

Plutôt qu’une piste didactique à proprement parler, nous concevons donc ce tableau comme un point de départ, pour les enseignants et les apprenants, qui permettrait d’explorer des corpus écrits en classe de FLE. Cependant, comme nous l’avons vu au chapitre 5, les enseignants sont souvent mal préparés à mettre en œuvre ce type d’approche. Or, l’exploitation pédagogique des corpus ne peut se faire sans une certaine familiarisation des enseignants avec ses principes et ses techniques. C’est ce défi qui ouvre la voie vers la deuxième partie de nos analyses, celles portant sur notre dispositif de formation d’enseignants.

Chapitre 10. Analyse d'un dispositif de formation d'enseignants

1 Conception et déroulement de la session de formation continue en ligne

1.1 De l'analyse de corpus à la formation d'enseignants

Les résultats des analyses de corpus présentés dans le chapitre précédent nous ont permis de mettre au jour des défis importants auxquels les apprenants turcophones de FLE font face dans l'écriture d'un texte argumentatif en L2, en particulier en ce qui concerne l'utilisation des modalités pour structurer les différentes parties du discours.

Cette deuxième partie des analyses est fondée sur une approche selon laquelle la recherche dans les champs de l'acquisition des L2 et de l'écrit en L2 peut être mise à profit dans le développement de la formation des enseignants de FLE. Plus particulièrement, les recherches sur les corpus, et notamment sur les corpus d'apprenants devraient conduire à des démarches didactiques concrètes (Gilquin, 2015). La formation continue des enseignants constitue un dispositif didactique important, dans la mesure où elle est susceptible d'avoir une influence sur les croyances, les connaissances et les pratiques des enseignants de langue (Borg, 2009).

Dans ce chapitre, nous présentons un dispositif de formation d'enseignants qui a pour objectif de partager avec des enseignants de FLE les résultats de nos analyses de corpus. Notre but est de leur faire prendre conscience de certains enjeux linguistiques liés aux modalités à l'écrit en FLE et de les sensibiliser à l'importance des corpus en didactique des langues. Les détails pratiques concernant la mise en place de cette formation ont déjà été exposés au chapitre 7. Notre objectif, à présent, est de comprendre dans quelle mesure un travail de recherche dans le domaine de l'acquisition des L2 et de l'écrit en L2 peut être exploité dans le cadre de la formation des enseignants, mais aussi de découvrir quel pourrait être l'impact d'un tel dispositif sur l'agir enseignant. Autrement dit, un travail collaboratif mis en œuvre à partir des résultats de nos analyses textuelles peut-il contribuer à préparer les enseignants de FLE à enrichir leurs pratiques d'enseignement de l'écrit auprès d'un public turcophone ?

Il n'est pas possible d'apporter une réponse définitive à cette question sans observer, sur un temps long, l'évolution des pratiques de classe des enseignants concernés. Cependant,

nous pouvons nous servir des interactions qui ont été recueillies dans le cadre de la formation, pour y trouver des indices quant aux attitudes et pratiques existantes des enseignants sur l'enseignement des modalités et l'exploitation des corpus en classe de langue. Nous pouvons également rechercher, dans les propos des enseignants, des indices relatifs à leur positionnement vis-à-vis du changement, des innovations pédagogiques, mais aussi vis-à-vis de la recherche scientifique. Il nous est possible, d'autre part, grâce aux propos recueillis lors d'entretiens de suivi, de tenter de comprendre quels sont, selon les enseignants, les obstacles qui engendrent une résistance des pratiques pédagogiques face aux changements possibles.

Ce chapitre est structuré en deux sections. Premièrement, après avoir exposé la structure et le contenu de la formation, nous nous penchons sur les interactions qui ont eu lieu lors de la formation, afin de comprendre dans quelle mesure cette session de formation constitue une fenêtre pour observer l'agir professoral et en quoi elle constitue un moment de transformation. Deuxièmement, nous nous focalisons sur les entretiens de suivi réalisés avec une partie des participantes à la formation, pour tenter de comprendre quel impact la session de formation a pu avoir sur leurs attitudes et leurs pratiques et quels sont les facteurs qui ont pu influencer ces éventuels changements.

1.2 Plan de la formation

Les informations relatives au contexte dans lequel le dispositif de formation a été mis en place et les données concernant les participants ont été présentées au Chapitre 7. Les diapositives utilisées lors de la session sont fournies en Annexe 7. Nous proposons ici de revenir sur le déroulement et le contenu de la session de formation, avant de commencer l'analyse.

Dans la conception du contenu de la formation, nous avons tenté de tenir compte des éléments exposés au chapitre 5 concernant l'importance de la dimension collaborative de la formation des enseignants (Johnson, 2009) et de l'équilibre entre les aspects techniques et réflexifs de la formation (Laurens, 2013). Le fait que le recueil du corpus et la session de formation se soient déroulés dans le même contexte d'enseignement/apprentissage garantit la pertinence de l'exploitation didactique de nos résultats. Dans la présentation de nos analyses de corpus, nous avons veillé à simplifier les résultats (Gilquin, 2021).

Lors de la demi-journée de formation, dans un premier temps, nous avons présenté aux 20 participants quelques notions théoriques liées à la notion de modalité, ainsi que des séquences didactiques proposées par certains auteurs en vue d'un meilleur enseignement des

modalités en classe de langue. Nous avons évoqué notre projet de recherche et présenté quelques résultats, dans une approche contrastive, entre apprenants turcophones et francophones natifs. Plus précisément, nous avons évoqué les principaux contrastes dans l'utilisation de certains marqueurs de modalités. Cette première partie de la session contient deux moments d'interaction de groupe d'environ 10 minutes chacun. Dans un deuxième temps, nous avons présenté les recherches actuelles sur l'exploitation des corpus en classe de langue. Cette partie théorique plus concise a mené à la composante pratique de la formation, au cours de laquelle les participants ont réalisé quatre activités : utiliser un concordancier en ligne pour rechercher un adverbe exprimant la possibilité ; constituer un petit corpus de textes en recueillant des courriers de lecteurs sur le site internet d'un quotidien français ; rechercher les mots les plus fréquents dans leur corpus en utilisant un logiciel en ligne gratuit ; et enfin, comparer la fréquence de certaines formes exprimant les modalités dans deux petits corpus.

Ainsi, une partie importante du contenu de la session formation est directement tirée de nos analyses de corpus. En particulier, nos résultats sur la surutilisation du verbe « pouvoir » par les apprenants turcophones et leur préférence pour le futur périphrastique, au détriment du futur simple, ont été exposés et discutés. D'autres éléments, en revanche, ne sont pas tirés directement de nos résultats d'analyse, mais plus largement de nos lectures portant sur l'exploitation pédagogique des corpus, que nous avons résumées dans la Partie 1 de la thèse. En effet, étant donné la place importante accordée aux concordanciers dans ces travaux, nous avons souhaité familiariser les enseignants avec cet outil. Nous reprenons ci-dessous le plan détaillé de la demi-journée de formation :

Contenu de la session de formation en ligne

« Argumentation, Modalités, Corpus »

Première partie : Argumentation et modalités

Présentation théorique

1. Définitions de l'argumentation et du texte argumentatif. Quel est le lien entre argumentation et modalités ?

2. Définition et typologie simplifiée des modalités, avec quelques exemples. Mise en perspective avec d'autres notions telles que la prise en charge énonciative, la présence du scripteur, la « voix ».
3. Le rapport entre les modalités et les genres discursifs, les registres, les destinataires, les parties du texte

Discussion

1. Invitation à la discussion : Quelles sont vos pratiques concernant l'enseignement des modalités ? Avez-vous identifié des difficultés rencontrées par les apprenants turcophones ? Quelles activités pourraient remédier à ces difficultés ?

Quelques résultats de la recherche sur notre corpus (voir chapitre 9)

1. La surutilisation du verbe « pouvoir » au présent
2. La surutilisation des expressions assertives « à mon avis » / « je crois que »
3. La surutilisation du futur périphrastique
4. La sous-utilisation de l'impératif
5. Invitation à la discussion : Ces problèmes sont-ils liés à l'influence de la L1, à l'enseignement, à la difficulté de la L2 ?

Pistes didactiques pour l'enseignement des modalités (adapté de Hyland, 2005)

1. Activités sur les formes
 - Rechercher des exemples d'une forme dans des textes authentiques
 - Enlever puis remettre les marqueurs métadiscursifs d'un texte et comparer l'effet rhétorique
 - Modifier les degrés de certitude
2. Activités textuelles
 - Mener une réflexion sur le destinataire
 - Analyser des extraits de textes pour comparer les variations des marqueurs métadiscursifs selon le destinataire ; Réécrire le texte pour un destinataire différent
 - Traduire un texte vers la L1 et comparer les formes métadiscursives

Activité et réflexion collective : analyse d'activités extraites de méthodes de FLE

Quelle place pour les modalités dans les méthodes de FLE ? Comment mieux exploiter les

activités proposées ?

Exemples d'activités tirées des ouvrages *Edito B2* (Heu, 2015), *Grammaire essentielle du français* (Bourmayan & al., 2016) et *Expression écrite 4* (Poisson-Quinton & Mimran, 2017)

Deuxième partie : Les corpus

Définition et typologie des corpus

Exemples de corpus d'écrits scolaires, de corpus oraux en FLE, de corpus d'apprenants de l'anglais L2.

Avantages et inconvénients de l'exploitation pédagogique des corpus

- Avantages : exemples authentiques et non tirés d'un manuel ; vrais usages des natifs et non une norme unique ; esprit de découverte, autonomie, d'implication dans l'apprentissage ; identification des erreurs fréquentes
- Inconvénients : Apprentissage des aspects techniques, matériel informatique ; pas un travail d'approche communicative ; pas intégré dans les programmes, manque de temps ; concordancier pas apprécié de tous les apprenants car phrases coupées.

Activité de réflexion collective : Listes de vocabulaire proposées dans les manuels

- Exemple de la liste de mots et d'expressions pour exprimer la certitude et le doute dans le manuel *Edito B2* (Heu, 2015). Les formes sont-elles présentées en contexte ? Appartiennent-elles à un registre écrit ou oral ? Est-il possible de savoir si ces formes sont courantes dans l'usage authentique ?
- Exemple de l'activité relative à l'expression de l'obligation dans le manuel *Expression écrite 4* (Poisson-Quinton & Mimran, 2017). « Devoir » et « il faut » sont-ils équivalents dans le discours réel ? Les formes proposées sont-elles attestées dans des textes authentiques ? Est-il pertinent de les connaître toutes ?

Quelques principes pour l'exploitation pédagogique des corpus

- Définir un objectif d'apprentissage précis
- Familiariser les apprenants avec l'outil
- Utiliser éventuellement un support papier

- Deux approches possibles : directe (les étudiants ont accès au corpus) ou indirecte (l'enseignant choisit des extraits pertinents du corpus)

Une séquence didactique (adaptée de Seidlhofer, 2002)

- En réponse à un article de presse en français, les apprenants rédigent un texte court.
- L'enseignant(e) compile les textes (anonymes)
- L'enseignant(e) fait une introduction générale aux corpus
- Distribue un document papier avec toutes les productions
- Discussion générale sur le contenu des textes
- Chaque apprenant rédige une liste de questions auxquelles l'analyse de corpus pourrait permettre de répondre (grammaire, lexique...)
- Analyses de corpus sur ordinateur réalisées par les apprenants avec un logiciel simple

Troisième partie : Activités collectives

Présentation du concordancier et recherches sur « bien sûr » et « peut-être »

- Recherche des occurrences de « bien sûr » dans un concordancier en ligne (*Lextutor*)

The screenshot shows the Lextutor web interface. At the top, there's a search bar with 'MODIFY: equals bien' and 'in Le Monde (1998)'. Below this, it shows '77 hits' and '69 per million (hits/corpus size x 1,000,000)'. A yellow box highlights the search results: 'bien sûr=76 bien sûr=1'. Below this, there's a section titled 'Click any KEYWORD for more context' followed by a list of text excerpts with checkboxes. The excerpts are numbered 001 to 024 and contain various sentences from the corpus, with 'BIEN+SÛR' highlighted in blue in several places.

Figure 26 : Capture d'écran d'une recherche sur Lextutor de la forme « bien sûr »

- Recherche de « bien sûr » sur le site *Linguee.fr*
- Recherche de « peut-être » sur le site *LeMonde.fr*
- Discussion : Que peut-on conclure sur l'utilisation de « bien sûr » et « peut-être » ?

Quelles idées d'activités ?

Activité : Utiliser les corpus pour déduire des règles

Rechercher des occurrences du futur simple et du futur périphrastique dans *LeMonde.fr* et faire des déductions sur leur utilisation.

Exemples trouvés : *En visite à Nevers, Emmanuel Macron assure que « ça va aller de mieux en mieux »* / *Citroën n'ira pas au-delà de 2021 dans le championnat du monde des rallyes*

Activité : Utiliser les corpus pour trouver des exemples

Rechercher des occurrences pour illustrer différentes valeurs du futur simple : refus, promesse, espoir, condition...

Exemples trouvés : « *Je n'irai pas* » : *la footballeuse Megan Rapinoe exclut toute visite à la Maison Blanche* / « *J'irai l'année prochaine* » : *les impossibles vacances « au pays » de la diaspora africaine de France* / *Derrière les portes de la classe-relais* : « *Si vous me dites pas où c'est, j'irai pas* »

Activité : Constituer un petit corpus de « Courriers des lecteurs »

- Chercher les mots les plus fréquents en utilisant un logiciel gratuit en ligne (dcode.fr)
- Rechercher des mots ou des formes choisies
- Pour aller plus loin, analyse discursive sur un petit corpus : Segmenter les textes (selon la fonction communicative de chaque unité) ; chaque groupe d'étudiants analyse une unité à travers le corpus (par exemple : les remerciements, les contre-arguments...) pour dégager des tendances ; mise en commun pour obtenir un modèle pour le genre textuel donné

Conclusion de la session : Discussion générale et questionnaire d'évaluation

1.3 Un aperçu de l'avant-formation

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 7, les connaissances et pratiques déjà existantes des participants doivent être prises en compte lors de la mise en place d'une formation professionnelle (Borg, 2009). Ainsi, nous avons demandé aux enseignants, au début

de la formation, de répondre à un questionnaire afin d'établir un état des lieux de leurs connaissances et pratiques concernant les notions clés, en particulier les modalités et les corpus. Pour les modalités, étant donné que les participants sont des enseignants confirmés avec une formation solide en didactique du FLE ou en lettres, nous n'avons pas souhaité les interroger sur leur niveau de connaissance, préférant solliciter leurs expériences et opinions dans le cadre des interactions lors de la formation. En revanche, en ce qui concerne les corpus, nous leur avons demandé s'ils connaissaient cette notion, s'ils avaient déjà utilisé ou constitué un corpus et s'ils avaient déjà utilisé un concordancier.

À la question « Connaissez-vous la notion de corpus ? », sur une échelle allant de 1 (« pas du tout ») à 5 (« je maîtrise cette notion »), la moitié des participants a répondu 5, tandis que l'autre moitié a répondu 3 ou 4.

À la question « Avez-vous déjà constitué ou utilisé un corpus ? », plus de la moitié ont répondu par l'affirmative. Cependant, un tiers des participants ont répondu « je ne sais pas » et quelques-uns ont répondu par la négative.

À la question « Avez-vous déjà exploité un corpus en classe de FLE ? », un tiers des enseignants ont répondu « oui », un quart ont répondu « non » et près de la moitié ont répondu « je ne suis pas sûr(e) ».

Parmi les enseignants qui ont affirmé avoir déjà utilisé un corpus en classe de FLE, certains ont bien voulu fournir des exemples. Ils ont cité principalement des corpus locaux, c'est-à-dire des compilations de textes écrits par leurs propres étudiants, mais également des corpus de textes extraits des médias ou des textes littéraires. Nous reprenons ci-dessous les exemples tels qu'ils ont été notés par les enseignants dans le questionnaire, à la question ouverte « Si vous avez déjà utilisé un corpus en classe de FLE, pouvez-vous donner un exemple ? » :

Tableau 51: Exemples de corpus utilisés en classe de FLE par les enseignants,

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - « corpus de paragraphes rédigés par des étudiants (de l'année précédentes par exemple) » - « compilation de productions écrites sur un sujet identique pour tous les étudiants » - « productions écrites dans le but de corriger les erreurs les plus courantes dans la classe » - « les articles ou les extraits de textes littéraires » |
|--|

Enfin, à la question « Avez-vous déjà utilisé un concordancier ? », trois quarts des enseignants ont répondu « non » et un quart ont répondu « je ne suis pas sûr(e) ».

Ces résultats montrent que les enseignants de FLE qui ont participé à la session de formation, globalement, disposent de connaissances générales sur la notion de corpus, mais pour la plupart, n'ont pas d'expérience pratique de constitution ou d'exploitation pédagogique des corpus. Les résultats indiquent également un certain doute sur ce qu'est un corpus et les enseignants semblent incertains sur la question de savoir si certaines de leurs pratiques mobilisent ou non des corpus. Cependant, quatre enseignants ont évoqué une manière concrète d'utiliser un corpus en classe de FLE. Il en ressort que leurs pratiques existantes sont principalement axées autour de corpus locaux, notamment dans le but d'exploiter les erreurs fréquentes.

C'est à la lumière de ces informations que nous proposons d'analyser la session de formation continue en ligne proposée à des enseignants de FLE en Turquie.

2 Analyse de la session de formation en ligne

2.1 La formation comme observatoire de l'agir professoral

Notre objectif, à présent, est d'analyser les interactions qui ont eu lieu lors de la session de formation afin de mieux saisir les croyances et les attitudes des enseignants concernant l'enseignement des modalités, d'entrevoir certains aspects de leurs pratiques de classe à travers leurs discours, mais également de tenter de déceler certaines composantes qui ont pu contribuer à la construction de cet agir professoral.

Pour Cicurel (2011), une investigation sur l'agir professoral, en allant au-delà de l'observation de classe et en privilégiant le discours de l'enseignant, permet de découvrir des indications, non seulement sur les actions, mais aussi sur les jugements des praticiens de l'enseignement. Ces indications peuvent être rassemblées sous plusieurs traits, notamment : un discours de légitimation, la typification et la généralisation des actions, ainsi que la perception de l'identité de groupe des apprenants (voir chapitre 5, section 1.1.2. *Les paroles des enseignants comme observatoire*).

Pour notre part, nous proposons dans cette section de montrer que les interactions de formation constituent, dans ce même esprit, des données pertinentes pour investiguer l'agir professoral. Est-il pertinent d'employer le terme de « verbalisation » pour désigner les prises

de parole des enseignants dans ce contexte de formation ? Cicurel (2015) emploie généralement ce terme pour se référer aux commentaires que les enseignants font sur leurs propres actions, typiquement lorsqu'ils sont stimulés par des entretiens d'autoconfrontation (voir chapitre 5, section 1.1.2.). Dans une certaine mesure, comme nous le verrons, les enseignants qui participent à la formation sont amenés à commenter leurs propres actions, telles qu'ils se les représentent dans leur mémoire. Contrairement à un entretien d'autoconfrontation, lors des interactions de formation, les commentaires des enseignants ne sont pas ancrés dans une dimensions réelle fournie par le visionnage d'un document vidéo. Leurs paroles sont stimulées par une intervention extérieure (le contexte de formation, la formatrice-chercheuse). Le terme de verbalisation reste alors pertinent. En revanche, une partie des interventions des enseignants portent sur des actions projetées, ou sur des éléments qui ne concernent pas leur propre action : dans ces cas, le terme ne semble pas adapté et nous préférons parler de « paroles » ou de « discours ».

2.1.1 Des indices sur la pensée professorale

Les interactions qui ont lieu pendant la formation permettent de fournir des indices sur les processus mentaux des enseignants, qui emploient souvent des verbes d'opinion permettant d'exprimer des nuances précises quant à leur pensée. Sans proposer une perspective linguistique et quantitative détaillée de ces verbes, nous pouvons observer que la forme « je pense que » est fréquente, avec 50 occurrences dans la transcription, mais aussi que les verbes « trouver que », « être sûr(e) que », « sentir que », « imaginer », « voir », « ne pas arriver à voir », « s'interroger sur », « se demander si » ou « avoir l'impression que » apparaissent également à travers les échanges, traduisant une large gamme de perceptions subjectives. Nous présentons ci-dessous quelques exemples :

Extrait 1

- (a) **J'imagine** des choses qu'on peut faire en classe avec cette méthode. (EC/246)⁶⁸
- (b) **Moi je sens** un peu que pour cette raison aussi il y a des changements. (EG/54)
- (c) **Je me demande** s'il n'y a pas une question liée à l'influence de la langue maternelle. (EC/78)
- (d) **Je pense que** le mémoire **je trouve que** c'est une des étapes les plus difficiles pour eux. (EB/265)

La variété sémantique de ces verbes indique que la pensée professorale se situe aussi bien dans le domaine de la connaissance que dans celui de la croyance et de l'intuition ; elle

⁶⁸ Pour rappel, les enseignants sont désignés par des lettres (EA-EG) ; les interventions des enseignants que nous n'avons pas pu identifier sont regroupées sous la désignation EX. Nos interventions sont signalées par F (formatrice).

indique par ailleurs que les questionnements et les doutes font partie intégrante de cette pensée. Le contexte de formation constitue donc un moment de réflexivité de la part des enseignants et en cela, le positionnement de formatrice nous offre un rôle privilégié non seulement pour participer dans une certaine mesure à la réflexion collective, mais aussi pour observer, *a posteriori*, les différents aspects de la pensée professorale concernant les notions clés de la formation, c'est-à-dire les modalités dans le texte écrit et l'exploitation des corpus écrits en classe de FLE.

2.1.2 Des indices sur l'expérience vécue

Le contexte de formation constitue également un observatoire de l'agir professoral dans la mesure où lors des échanges, des enseignants font référence à certains facteurs qui ont contribué à construire leurs pratiques et pensées actuelles. Il s'agit notamment de l'expérience vécue. Une enseignante évoque ainsi sa propre expérience d'apprenante de L2 et l'impact de ces expériences vécues sur ses approches didactiques :

Extrait 2

Moi quand j'ai vu le temps aoriste **en turc dans les cours**, il y avait une liste des fonctions possibles de ces verbes, mais en réalité justement il y a plein de modalités, et elles ne sont pas enseignées, **donc je me demande si inversement, nous, dans notre enseignement** on ne prend pas suffisamment cette dimension-là en fait. (EC/80)

Ces propos établissent un lien de causalité direct entre le « vécu » et la « pensée » en ce qui concerne les pratiques relatives à l'enseignement des modalités. Par ailleurs, les propos des enseignants dévoilent parfois une autre composante essentielle qui a pu contribuer à la construction de leur pensée professorale, à savoir leur formation initiale. Lors des échanges initiaux sur l'enseignement de la modalité en classe de FLE, un enseignant se réfère ainsi à son parcours universitaire :

Extrait 3

Quand nous étions à l'université, quand nous avons été formés, les normes étaient plus strictes. (EG/54)

À travers la session, d'autres interventions nous permettent d'observer dans une certaine mesure le rôle des travaux de recherche en sciences du langage dans la construction de la pensée des enseignants. Une participante établit par exemple un lien entre notre session de formation et une communication scientifique qu'elle a eu l'occasion d'écouter par le passé :

Extrait 4

Moi ça m'a fait beaucoup penser aujourd'hui ta présentation à **une autre présentation que j'avais écoutée** sur l'enseignement du français à l'école primaire c'était sur la notion de l'oral écrivable quelque chose comme ça (...) j'avais trouvé ça hyper intéressant (...) et **ça m'a beaucoup impactée** et je pense que **depuis j'essaie de faire attention.** (EC/275)

Dans le cas de cette enseignante, il est clair que les connaissances théoriques ont un « impact » : une familiarisation avec une nouvelle notion théorique semble avoir modifié ses pratiques (« j'essaie de faire attention »). La formation est donc pour certains enseignants un moment de mise en perspective de leurs connaissances existantes. Une autre enseignante fait directement référence à des travaux de recherche auxquels elle semble s'intéresser :

Extrait 5

Oui tout ce qui s'appelle compétences transversales à l'université **c'est un champ qui se développe beaucoup** et effectivement **je pense qu'il y a des choses à faire.** (EB/274)

Dans ses propos, cette enseignante semble par ailleurs établir un lien entre le monde de la recherche et celui de l'action pédagogique projetée, lorsqu'elle évoque des « choses à faire ». Les interactions suggèrent aussi que certains de ces enseignants appuient leur pratique sur une réflexion portant sur différents aspects de l'acquisition des L2. Par exemple, la question des influences translinguistiques est soulevée par cette enseignante à propos de la préférence que les turcophones manifestent pour le futur périphrastique en français, au détriment du futur simple :

Extrait 6

Je partage aussi ce que X a dit pour le futur proche mais **je m'interroge en fait sur la nature de cette erreur** (...) je pense que c'est un **transfert** (...) et enfin je me demande s'il n'y a pas ici une question liée à **l'influence de la langue maternelle.** (EC/76)

L'emploi de termes issus de la recherche dans le domaine des sciences du langage dans le discours de cette enseignante pourrait constituer un indice concernant le rôle de la recherche dans la construction de l'agir professoral. Cette verbalisation, qui pourrait relever de ce que Cicurel appelle des « bribes de théorisation » (2016 : 18), révèle que certains enseignants emploient spontanément des termes utilisés dans les recherches en acquisition des L2, tels que « transfert » ou « influence » dans un contexte de formation. Globalement, ces discours laissent penser que certains enseignants de FLE s'intéressent aux résultats de travaux de recherche et que ceux-ci contribuent à leurs croyances et pratiques pédagogiques.

Ces premières analyses servent à montrer que les interactions de formation sont une source d'information intéressante pour investiguer les facteurs qui contribuent à l'agir

professoral. À partir des extraits des interventions des enseignants, nous avons, dans cette section, identifié plusieurs facteurs en ce sens :

- l'expérience d'apprentissage des L2
- la formation initiale d'enseignants de FLE
- la familiarité avec des travaux de recherche en sciences du langage

Les deux premiers points rejoignent les catégories proposées par Borg (2009) concernant les facteurs qui contribuent au développement de l'agir professoral. Le troisième point est intéressant dans la mesure où il apporte une réponse partielle aux questionnements sur le positionnement des enseignants de langue vis-à-vis de la recherche scientifique (voir chapitre 4, section 2.2. *L'apport des recherches en acquisition aux pratiques des enseignants de L2*). Le fait que les enseignants évoquent spontanément des domaines de recherche et des conférences et qu'ils emploient une terminologie tirée de la recherche en acquisition indique, comme l'affirme Klein (1998), que les enseignants s'intéressent à la recherche, mais aussi, comme le montre Larsen-Freeman (1998), que les enseignants bénéficient des apports de la recherche pour guider leurs pratiques. Nous poursuivons cette analyse initiale pour montrer que les interactions de formation permettent également de fournir des indices sur les pratiques réelles, ce qui constitue une source d'information intéressante, en l'absence d'observation de classe.

2.1.3 Des indices sur les pratiques de classe

Les propos que nous avons recueillis lors de cette formation fournissent des indices liés aux pratiques de classe des enseignants. En particulier, ceux-ci ont tendance à évoquer des habitudes et des régularités lorsqu'ils prennent la parole pour évoquer leur expérience.

Extrait 7

Quand j'aborde la modalisation dans les premiers niveaux j'associe **très très souvent** à quelque chose d'assez culturel. (EC/44)

Cet extrait permet d'entrevoir une opération de « typification » ou de « généralisation » selon les termes de Cicurel (2011 : 51) : l'action de l'enseignante est classée dans une catégorie et elle est assortie d'une conviction qui reflète ses pratiques. Cette opération se manifeste par l'emploi d'adverbes indiquant la fréquence.

Les interactions dans le cadre de la formation permettent aussi à certains enseignants de mettre en scène leur pratique d'enseignement, et plus particulièrement leur discours d'enseignant. Certains, à travers des citations, construisent en quelque sorte un discours polyphonique : c'est non seulement l'enseignant en formation qui s'exprime, reflétant une

réflexion menée au moment où il parle, mais aussi l'enseignant projeté à un moment passé en classe de FLE, s'adressant aux apprenants.

Extrait 8

(a) Ils commencent toutes leurs productions écrites par des questions rhétoriques (...) après il faut que je calme le jeu, « **n'abusez pas trop non plus** ». (EB/70)

(b) 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. (EG/54)

(c) Et on va leur dire « **tu comprendras plus tard, dans l'usage, c'est à l'usage** ». (EA/39)

Dans ces extraits, les enseignants citent directement leur propre discours tel qu'il est adressé aux étudiants, parfois sous forme de consigne. Il s'agit de « séquences scénarisées » (Muller, 2011 : 143), dans lesquelles les enseignants s'adressent à des apprenants pourtant absents, en utilisant les pronoms « tu » et « vous » et des marqueurs de modalités déontiques, notamment l'impératif et la forme « il faut ». Les séquences scénarisées, dans ces exemples, ont pour fonction d'explicitier le positionnement des enseignants sur un enjeu didactique. Par exemple, l'extrait (8a) pourrait révéler que pour cette enseignante, la question rhétorique est un outil intéressant mais qui doit être utilisé avec modération. Ainsi, les interactions de formation permettent de refléter dans une certaine mesure des composantes de la pratique de classe telle qu'elle est vécue et perçue par les enseignants.

Ce type de donnée ne saurait évidemment se substituer à une observation directe des pratiques de classe, puisque le discours ne reflète que ce que l'enseignant se rappelle et souhaite partager devant le groupe. En effet, comme l'affirme Muller (2011), à travers les séquences scénarisées, les enseignants construisent une image d'eux-mêmes à destination du chercheur et plus largement de la communauté de chercheurs. De plus, le rapport interpersonnel enseignant-apprenant est différent en classe et dans la séquence scénarisée : en l'absence de l'apprenant, l'enseignant peut parler avec moins de précaution.

Toutefois, il nous semble que ces premiers éléments montrent bien que la formation continue constitue un moment réflexif de partage d'opinions personnelles et d'expériences vécues, dont l'analyse est pertinente pour saisir des indices sur l'agir professoral. Les interactions de formation laissent penser que les enseignants ont une posture réflexive, attentive à l'apprentissage et aux défis rencontrés par les apprenants ; elles suggèrent aussi que l'agir professoral peut être influencé par la formation initiale, l'expérience d'apprenant, les

expériences en classe mais également par le positionnement des enseignants vis-à-vis de la recherche scientifique.

Comme le précise Cicurel, une « prise en compte du passé » (2011 : 48) est une composante essentielle de l’agir professoral. Il n’est donc pas surprenant que les enseignants se réfèrent souvent au passé pour réfléchir à des notions dans le cadre de la session de formation. Nous rappelons aussi que pour Borg (2009), l’expérience d’apprenant, la formation initiale et l’expérience professionnelle sont des facteurs essentiels dans la construction de la notion de *teacher cognition*. Nous souhaitons enfin revenir ici sur les arguments formulés par les auteurs qui affirment que les recherches en acquisition ne sont pas utiles aux enseignants de L2 : le contexte dans lequel la recherche se déroule serait trop éloigné de celui où les enseignants pratiquent, ou encore, les enseignants de L2 ne s’intéresseraient pas aux sujets abordés par la recherche en acquisition et ne seraient pas en mesure d’absorber le contenu des publications scientifiques dans ce domaine (Nassaji, 2012). Nos observations tendent à indiquer le contraire. D’abord, le volet linguistique de notre recherche se déroule dans le contexte au sein duquel pratiquent les enseignants de FLE participant à la formation. Autrement dit, les textes d’apprenants qui ont été analysés dans les chapitres 8 et 9 ont été rédigés par des étudiants qui suivent des cours de FLE/FOU assurés par ces enseignants, ou certains de leurs collègues. Ainsi, il est légitime de penser que les résultats présentés sont pertinents pour les enseignants qui participent à la formation. De plus, les enseignants font preuve à travers leur discours d’un intérêt pour la recherche en linguistique, ainsi qu’une certaine capacité à manier les termes et les notions employés dans la recherche. Il est donc possible que les recherches scientifiques constituent un facteur dans la construction de l’agir professoral. Nous y reviendrons dans les analyses des entretiens de suivi.

2.2 La formation comme moment de réflexivité sur un enjeu didactique

La notion linguistique centrale abordée dans le cadre de cette session de formation est la modalité. Les interactions lors de la session permettent aux enseignants d’échanger leurs points de vue et leurs expériences sur l’enseignement des marqueurs modalités à l’écrit. Ces échanges permettent de dégager des défis communs auxquels les enseignants de FLE font face. Nous présentons dans ces analyses comment les discours des enseignants se concentrent sur un certain nombre d’obstacles, malgré quelques expériences de succès.

2.2.1 Enseigner ou ne pas enseigner les modalités ? Un discours centré sur la difficulté

Nous avons vu, dans le chapitre 2, la forte ambiguïté qui entoure la notion de modalité. Nous avons également établi que l'enseignement des modalités en L2 constitue une difficulté importante. Il n'est donc pas étonnant d'observer que dans le cadre des échanges portant sur la notion de modalité, les discours des enseignants font émerger une certaine hétérogénéité dans les approches et les pratiques. La difficulté à enseigner les modalités est reconnue par la plupart des enseignants. Le champ lexical employé par les participants sur cette question est celui du « problème », de la « difficulté ». Face à ce défi, certains ont tendance à ne pas enseigner de façon explicite les modalités. Au début de la discussion, une enseignante commente :

Extrait 9

En fait **c'est le genre de choses qui pose problème** et donc on va leur + On appelle ça, moi j'appelle ça « registre de langue » en fait ce que vous appelez les modalités, et **on va leur dire « tu comprendras plus tard »**, « dans l'usage », « c'est à l'usage », voilà, à l'utilisation. (EA/39)

Il semble donc que certains enseignants n'abordent pas explicitement la modalisation en classe de FLE car celle-ci fait partie des objectifs didactiques qui entraînent régulièrement des difficultés (« c'est le genre de choses qui pose problème »). Cette enseignante semble s'attendre à ce que les apprenants acquièrent ces formes de façon naturelle, avec le temps et la pratique de la langue. On note également dans cet extrait que cette enseignante ne semble pas s'appropriier 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 :

Extrait 10

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. (EC/44)

Ces affirmations semblent indiquer une régularité dans les pratiques de l'enseignante ; elle emploie explicitement la notion de « modalisation », associe l'enseignement des modalités à un niveau d'apprenant (« dans les premiers niveaux ») dans l'enseignement d'un objectif communicatif précis, à savoir la formulation des requêtes (« demander quelque chose ») et

évoque une pratique fréquente (« très souvent »). De même, les interactions portant sur les principaux résultats de notre recherche indiquent que certains enseignants sont en mesure de formuler un bilan sur l'utilisation de certains marqueurs de modalités par leurs étudiants :

Extrait 11

F	67	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	68	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 (...)

L'expérience de cette enseignante confirme certains de nos résultats, notamment la surutilisation du futur périphrastique par les apprenants turcophones, ou encore la surutilisation de la forme « à mon avis » dans les essais argumentés. Les propos de l'enseignante EB traduisent la notion de surutilisation, avec des termes exprimant la fréquence et la quantité (« tout le temps », « énormément »). Cela suggère que l'enseignante s'est déjà penchée sur la notion de modalité, qu'elle a porté une certaine attention aux marqueurs de modalités dans les productions des apprenants et qu'elle a même identifié des tendances claires. Les extraits (10) et (11) contiennent, selon les termes de Cicurel (2011), des opérations de « typification » : ces enseignantes expérimentées se réfèrent à des situations rencontrées plusieurs fois et construisent une catégorie.

Cependant, même des enseignants qui ont l'habitude d'aborder explicitement les modalités en classe de FLE adoptent un discours relevant de la notion de difficulté. Une enseignante exprime ce sentiment face au défi de l'enseignement des modalités, en particulier pour l'écriture universitaire :

Extrait 12

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**. (EC/44)

Dans cet extrait, l'enseignante exprime un fort ressenti de difficulté dans l'enseignement des modalités, comme en témoignent les deux occurrences de « je trouve que c'est très difficile ». Dans le contexte de l'écrit universitaire, l'enseignante revient sur les difficultés des étudiants turcophones et identifie un problème lié aux degrés d'assertion dans le discours écrit chez ces apprenants, tout en établissant un lien avec un manque d'enseignement :

Extrait 13

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. (EC/44)

Dans cet extrait, l'enseignante fait référence à sa pratique récente pour constater des lacunes chez les étudiants dans la gestion des modalités assertives. 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 »). On retrouve dans les extraits 13 et 14, dans une certaine mesure, un des traits évoqués par Cicurel (2011) : la perception de l'identité du groupe d'apprenants. Comme les enseignants qui participent à la formation travaillent exclusivement avec un public d'étudiants turcs, ils peuvent avoir tendance à proposer des catégories pour ce groupe.

Ainsi, les pratiques des enseignants sur l'enseignement des modalités semblent diverger, en tous cas si l'on en croit 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 de « modalité » et de « modalisation », tandis que d'autres ne le font pas, parlant plutôt de « registre de langue » ou de « l'affirmation d'un point de vue ». Cela pourrait être dû à leur formation initiale, qui a pu entraîner une familiarisation plus ou moins importante avec la notion, ou avec des travaux de recherche en sciences du langage.

Par ailleurs, bien que les pratiques de ces enseignants puissent diverger en ce qui concerne l'enseignement explicite des modalités, leurs attitudes se rejoignent sur un constat commun de difficulté. Cette difficulté tient non seulement aux défis rencontrés par les enseignants, mais aussi à ceux auxquels les apprenants turcophones semblent faire face. Nous proposons de nous pencher plus précisément sur ces obstacles, notamment le genre discursif, les normes enseignées et les parcours des enseignants.

2.2.2 Principaux obstacles dans l'enseignement des modalités en FLE

2.2.2.1 La question du genre discursif

Le genre discursif semble avoir un impact sur les difficultés évoquées par certains enseignants. En effet, une enseignante évoque les différences, en ce qui concerne l'expression des modalités, entre les tâches de production écrite demandées aux étudiants à travers les niveaux d'apprentissage B1 et B2 ainsi que les différences entre les genres discursifs :

Extrait 14

En préparatoire quand ils arrivent **au niveau B1**, on commence à les inciter à **argumenter** à fond, à dire « partagez votre opinion, vous devez la justifier » etc. donc là c'est du « je, je, je », « je pense que », « je crois que » etc. 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. (EB/46)

Dans cet extrait, l'enseignante se projette dans l'esprit de 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 FOU, entraîne « une accumulation de normes contradictoires ». Énoncées sous cette forme, ces normes sont assimilables à des « maximes professorales » (Cicurel, 2016 : 21), caractérisées par des formes déontiques, telles que « le “je” **doit** disparaître ».

2.2.2.2 *La question de la norme enseignée*

Le problème du genre discursif et son influence sur les modalités n'est pas limité à l'écrit universitaire. Une enseignante évoque l'émergence de genres nouveaux, qui amènent avec eux un flou sur les marqueurs de modalités utilisés dans la vie quotidienne par les scripteurs natifs, et donc les normes à enseigner :

Extrait 15

Même **les Français et francophones natifs n'ont plus forcément les codes** entre lettre formelle, e-mail, messagerie instantanée, c'est pas forcément propre à nos apprenants. (EC/62)

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 des marqueurs de modalités devient plus complexe. Un enseignant confirme que ces normes ont évolué avec le temps et les nouvelles technologies :

Extrait 16

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**. (EG/54)

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. L'émergence d'internet comme ressource pédagogique a également un impact sur cette tendance, comme l'affirme ce même enseignant :

Extrait 17

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. (EG/54)

Il ressort de ces propos que l'étendue et la diversité des ressources sur le web peuvent remettre en cause, parfois de façon nette (« tout à fait différent »), les propos des enseignants en classe de FLE. Ces interventions, qui semblent s'éloigner de la simple question des modalités pour s'étendre vers la problématique plus générale des normes enseignées en FLE, indiquent que les enseignants et les apprenants sont impactés par des divergences dans les normes. Les réflexions des enseignants sur l'enseignement des genres discursifs fait écho aux constats de Ramanathan et Kaplan (2020), qui affirment que les règles régissant les genres, telles qu'elles sont enseignées en classe de langue, sont parfois plus figées que leur usage authentique.

2.2.2.3 La question du parcours des enseignants

Pour tenter d'expliquer les différentes normes auxquelles les apprenants sont exposés, une enseignante évoque les différences dans le parcours des enseignants comme un facteur qui influence leurs attentes dans les productions écrites et rend l'apprentissage plus complexe :

Extrait 18

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. (EB/46)

Cette enseignante décrit une diversité dans le profil des enseignants en termes de formation et d'expérience professionnelle. Dans ce contexte, elle fait probablement référence au fait que certains enseignants exerçant au sein de l'université sont issus du système français d'enseignement de lettres dans le secondaire, tandis que d'autres ont un parcours orienté vers

la didactique du FLE. Dans sa description de la pensée et l’agir professoral, elle utilise les termes de « formation », « bagage » et « attentes » ; elle considère que ces éléments ont un impact sur les pratiques de classe, notamment en termes d’évaluation (« ce qu’on accepte ou non »).

Le discours de cette enseignante établit un lien entre, d’une part, les facteurs qui contribuent à la construction de l’agir professoral, notamment la formation et l’expérience professionnelle, et d’autre part, les attentes des enseignants, et par ricochet, les défis rencontrés par les apprenants. Cet extrait pourrait par ailleurs être apparenté à un discours de légitimation (Cicurel, 2021), non pas au niveau de la légitimation de soi, mais de la légitimation d’une action collective. Autrement dit, cette enseignante semble justifier une situation critiquable (l’hétérogénéité des normes enseignées au sein du département de FLE) par un facteur externe (la formation initiale des enseignants).

Il ressort des interactions de formation que la difficulté à enseigner les modalités est liée, selon les enseignants, à plusieurs dimensions ; notamment, l’hétérogénéité et l’évolution des normes concernant les formes de modalités acceptables à l’écrit, ainsi que les différences entre les approches individuelles des enseignants. Cependant, ce discours de difficulté est contrebalancé dans une certaine mesure par des expériences réussies dans l’enseignement des modalités en classe de FLE.

2.2.2.4 Des expériences de succès

Bien que les échanges concernant les modalités recueillis lors de la session soient majoritairement axés sur les obstacles, certains enseignants évoquent des expériences positives. Une enseignante constate par exemple que lorsqu’un marqueur de modalité est enseigné de façon explicite, les apprenants se l’approprient avec enthousiasme et note d’ailleurs un phénomène de surutilisation :

Extrait 19

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. (EB/68)

Cet extrait montre bien que certains enseignants portent une attention particulière à l’impact de l’enseignement sur les productions des étudiants. L’enseignante, ici, considère que l’enseignement explicite de certains marqueurs de modalités peut avoir un impact rapide (« le

jour où je leur en parle ») et systématique sur les productions écrites (« tout le temps », « toutes leurs productions »).

Globalement, les discours de ces enseignants semblent confirmer les observations de certains auteurs sur l'enseignement des modalités. Comme l'affirme Hyland (2005), l'enseignement explicite des modalités est généralement rare en classe de langue ; les manuels de langue laissent peu de place à cet élément, ou proposent des exemples inadaptés ou hors contexte. Les discours de difficulté que nous avons analysés confirment selon nous la pertinence et la nécessité du dispositif que nous avons mis en place.

2.3 L'exploitation pédagogique des corpus : la formation comme moment de transformation

Maintenant que nous avons une vision relativement claire des attitudes des enseignants en ce qui concerne l'enseignement des modalités, nous pouvons nous pencher sur la deuxième composante clé de la session de formation, à savoir l'exploitation pédagogique des corpus. Nous proposons d'analyser cette dimension de la session de formation à travers une dynamique d'évolution, de transformation. À la fin du chapitre 5, nous avons évoqué la pertinence d'appréhender la formation des enseignants à travers la notion de changement, dans la mesure où les dispositifs de formation sont « par essence des processus de modification, d'évolution, de reconfiguration » (Cros & Broussal, 2020 : 2). Nous avons également établi que l'observation du changement, au-delà d'une comparaison de l'avant et de l'après, doit également inclure l'analyse du processus évolutif.

Nous avons proposé un aperçu de l'« avant-formation » dans la section 2.1. plus haut. Notre objectif à présent est d'observer les indices d'un processus de changement à travers le déroulement de la session de formation, ainsi que de tenter de décrire un « après-formation ».

2.3.1 La prise en main de nouveaux outils : esprit de découverte et obstacles

Une des composantes clés de la session de formation est la création d'un petit corpus écrit et la prise en main d'outils permettant de manipuler ce corpus, notamment un concordancier. Cette prise en main est caractérisée par une double dynamique d'ouverture et d'obstacles.

2.3.1.1 Un discours d'enthousiasme face à la nouveauté

Comme nous l'avons vu dans les réponses des enseignants au questionnaire pré-formation, la plupart des participants n'avait jamais constitué ou manipulé de corpus écrit. Il s'agit donc pour eux d'une approche nouvelle et relativement inconnue. Une des activités proposées lors de la formation a pour objectif de constituer un petit corpus de textes issus de la presse écrite et de les manipuler pour opérer quelques repérages liés à des marqueurs de modalités. Une fois les résultats obtenus, certains enseignants expriment des impressions positives :

Extrait 20

F	177	Qu'est-ce que vous avez cherché ?
EG	178	Moi j'ai cherché « peut », « pouvoir » à la 3e personne du singulier y a seulement deux utilisations : « on peut » (...)
F	179	Après il y a quoi ? « on peut dire », « on peut faire » ?
EX	180	« On peut toujours rejeter » et l'autre c'est « on peut toujours rejeter » c'est la même phrase (<i>rires</i>). C'est super intéressant.
(...)		
EX	189	C'est marrant ça.

Ces interactions impliquant plusieurs enseignants indiquent que ceux qui ont participé activement à l'exercice, c'est-à-dire en cherchant les occurrences d'une forme linguistique de leur choix à travers le corpus, réagissent avec une certaine curiosité, un degré d'amusement et un esprit de découverte.

Les commentaires positifs des enseignants concernant le travail sur corpus portent généralement sur la nouveauté de cette approche. À la suite des activités de manipulation de corpus, une enseignante exprime un enthousiasme lié à la notion de nouveauté :

Extrait 21

Ça me parle parce que c'est quelque chose de **complètement nouveau**. (EA/227)

La piste didactique visant à analyser des textes en les segmentant en parties puis en repérant les marqueurs de modalités correspondant aux différentes fonctions communicatives repérées dans les parties du texte suscite également une réaction positive :

Extrait 22

Je pense que ça va un peu plus loin là (...), en effet, si si, **moi ça me parle** en tous cas. (EC/263)

Ainsi, certaines des réactions des participants laissent entrevoir un degré d'enthousiasme et de curiosité face à une approche qui est perçue comme nouvelle. Cependant, cette ouverture est largement contrebalancée par la difficulté que certains enseignants éprouvent lorsqu'il s'agit d'utiliser des corpus en classe de FLE, et en particulier, d'intégrer une telle pratique dans l'approche communicative.

2.3.1.2 *Le défi d'imaginer l'utilisation des corpus en classe de FLE*

Lorsqu'il s'agit d'imaginer la mise en pratique de l'exploitation des corpus en classe de FLE, les interactions avec les enseignants sont peu nombreuses et laissent penser que ces derniers éprouvent une certaine difficulté. Dans l'échange suivant, qui a lieu à la suite de la constitution d'un petit corpus de courriers des lecteurs, suivie de la prise en main collective d'un outil de calcul de fréquence des mots, une enseignante pose une question sur la transposition de cette activité à la classe de FLE. Il est évident que notre tentative de générer des idées de pistes pédagogiques chez les enseignants se soldent dans un premier temps par un échec :

Extrait 23

EA	211	Excusez-moi une fois qu'on a fait ce constat en fait, qu'est-ce qu'on fait avec les étudiants ? Une fois qu'on constate qu'un mot revient régulièrement, etc.
F	212	Oui, qu'est-ce qu'on pourrait en faire ?
EA	213	Pédagogiquement parlant ?
F	214	Oui je retourne la question. (<i>rires</i>)
EA	215	Par exemple, oui il y a beaucoup de « nous » d'accord, OK et après ? (<i>rires</i>)
F	216	Qu'est-ce qu'on pourrait en faire ?
EA	217	Aucune idée.

Dans cet échange, l'enseignante questionne le lien entre le travail consistant à repérer des mots fréquents et le pratique de classe et sollicite une piste pédagogique claire pour l'utilisation des corpus en classe de FLE (« qu'est-ce qu'on fait avec les étudiants ? »). Dans une tentative de générer des idées de la part des participants, nous retournons la question, mais ni l'enseignante concernée, ni les autres participants, ne proposent de contribution, exprimant au contraire explicitement une absence d'idée concrète. Les rires pourraient connoter une certaine gêne de part et d'autre. L'échange se solde par un échec dans la tentative de générer des idées de pistes pédagogiques. Cette difficulté à se projeter vers la mise en pratique future pourrait découler, entre autres, du décalage entre l'approche sur corpus et l'approche communicative qui prévaut dans le contexte où ces enseignants pratiquent.

2.3.1.3 L'intégration problématique d'une approche sur corpus à l'approche communicative

Après la réalisation de l'activité portant sur la fréquence des mots, les questionnements des enseignants portent en particulier sur la façon de concilier l'exploitation pédagogique des corpus avec l'approche communicative dans l'enseignement du FLE, qui est dans une certaine mesure imposée par le contexte institutionnel où ils exercent :

Extrait 24

C'est vrai que pour moi c'est vraiment nouveau et donc de façon communicative en fait, est-ce qu'il y a la possibilité de faire ce genre d'exercices ? Parce que là on est dans la grammaire, on est dans l'étude de la langue, etc., est-ce que vous avez pensé à ça ou... ?
(EA/229)

Cette enseignante établit une opposition entre, d'une part, l'approche sur corpus (« ce genre d'exercices »), qu'elle conçoit comme un travail sur « la langue », et d'autre part, l'approche communicative. Elle se demande si ces approches peuvent être conciliées. Nous notons que l'enseignante fait ici référence à la notion de nouveauté (« c'est vraiment nouveau »), ce qui indique que cette notion n'est pas uniquement liée à un sentiment d'enthousiasme, comme dans les exemples cités précédemment, mais aussi à des questionnements. C'est donc le versant péjoratif de la notion de « nouveauté » : l'enseignante associe la nouveauté à une difficulté à se projeter dans la pratique concrète.

Ces hésitations laissent penser qu'une des conditions nécessaires à la mise en œuvre concrète des pistes didactiques proposées dans le cadre de la formation est leur intégration dans une approche communicative, ou du moins, une possibilité de concilier l'exploitation pédagogique des corpus avec les pratiques existantes des enseignants et le cadre institutionnel donné.

2.3.1.4 Le défi technique

Le processus de constitution d'un petit corpus et la prise en main d'outils d'analyse simples ont occasionné des difficultés techniques aussi bien du côté des participants que de notre côté. Ces difficultés ont pu être exacerbées par la modalité en ligne de la session de formation. Nous ne nous pencherons pas sur l'ensemble des interactions qui se focalisent sur la qualité de la connexion internet ou les problèmes d'équipement, telles que « moi j'étais déconnectée tout le début je n'ai rien compris » (EA/17) ou « tu peux rapprocher ton micro ? » (F/61). Les interventions de ce type sont intéressantes et pourraient être analysées de manière détaillée afin de mieux comprendre l'impact de la modalité en ligne sur le dispositif en question.

Nous souhaitons toutefois signaler des situations plus directement liées à l'approche sur corpus, où les participants, face à un outil avec lequel ils ne sont pas familiers, expriment un degré de difficulté, ce qui entraîne des répétitions dans la mise en place des activités. L'interaction suivante a lieu lors de la recherche d'une forme (« bien sûr ») sur le site *linguee.fr* :

Extrait 25

EX	109	J'y arrive pas vous pouvez partager l'écran ?
F	110	Bien sûr.
EX	111	J'ai pas compris où il nous faut aller.
F	112	Bien sûr je recommence.
EX	113	Merci.
F	114	Alors donc là je vais ++ pardon je dois faire comme ça je vais sur <i>linguee.fr</i>
EX	115	D'accord ça je l'ai fait oui.
F	116	Voilà et je descends, non pardon , d'abord je tape « bien sûr », et là d'abord il me donne comme un dictionnaire et je descends et là hop à gauche ici dans toute la colonne de gauche j'ai des extraits de phrases en français.
EX	117	Hmm hmm ?
F	118	Voilà c'est juste un outil d'observation en fait.
FX	119	D'accord.

Les échanges repris dans cet extrait pourraient découler non seulement d'une difficulté technique, mais également de l'éventuelle difficulté à comprendre (et à expliquer) l'intérêt de l'exercice. Il est d'ailleurs important de noter que ce type de difficulté technique ne découle pas uniquement des participants, mais aussi de nous en tant que formatrice. Dans l'exemple suivant, nous observons une erreur de notre part dans la mise en place d'une activité :

Extrait 26

F	120	Donc là on va aller sur <i>lemonde.fr</i> et je vais chercher « bien sûr », donc <i>Le Monde</i> il ne cherche que dans les titres ++ et du coup il a rien trouvé ++ pardon parce qu'en fait je me suis trompée je voulais chercher « peut-être » pas « bien sûr » excusez-moi.
EX	121	(Rires)
F	122	Je me disais « pourquoi il a rien trouvé, j'ai fait le test pourtant » (rises).

Nos propos, dans lesquels se manifeste le champ lexical de la faute et des excuses, traduisent un sentiment d'angoisse dans notre posture de formatrice. Ces difficultés techniques, bien que mineures, ont pu exacerber le sentiment d'absence de familiarité que les enseignants ont pu éprouver vis-à-vis des outils présentés dans le cadre de la formation.

2.3.2 L'émergence d'idées nouvelles

À travers la session de formation, au fur et à mesure de la présentation de pistes didactiques précises et des interactions, des idées semblent émerger de la part des participants concernant le potentiel d'exploitation pédagogique des corpus. Ainsi, une enseignante semble s'intéresser à l'exploitation des corpus en classe et évoque dans un premier temps de nombreuses possibilités, mais se questionne sur la valeur ajoutée de cette approche par rapport à une analyse de discours plus traditionnelle :

Extrait 27

Je vois en fait l'intérêt, enfin **j'imagine** des choses qu'**on peut faire** en classe avec cette méthode de comptage dans des grands corpus etc., **on peut regarder, observer** la position des mots, observer les caractéristiques d'un texte, **on peut faire du repérage**, mais en même temps **j'arrive pas à voir** forcément comme activité de **découverte**, est-ce que ça va vraiment être **plus efficace** qu'un repérage global ? Par exemple, si moi je sélectionne deux types de textes bien distincts et qu'on travaille à comparer ces deux textes, d'avoir le comptage, d'avoir l'aspect numérique **peut être sympa** dans une activité de **découverte**, mais je trouve ça **moins pratique** à manipuler en classe que de choisir des textes. (EC/246)

Dans cet extrait, l'enseignante oppose les avantages de l'exploitation des corpus (« découverte », « sympa ») avec les éventuelles difficultés techniques (« moins pratique à manipuler »). Elle conçoit avec un certain degré de précision des possibilités de mise en œuvre pratique (« j'imagine » ; « on peut faire » ; « on peut regarder », « on peut faire du repérage »), tout en exprimant un manque de conviction sur les bénéfices directs sur l'apprentissage (« j'arrive pas à voir » ; « est-ce que ça va vraiment être plus efficace ? »). Ce dernier point est intéressant, dans la mesure où il fait écho aux facteurs de résistance identifiés par Li et Xu (2022) : les enseignants de L2 sont parfois sceptiques face à l'exploitation des corpus en classe car ils ne sont pas convaincus de l'efficacité de cette approche sur l'apprentissage.

Ainsi, l'émergence d'idées nouvelles va de pair avec des questionnements qui perdurent. Nous pouvons déduire de ces objections exprimées par l'enseignante que pour certains praticiens, une des conditions pour les inciter à mettre en œuvre des pistes pédagogiques liées aux corpus serait de prouver l'efficacité de cette approche en termes d'apprentissage, en comparaison avec les méthodologies et pratiques existantes.

Vers la fin de la session, certains enseignants semblent penser que l'exploitation des corpus en classe de FLE pourrait susciter l'intérêt des étudiants. Après avoir proposé des pistes didactiques, nous engageons les enseignants à faire l'expérience en classe :

Extrait 28

- F 247 Il va falloir qu'il y en ait un qui essaye en classe et qu'il nous dise. (*rires*)
(...)
EA 249 Ben ouais avec plaisir hein (*rires*)
F 250 Vous reviendrez vers moi pour me dire si ça a marché ?
EA 251 Moi **je suis sûre qu'ils vont adorer** hein vraiment.
F 252 Mais moi aussi je suis sûre.
EA 253 Ah oui oui oui **ils adorent tout ce qui est grammaire** déjà donc **ça va bien marcher**.

Dans cet échange, l'enseignante A se projette vers le futur et exprime un degré de certitude élevé quant à l'intérêt que les apprenants pourraient porter aux activités mobilisant l'exploitation des corpus en classe (« je suis sûre qu'ils vont adorer », « ça va bien marcher »). Elle établit un lien entre le fait que les apprenants apprécient le travail sur la langue et la grammaire et leur intérêt possible envers l'utilisation des corpus.

À la fin de la session, des enseignantes commencent à formuler des idées précises sur la mise en pratique des approches abordées, dans le contexte d'enseignement où elles travaillent, et échangent entre elles :

Extrait 29

- EB 267 Ce genre de de travail sur corpus au moment où ils rédigent leur mémoire de fin de licence en fait **ça serait super intéressant** (...) Analyser les corpus à ce moment-là pour leur montrer ce qu'on utilise, ce qu'on n'utilise pas. **Je pense que ce serait super intéressant** pour eux (...) [s'adressant à EA] Je te regarde, **ça pourrait être un module à mettre en place** au CRU⁶⁹ pour les troisième, quatrième années. (*rires*)
EA 268 Complètement.

Cette piste d'application est certes concrète et précise, dans la mesure où l'enseignante qui la propose spécifie un cadre clair (lieu et niveau des apprenants) et des objectifs d'apprentissage définis. De plus, elle se caractérise par des marqueurs d'appréciation forts (« super intéressant ») et suscite l'approbation de la collègue sollicitée. Cependant, l'idée est exprimée de manière fortement hypothétique, comme l'atteste l'emploi du conditionnel (« ça serait », « ça pourrait »).

Nous constatons donc qu'une évolution a lieu à travers la formation en ce qui concerne le positionnement des participants vis-à-vis de l'exploitation pédagogique des corpus : au départ, les enseignants expriment généralement une ouverture et un enthousiasme face à la nouveauté ; puis dans un deuxième temps, certains expriment des doutes, des questionnements,

⁶⁹ Centre de réussite universitaire (voir chapitre 6, section 1.2.1.3 Les scripteurs apprenants de FLE)

et manquent d'idées concrètes pour la mise en pratique ; enfin, vers la fin de la session, une partie des enseignants arrive progressivement à formuler des idées plus précises pour mettre en pratique les éléments qui ont été découverts. Cette progression nous semble très intéressante dans la mesure où elle permet de concevoir la session de formation comme un moment privilégié pour observer un processus de changement. Elle confirme également le rôle constructif des doutes et des questionnements dans le développement de la pensée professorale.

2.3.3 L'après-formation

Immédiatement après la formation, nous avons invité les participants à remplir un questionnaire pour recueillir leurs impressions par rapport au déroulement de la session. Tous les participants n'ont pas rempli le questionnaire ; ainsi, les résultats que nous présentons représentent les opinions de 13 enseignants.

Une partie des questions visait à recueillir des impressions générales. Nous avons proposé, dans un premier temps, deux affirmations, « Globalement, cette formation correspondait à mes attentes » et « Je mettrai en pratique les acquis de cette formation en classe », auxquelles les participants pouvaient répondre par un chiffre, sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). De plus, nous avons demandé aux participants s'ils seraient « intéressés(e)s par une deuxième session de formation sur des sujets et méthodologies similaires, sur la base des futurs résultats de la recherche ».

À la première affirmation (« cette formation correspondait à mes attentes »), un tiers des participants a répondu 3, un tiers a répondu 4 et un tiers a répondu 5 (« tout à fait d'accord »).

À la deuxième affirmation sur la mise en pratique des acquis, la moitié ont répondu 3, un tiers ont répondu 4, tandis qu'un petit nombre d'enseignants a répondu 5.

Enfin, à la question d'une participation à une future formation, presque tous les enseignants ont répondu par l'affirmative. Ces résultats montrent que globalement, les participants étaient relativement satisfaits de cette formation, mais que seule une moitié semblait envisager sérieusement de mettre en pratique les acquis de cette session en classe de FLE.

Nous avons également posé des questions plus précises sur les modalités et les corpus. Notre objectif était de voir si, à la suite de cette formation, les enseignants considéraient ces

notions comme pertinentes pour leurs pratiques. Pour chacune de ces notions, nous avons proposé une affirmation relative aux croyances, et une autre relative aux pratiques futures.

À l'affirmation « Les modalités sont un point important dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE », plus des trois quarts des participants ont répondu 5 (« tout à fait d'accord ») ; à l'affirmation « Je dispose de nouvelles connaissances pour l'enseignement des modalités en classe de FLE », près des trois quarts ont répondu 5. Cela indique qu'à la suite de cette formation, la majorité des enseignants a bénéficié, en termes de connaissances, des apports de la recherche sur les modalités en général et des résultats de notre recherche en particulier.

En ce qui concerne les corpus, à l'affirmation « L'exploitation pédagogique des corpus est bénéfique pour l'apprentissage de l'écriture en FLE », plus de la moitié ont répondu 5 (« tout à fait d'accord ») et un tiers ont répondu 4. Étant donné que l'un des arguments souvent mis en avant en faveur de l'utilisation des corpus en classe de FLE est la motivation des apprenants, nous avons demandé aux participants de dire à quel point ils sont d'accord avec l'affirmation « mes apprenants seraient intéressés/motivés par l'utilisation des corpus en classe ». Plus de la moitié des participants ont répondu 4 ; un quart ont répondu 5 (« tout à fait d'accord ») et près d'un quart ont répondu 3. Les enseignants acceptent donc majoritairement l'idée selon laquelle l'exploitation pédagogique des corpus en classe aurait un effet positif sur la motivation des apprenants.

Nous leur avons également demandé de compléter la phrase « L'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE me semble... » avec des numéros de 1 (« très difficile à mettre en œuvre ») à 5 (« très facile à mettre en œuvre »). A cette question, la moitié des participants ont répondu 3 et l'autre moitié ont répondu 4 ; aucun n'a répondu 5. Les enseignants semblent donc convaincus par les arguments en faveur de l'utilisation des corpus en classe de FLE, pensent que les apprenants seraient intéressés, mais ne considèrent pas la mise en œuvre de cette approche dans la pratique de classe comme particulièrement facile.

Nous avons invité les enseignants ayant affirmé que l'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE leur semblait difficile à étayer leur réponse. Nous reprenons ci-dessous leurs commentaires :

Tableau 52 : Obstacles identifiés par les enseignants à l'exploitation des corpus en classe, d'après le questionnaire post-formation

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Commentaire 1 : « Beaucoup de temps nécessaire. Nécessité d'être clair sur les objectifs d'un tel exercice, car très atypique. » ● Commentaire 2 : « Ne l'ayant pas fait, je ne sais pas. » ● Commentaire 3 : « Maîtriser d'abord nous-même les outils, définir un ou des objectifs précis en amont, pouvoir exploiter les résultats des observations et enfin, avoir à disposition un nombre suffisant d'ordinateurs. » ● Commentaire 4 : « J'ai l'impression que c'est possible pour le niveau B2 et à la fin on arrive à ce niveau vers la fin de l'année. Donc, la durée est limitée pour mettre en œuvre ce corpus. » ● Commentaire 5 : « J'ai l'impression qu'il faudrait un gros travail de présélection du corpus en amont avant de se lancer dans une activité, ce genre de choses. » |
|---|

Ces commentaires nous semblent très intéressants dans la mesure où ils contiennent des thèmes récurrents que nous proposons de développer : celui de la nouveauté, celui des objectifs d'enseignement/apprentissage et celui du manque de temps et de la charge de travail.

D'abord, il ressort de certains commentaires que les enseignants ressentent une forme d'incertitude, d'inconnu, de non-maîtrise face à la perspective d'utiliser des corpus en classe de langue. Un enseignant affirme clairement ne pas savoir comment cela serait possible, s'appuyant sur son absence de pratique dans le passé (commentaire 2) ; un autre associe son sentiment de difficulté au caractère « atypique » de l'approche (commentaire 1) ; et enfin, un autre parle de la nécessité de « maîtriser d'abord nous-mêmes les outils » (commentaire 3), suggérant ainsi que ce n'est pas le cas.

Un des thèmes récurrents est lié aux objectifs d'enseignement/apprentissage en jeu (commentaires 1 et 3). Il nous semble que la définition d'un objectif clair est un prérequis pour toutes les dimensions de l'enseignement/apprentissage en FLE ; ainsi, ce que les enseignants sous-entendent probablement est qu'ils ont besoin de mieux comprendre dans quelle mesure le recours à un corpus serait bénéfique ou nécessaire. En particulier, certains enseignants semblent considérer que l'exploitation des corpus en classe de FLE est réservée aux apprenants des niveaux avancés (commentaire 4).

Un autre thème qui ressort dans les commentaires des participants est le temps et le travail supplémentaires nécessaires à la mise en place de ce type d'activité en classe de langue (commentaires 1, 3 et 5). Les enseignants semblent percevoir cette perspective nouvelle comme synonyme de « gros travail » mobilisant « beaucoup de temps ».

Enfin, deux autres défis importants sont mis en avant par un participant : la maîtrise des outils d'analyse par les enseignants et la disponibilité des ordinateurs en classe (commentaire 3). L'analyse des entretiens de suivi nous permettront de confirmer l'importance de l'ensemble de ces facteurs.

2.3.4 Limites d'un dispositif collaboratif en ligne et discussion

Nous avons analysé les interactions entre les enseignants qui ont participé à la session de formation afin de mieux comprendre leur positionnement vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage des modalités à l'écrit en FLE, ainsi que leur attitude par rapport à une approche pédagogique nouvelle, impliquant l'utilisation de corpus écrits. Cependant, nous avons noté certaines limites à cette démarche, qui ont contribué à diminuer le nombre d'interactions et, potentiellement, l'impact du dispositif de formation sur les attitudes et pratiques des enseignants.

Avant tout, la répartition inégale du temps de parole est un véritable enjeu. Les transcriptions révèlent qu'en tant que formatrice, nous avons largement dominé les échanges verbaux qui ont eu lieu lors de la session. Nos prises de parole occupent environ 70%, en nombre de mots, de la transcription qui en compte environ 22,000. Cela s'explique en partie par notre objectif initial qui était de présenter des notions théoriques ainsi que certains résultats de notre recherche. Ce déséquilibre s'explique aussi par le faible nombre de prises de parole par les participants et la brièveté de leurs interventions. Au total, seuls sept enseignants prennent la parole lors de la session, les autres participants se contentant d'une participation peu active. Le tableau ci-dessous montre le nombre de tours de parole pour les participants ainsi que la proportion de leurs prises de parole dans l'ensemble de la transcription. Les calculs ont été effectués sur le logiciel *NVivo* :

Tableau 53 : Prises de parole lors de la session de formation

	Nombre de tours de parole	Proportion des prises de parole dans l'ensemble des interactions (en nombre de mots)
Formatrice (F)	44	71%
Enseignant(e) A (EA)	21	4,3%
Enseignant(e) B (EB)	19	7,5%
Enseignant(e) C (EC)	22	13%
Autre ou non identifié	31	4,1%

Comme dans les deux exemples suivants, de nombreuses sollicitations de notre part restent sans réponse :

Extrait 30

- (a) D'autres interventions ? ++ Je continue un petit peu sinon. (F/63)
- (b) Euh d'autres constats sur vos textes ou on continue ? ++ On continue. (F/214)

Nous trouvons également dans les transcriptions des expressions telles que « n'hésitez pas à m'interrompre » (F/12) ou « N'hésitez pas à intervenir s'il y a des questions » (F/156), qui ne donnent lieu à aucune réaction. Nous pouvons nous interroger sur la participation inégale des enseignants, surtout dans la mesure où la participation s'est faite uniquement sur la base du volontariat. Le fait que la formation aborde des notions nouvelles, à propos desquelles certains participants n'ont aucune expérience préalable, peut expliquer leur silence. Les absences de réaction peuvent également certainement s'expliquer par la longueur de nos propres prises de parole, ou encore la façon dont la participation des enseignants est sollicitée. La modalité en ligne pourrait aussi être mise en cause. La possibilité d'éteindre la caméra de façon permanente ou intermittente semble nuire à la participation active des participants.

Malgré tout, l'analyse de la session de formation, à travers les interactions et les questionnaires pré-/post-formation, nous a permis de concevoir la formation comme un moment privilégié pour observer certaines dimensions de l'agir professoral dans les paroles des enseignants. À travers les verbalisations des enseignants dans le cadre des interactions de formation, nous avons décelé des traits relevant de la légitimation, de la typification et de la perception d'identité du groupe d'apprenants (Cicurel, 2011). Ces analyses nous ont également permis d'établir, dans une certaine mesure, que la formation constitue un moment de

changement, avec une dynamique visible dans l'émergence des idées et des questionnements. Les discours des enseignants contiennent des indications riches sur leurs attitudes et leurs pratiques vis-à-vis de l'objet d'enseignement qui nous intéresse ici, à savoir les modalités. Nous avons pu dégager des thèmes récurrents sur cette question, ce qui nous permet de confirmer que l'enseignement des modalités constitue un défi pour les enseignants. Les réactions des praticiens à la manipulation d'outils nouveaux ont fourni des pistes intéressantes, entre esprit de découverte et difficultés pour mettre en œuvre de nouvelles approches en classe de FLE. Nous avons également noté que la participation des enseignants n'était pas aussi active que nous l'aurions souhaité, ce qui a entraîné une quantité de données relativement faible sur chacun des aspects évoqués. Cela a certainement pu nuire à la possibilité, pour la formation, d'avoir un impact sur l'agir des enseignants. Pour toutes ces raisons, nous avons souhaité approfondir certains de ces points à travers des entretiens de suivi.

3 *Analyse des entretiens de suivi*

Plusieurs mois après la réalisation de la demi-journée de formation, nous avons souhaité recueillir, à travers des entretiens, les impressions des enseignants ayant participé à l'atelier, afin d'observer si les transferts de connaissances, les exercices pratiques et les interactions occasionnées avaient laissé des traces dans les attitudes ou les pratiques des enseignants. Ces entretiens visent également à discuter plus en détail des expériences et pratiques des enseignants sur les thèmes liés à l'écriture en FLE, les modalités et les corpus, mais également leur rapport à la formation continue et aux travaux de recherche en sciences du langage, afin de tenter de confirmer certaines tendances que nous avons pu entrevoir à travers les interactions de classe.

Une fois de plus, les données recueillies n'ont pas vocation à se substituer à une observation de classe. Elles offrent une perspective différente : celle des intentions et des jugements des enseignants. Il est important, dans le cadre des analyses, de tenir compte de notre positionnement en tant que chercheuse-formatrice : lorsque nous sollicitons les impressions des enseignantes sur la session de formation que nous avons mise en place, il existe un risque de biais dans leurs appréciations (Cicurel, 2016).

Des entretiens de suivi ont été réalisés avec quatre enseignantes, par visioconférence, entre décembre 2021 et mars 2022. Il s'agit d'entretiens compréhensifs, dont les détails ont été présentés au chapitre 7. Nous proposons ici d'analyser les propos des enseignantes à travers le prisme de la notion de changement : nous verrons que les enseignantes adoptent un discours en

faveur d'un changement de leurs pratiques, que ces pratiques semblent toutefois bien ancrées et, enfin, que l'attitude est plus propice à évoluer que l'action.

3.1 Un discours favorable au changement dans les pratiques pédagogiques

Lors des entretiens de suivi, il ressort d'emblée que les enseignantes ont un discours positif en ce qui concerne les nouvelles notions et pratiques qu'elles ont pu découvrir pendant la session de formation. Dans l'extrait suivant, l'enseignante B exprime son enthousiasme à l'idée d'exploiter des corpus en classe de FLE :

Extrait 31

- EB 8 L'idée de corpus, de faire une étude de corpus **ça m'avait bien branchée** et je me souviens qu'après la formation **j'étais enthousiaste** avec cette idée.

L'enseignante A exprime un point de vue similaire, en utilisant de nombreuses expressions qui relèvent de la notion de nouveauté :

Extrait 32

- EA 2 J'ai l'image, le souvenir que j'en ai c'est **quelque chose qui décoiffait un peu mes pratiques** on va dire. (...) Donc c'est ça qui m'a intéressée aussi, c'est euh de **sortir un peu de mes sentiers battus** et de voir **autre chose**.

Il semble donc clair que l'esprit de découverte qui a pu être initié lors de la formation, en particulier grâce à la manipulation des corpus, a marqué positivement la pensée de certaines participantes. Cet enthousiasme vis-à-vis d'une méthodologie ou d'une approche didactique nouvelle s'inscrit dans un esprit d'ouverture plus général. L'ouverture des enseignantes à la nouveauté et aux pratiques pédagogiques innovantes est exprimée à travers les entretiens. Dans l'extrait suivant, l'enseignante affirme que les nouvelles méthodes et approches jouent un rôle moteur dans sa pratique professionnelle :

Extrait 33

- F 29 Oui parce que de l'exemple que tu me donnes c'est clair que quand même tu aimes bien **les choses innovantes tu aimes bien**.
- EA 30 **Ah oui j'aime bien** (...) c'est ça qui est chouette dans le boulot de prof et puis quand tu travailles longtemps dans le même lieu, tu peux pas, moi si j'avais pas cherché de **nouvelles choses je pourrais pas**.

Cette ouverture à l'innovation pédagogique pourrait également être, dans une certaine mesure, nourrie par l'intérêt que les enseignants portent aux travaux de recherche dans les domaines qui sont pertinents pour leur pratique. Dans l'échange suivant, en réponse à notre question, l'enseignante C, qui avait évoqué pendant la session de formation une conférence à laquelle elle avait assisté sur le thème de l'écrit scolaire, clarifie son positionnement vis-à-vis des recherches en sciences du langage :

Extrait 34

F	29	De façon plus générale, en réécoutant les enregistrements j'ai eu l'impression que tu t'intéresses beaucoup à la recherche en + en linguistique, en éducation etc., tu avais fait des références à des choses que tu avais lues ou écoutées précédemment, est-ce que tu as l'impression que tu te nourris de la recherche scientifique dans ta pratique ?
EC	30	Je ne lis rien du tout, pas d'article de didactique, mais j'aime bien, je pense que je suis meilleure théoricienne que praticienne (<i>rires</i>).
F	31	(<i>Rires</i>) Non faut pas dire ça, ça va ensemble.
EC	32	Mais j'aime bien , en tous cas ce qui me plaît dans le job c'est la partie créative j'aime bien créer du matériel pédagogique, et pour créer du matériel pédagogique il faut un petit peu réfléchir au truc.

Dans cet échange, l'enseignante explique que bien qu'elle ne se serve pas directement de travaux de recherche dans sa pratique, elle s'intéresse au domaine de la didactique des langues (« j'aime bien », « je suis meilleure théoricienne que praticienne »). Selon elle, l'aspect théorique est important pour mener une réflexion en amont de l'élaboration du matériel pédagogique.

Nous notons donc que plusieurs mois après la session de formation, les enseignantes gardent une impression positive liée à la notion de nouveauté ; cette impression est certainement nourrie par leur ouverture générale aux innovations dans les pratiques pédagogiques.

3.1.1 Des arguments liés aux besoins en matériel pédagogique

Ce discours positif des enseignantes est accompagné d'arguments concrets en faveur des nouvelles pratiques liées à l'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE. Par exemple, l'enseignante C considère que les corpus peuvent lui être utiles, dans la mesure où il n'existe pas de matériel pédagogique sur certains objectifs pédagogiques qu'elle considère comme essentiels, en particulier sur l'enseignement/apprentissage de la modalisation à l'écrit :

Extrait 35

- EC 2 La manière dont les étudiants modalisent leurs discours pour gérer l'assertivité du propos etc. **ça ça me parle beaucoup**, parce que (...) c'est des choses sur lesquelles on est obligés de travailler en licence + **Mais il y a pas de matériel là-dessus**, il y a pas de matériel qui existe vraiment sur cette question-là.

Cette même enseignante revient sur la question du besoin en matériel pédagogique, cette fois en dehors du cadre des modalités, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de la cohésion et la cohérence à l'écrit :

Extrait 36

- EC 8 J'ai pensé à la question la cohésion et de la cohérence dans les textes académiques il y a quand même des choses qui sont vraiment spécifiques à ce type de discours là et **il y a pas tellement de matériel** en fait là-dessus, pour l'enseigner c'est super compliqué, donc **travailler avec les corpus c'est peut-être une façon de + de pallier ce problème-là** de manque de de + ressources quoi (*rires*). Voilà ce qui me revient là.

Dans ces extraits, l'enseignante suggère que l'exploitation des corpus pourrait combler un manque de matériel et ainsi satisfaire un besoin qu'elle ressent dans sa pratique.

3.1.2 Des arguments fondés sur l'expérience vécue

Les discours favorables au changement sont également fondés sur l'expérience vécue. Pour l'enseignante C, qui affirme avoir déjà exploité un corpus local en classe de FLE, la réaction positive des apprenants et l'impact de cette approche sur la qualité des productions écrites constituent un argument en faveur de ce type de pratique :

Extrait 37

- F 17 Donc les étudiants ont apprécié d'être confrontés à leur propre production ?
- EC 18 Ah oui oui oui si si, **ça avait bien marché**, ce dont je me rappelle c'est ça et euh je me rappelle surtout que les étudiants les plus sérieux, donc ceux qui étaient là, qui avaient fait l'activité, **avaient fait mieux après** (...). Je crois qu'au-delà de la note **ils se rendaient compte que ça avait euh ça pouvait leur servir** pour leur début d'études universitaires. (...) Je crois qu'en fin de compte, et **eux et moi on a vu l'intérêt on a vu l'intérêt d'être confrontés à leurs propres écrits** enfin au regard d'une production qui est attendue du type qui est attendu **ça avait bien marché**, ça je suis assez formelle là-dessus (*rires*).

Dans cet extrait, l'enseignante C se réfère à son expérience passée et exprime, avec une forte certitude, l'impact positif de l'utilisation des corpus locaux sur l'apprentissage. Elle

considère que cet impact a pu être observé à la fois par les apprenants et par elle-même. L'expérience vécue et l'efficacité dans l'apprentissage sont donc des facteurs importants pour justifier un discours favorable à l'adoption d'une approche méthodologique nouvelle.

3.2 *De nombreux obstacles au changement*

Malgré les discours favorables au changement et à la mise en œuvre de nouvelles pratiques avec lesquelles elles se sont quelque peu familiarisées pendant la formation, il semble que les pratiques réelles des enseignantes ont résisté, pour le moment, à toute évolution. Dans l'extrait suivant, l'enseignante A, qui a pourtant exprimé une forte ouverture générale au changement et aux pratiques nouvelles, dit clairement n'avoir pas mis en pratique ce qu'elle a découvert lors de la formation :

Extrait 38

- EA 2 Alors euh concrètement hein je suis franche de nature (*rires*) (...) je suis désolée franchement il ne me reste rien de concret dans le sens où **je n'ai pas mis en pratique ce que vous avez dit**, et que je retiens les choses quand je les utilise moi-même, vous voyez. Donc euh concrètement non.

Lors des entretiens de suivi, les enseignantes ont mis en avant différents types d'obstacles pour justifier l'absence de mise en pratique des acquis de la session de formation. Nous regroupons ces obstacles sous quatre thèmes : le manque de temps, le niveau des apprenants, le contexte institutionnel et la non-maîtrise des outils.

3.2.1 *La question du temps*

Le manque de temps est un argument récurrent avancé par plusieurs enseignantes lorsqu'il s'agit de justifier l'absence de mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques en classe de FLE. Ainsi, l'enseignante A invoque le manque de temps à deux reprises lors de l'entretien, pour expliquer qu'elle n'a pas mis en pratique les pistes didactiques proposées :

Extrait 39

- EA 2 **J'ai pas eu le temps** pour X raisons.
(...)
F 25 Donc potentiellement ça pourrait se faire, ça t'a donné l'envie de d'expérimenter, mais tu n'as pas les outils.
EA 26 Oui mais je **j'ai pas le temps** oui exactement.

Dans cet extrait, au tour de parole 25, nous orientons l'enseignante vers une réponse que nous avons comprise comme étant un obstacle (les outils techniques liés à l'exploitation de corpus), mais il s'agit d'un malentendu : l'enseignante revient sur le thème du temps comme obstacle majeur. L'enseignante C élabore sur le thème du manque de temps :

Extrait 40

- EC 20 (...) Ben **ça prend du temps** parce que parce qu'il y a pas de ressource toute faite et que bon je sais pas mais pour les licences c'est nous qui **devons** construire le programme, choisir les ressources, on a une très très grande liberté d'un côté, et de l'autre côté **ça demande beaucoup de travail**, parce que si on veut faire quelque chose de vraiment pertinent qui colle à la fois à la discipline, au type d'écrit qui **doit** être travaillé pour cette discipline etc., eh bien **il faut tout créer**.

Cet extrait montre que la notion de « manque de temps » est en réalité liée à de nombreux autres facteurs : la charge de travail générale, le matériel pédagogique, la nécessité d'adapter l'enseignement du FLE/FOU aux disciplines dans lesquelles les étudiants poursuivent leurs études, ainsi que la question du genre discursif. Les multiples marqueurs déontiques (verbes « devoir » et « il faut ») connotent le poids des obligations professionnelles. Autrement dit, pour des enseignants qui travaillent à un rythme soutenu, avec un temps de préparation considérable consacré à la préparation des leçons et du matériel pédagogique, la mise en pratique d'une approche méthodologique nouvelle constitue une charge supplémentaire non négligeable.

Le manque de temps n'est pas uniquement lié au temps de préparation, mais également au temps passé en classe, comme l'affirme l'enseignante B :

Extrait 41

- EB 2 Après **je l'ai pas mis en place** aussi parce que c'est lié aussi au contexte, je fais quatre heures par semaine, donc **j'ai vraiment pas le temps de faire grand-chose en classe** et c'est vrai que **j'ai déjà quelque chose de bien spécifié**.

Dans cet extrait, on comprend que le temps passé en classe est limité et que l'enseignante a déjà une pratique établie pour exploiter ce temps. Ses propos suggèrent qu'elle reste fidèle à ses pratiques existantes (« j'ai déjà quelque chose »).

La problématique du temps est liée à un autre obstacle important : celui des contraintes associées au contexte institutionnel, qui impose un certain programme devant être complété dans un temps donné. Dans l'extrait suivant, l'enseignante exprime non seulement le problème

du temps, mais aussi celui du contexte institutionnel, dans lequel elle ne conçoit pas que la modalités puisse constituer un objectif d'enseignement/apprentissage à part entière :

Extrait 42

- EC 2 Il y a des choses **on peut pas + on 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 décrit une « réalité » qui associe les contraintes institutionnelles et le manque de temps. Elle exprime à plusieurs reprises un sentiment de difficulté (« contraintes », « c'est pas facile », « c'est pas toujours facile »), voire d'impossibilité (« on ne peut pas »).

Enfin, une enseignante affirme qu'un des obstacles à l'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE est la difficulté d'accès à des corpus pertinents ou adaptés :

Extrait 43

- EB 10 **Je sais pas sous quelle forme je pourrais le mettre en place et avec quels matériaux** aussi, parce que c'est vrai que pour un corpus en fait il faut de la matière ++ et là partir sur un exemple de lettres type B2, **on n'a pas forcément des dizaines et des dizaines en stock**, en tout cas pas moi (*rires*).

Ici, l'enseignante se réfère au corpus de lettres formelles que nous avons constitué dans le cadre de la thèse et dont nous avons présenté certains éléments lors de la session de formation. Les obstacles exposés dans cette section rejoignent certaines objections que les enseignants ont formulées lors de la session et que nous avons développées dans nos analyses précédentes portant sur les interactions de formation, notamment la possibilité d'intégrer l'exploitation des corpus ou le travail sur les modalités dans une approche communicative.

3.2.2 *La question du niveau des apprenants*

Un thème qui semble récurrent à travers les entretiens est l'idée selon laquelle l'exploitation pédagogique des corpus et l'enseignement des modalités seraient davantage adaptés à des niveaux d'apprenants avancés. Ainsi, une enseignante justifie le fait qu'elle n'a pas mis en œuvre les pistes pédagogiques suggérées lors de la session de formation par le niveau de ses apprenants :

Extrait 44

EA 2 Parce que aussi on est **en préparatoire** et que ça s'y prêtait pas vraiment.

Dans cet extrait, l'enseignante A fait référence à la classe préparatoire de l'université, où les apprenants commencent l'enseignement du FLE au niveau A1 en début d'année et terminent l'année universitaire au niveau considéré comme équivalent au B1+. Étant donné que l'entretien a lieu au mois de décembre, les apprenants auxquels elle a enseigné depuis la session de formation sont encore aux débuts de ce parcours. Elle considère donc que pour ce niveau, la mise en pratique des acquis de la formation ne serait pas adaptée.

L'enseignante B fait le même type de commentaire sur l'enseignement des modalités (tour de parole 8), puis sur l'exploitation des corpus (tour de parole 12) :

Extrait 45

EB 8 Alors c'est vrai que moi le truc c'est que les modalités, ce genre de choses, je le fais beaucoup **au deuxième semestre**. Donc c'est vrai que j'ai pas forcément eu l'occasion de le mettre en pratique (...)

(...)

EB 12 Peut-être pas maintenant **parce que nos étudiants ils sont encore au début de A2** là actuellement, donc c'est vrai que **le type de corpus qu'on peut faire avec eux est beaucoup plus limité, même si a priori c'est tout à fait envisageable**.

En parlant du deuxième semestre, l'enseignante B fait référence à un niveau d'apprentissage plus avancé. Son discours tente de justifier l'absence de mise en œuvre des acquis de la formation, tout en concédant une possibilité de le faire avec des apprenants du niveau A2 (« même si a priori c'est tout à fait envisageable »).

Une autre enseignante évoque également la pertinence de l'utilisation des corpus en classe au deuxième semestre, avec des apprenants un peu plus avancés :

Extrait 46

ED 14 (...) oui bien sûr qu'on travaille sur les corpus **surtout au 2e semestre** (...)

Elle clarifie son point de vue selon lequel aux niveaux A2-B1, les apprenants ne sont pas à même de comprendre des textes authentiques, ce qui diminue les possibilités de leur présenter des corpus extraits des médias :

Extrait 47

- ED 14 (...) Là petit à petit on commence à proposer les articles si possible les documents authentiques, mais **le niveau de langue n'est pas suffisant** pour lire les documents authentiques à ce niveau. Si possible, oui bien sûr **ça pourrait être une bonne idée** aussi.
- F 15 On parle de quel niveau, là ?
- ED 16 **Au début B1**, et bien sûr c'est pas possible de tout comprendre mais on les invite à jeter un coup d'œil sur tout, sur le lexique, la structure autant que possible mais **en général on utilise plutôt les textes didactisés** (...).

Comme pour l'extrait 46, on décèle dans le discours de l'enseignante D un va-et-vient entre les pratiques réelles (« en général on utilise plutôt les textes didactisés ») et les pratiques possibles (« ça pourrait être une bonne idée aussi »). Les verbalisations reprises dans ces extraits relèvent de ce que Cicurel (2011) appelle un discours de légitimation de soi. Les enseignantes tentent de justifier leur action, ou plutôt leur non-action. Il est possible que ces enseignantes réalisent ces va-et-vient entre réalité et action projetée afin de satisfaire nos attentes supposées, en tant que formatrice. Autrement dit, elles pourraient évoquer la réalité de la situation, puis, tenter d'équilibrer cette réalité avec un discours plus favorable à la mise en place des pistes que nous avons proposées.

3.2.3 *Le problème de la non-maîtrise des outils*

Un des points les plus intéressants qui ressortent des discours des enseignantes en ce qui concerne les obstacles au changement relève de la non-maîtrise des outils techniques qui pourraient être nécessaires pour travailler sur des corpus en classe de FLE. Au-delà d'une difficulté technique, cet aspect semble être associé à une question de face, dans les rapports interpersonnels entre enseignants et apprenants. L'enseignante A évoque ce défi dans l'extrait suivant :

Extrait 48

- EA 28 Tu vas trouver des tas de choses (...) sur internet, mais **si tu ne les maîtrises pas, si y a un terme qui ne va pas, tu ne peux pas après faire le cours avec, c'est pas possible.** (...) **Tout ce que je ne maîtrise pas, je ne le montre pas** (...), je perds ma **crédibilité de prof**, enfin ma crédibilité tout court (*rires*) et **je peux pas me regarder** sur Teams au moment où je parle (*rires*), comme voilà, **je deviens toute rouge** (*rires*).

Ainsi, lorsqu'elle imagine l'utilisation d'un corpus ou d'un outil d'analyse de corpus en classe, l'enseignante semble éprouver une certaine angoisse à se confronter à ses apprenants

avec des outils qu'elle ne maîtriserait pas complètement ; elle évoque un risque de décrédibilisation, voire de ridicule. Pour elle, travailler avec des outils qu'elle ne maîtrise pas relève de l'impossible (« tu peux pas », « c'est pas possible »).

L'enseignante D évoque un sentiment similaire lorsqu'elle se projette dans une situation où elle emploierait des méthodes nouvelles qui ne correspondraient pas à ses capacités telles qu'elle les perçoit :

Extrait 49

- ED 54 De temps en temps **je trouve que je suis pas vraiment capable de maîtriser** [les outils] en classe, c'est ça aussi parfois, **il y a des pratiques qui pourraient être parfaites** en classe de FLE, mais **pas mon style**, ou alors **je suis ne pas capable. Je connais mes limites aussi (...), si je pense que** c'est pas utile ou **c'est super difficile, super compliqué, je ne le prends pas.** J'essaie ; si je trouve l'idée intéressante, j'essaie de l'adapter, **si je pense que c'est super compliqué pour moi, c'est pas vraiment nécessaire de se forcer les limites.**

Ce discours fortement marqué par la notion de difficulté oppose des pratiques potentiellement bonnes à ce que l'enseignante perçoit comme étant ses « limites ». Le champ lexical de l'incapacité est fortement présent (« pas capable de maîtriser », « pas capable », « mes limites », « super difficile »), ce qui peut paraître étonnant pour une enseignante avec plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Ces extraits montrent bien à quel point la représentation que les enseignants ont de leurs propres capacités et de leur style d'enseignement a un impact sur l'agir professoral.

3.2.4 Une approche critique aux dispositifs de formations

Nous avons donc observé que le facteur temporel, le niveau des apprenants, ou encore des facteurs contextuels, ainsi qu'un sentiment de non-maîtrise pouvaient constituer des obstacles à la mise en pratique des acquis de la formation. Cependant, l'absence de changement peut-il par ailleurs s'expliquer par les défaillances de certaines pratiques de formation telles qu'elles sont perçues par les enseignants ? Les entretiens de suivi permettent également de cerner le positionnement de certaines enseignantes sur la formation continue. L'enseignante D considère que les formations auxquelles elle participe prennent beaucoup de temps :

Extrait 50

- ED 42 J'ai l'impression qu'**on fait plus de formation que l'année dernière** + Donc pas super fréquentes mais en même temps **je pense que ça suffit.** On peut s'informer, se former,

on a accès à des formations proposées sur d'autres plateformes, celles proposées par l'université ne sont pas super super riches, mais **ça suffit**.

F 43 Tu veux dire que **tu n'as pas le temps pour plus** ?

ED 44 C'est ça, tout à fait, **ça prend du temps**, on est vraiment chargés, on a plein de choses à faire (...).

Nous retrouvons donc ici la thématique de la gestion du temps, cette fois-ci mobilisée pour justifier une attitude quelque peu réfractaire à la formation continue. Cette même enseignante est plus particulièrement réticente aux formations en ligne, en particulier dans les mois ayant suivi le début de la pandémie de la COVID-19, durant lesquels l'ensemble des formations continues proposées par l'université ont eu lieu par visioconférence.

Extrait 51

ED 44 (...) À cause de la pandémie **on a suivi plein de formations en ligne, il y a aussi un résultat malheureusement négatif** (*pires*) de cette situation à mon avis, parce qu'**on en a un peu marre** de suivre les formations en ligne. C'était déjà **super fatigant**, je préfère aller voir les gens, suivre les formations plutôt en présentiel. J'accepte que les formations en ligne sont plus confortables quand on suit à la maison, mais **c'est assez fatigant** et je veux plus je pense.

Cet extrait traduit un fort sentiment de « fatigue » face au nombre important de formations en ligne. Le mécontentement vis-à-vis des formations en ligne s'explique également par le caractère répétitif du contenu des formations proposées, selon cette même enseignante, qui conclut avec une affirmation selon laquelle elle met rarement en œuvre les acquis des formations qu'elle suit :

Extrait 52

ED 46 **Je perds très rapidement ma concentration pendant les formations** parce que les **formations se répètent à chaque fois** + bien sûr y a quand même quelques nouveautés disons mais (...) j'y assiste et je me dis OK **on le fait en classe déjà c'est pas super nouveau, c'est pas super pratique** non plus pour le prof, **c'est pas faisable**, ou alors y a beaucoup de problèmes qu'on peut rencontrer, quand on discute pendant une formation **les réponses en général ne sont pas satisfaisantes**, les expériences sont les mêmes chez les participants et même chez le formateur donc on partage les expériences mais (...) les solutions possibles sont toujours les mêmes et on fait toujours la même chose et **c'est très rare que euh + je par exemple je pratique une connaissance que j'apprends dans une formation**.

Dans cet extrait quelque peu long, les critiques de l'enseignante vis-à-vis des dispositifs de formation sont nombreuses et variées : au-delà du caractère répétitif, elle regrette l'absence

de solution concrète aux problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique quotidienne, ou encore le décalage entre la formation et la réalité du terrain (« c'est pas pratique », « c'est pas faisable »). L'enseignante conclut en affirmant clairement qu'elle ne met pas en pratique les connaissances acquises dans le cadre des formations. L'aspect répétitif des formations est accentué par la longue expérience d'enseignement que possède cette praticienne :

Extrait 53

- ED 48 Donc maintenant je trouve ça un peu **répétitif** disons euh, je veux pas dire que je suis une prof super expérimentée, je veux pas dire ça hein, mais après avoir passé ++ maintenant **quinze ans** (...) il avait toujours des problèmes rencontrés par tous les professeurs, chaque fois et chaque expérience doit être partagée, je veux pas dire le contraire, par contre je veux dire que **les formations doivent être aussi renouvelées**, adaptées en fonction des nouveautés, en fonction des nouvelles approches pédagogiques etc. Donc je trouve les formations un peu répétitives.

L'enseignante identifie donc une défaillance dans les pratiques de formation proposées : elles ne sont pas assez adaptées aux problèmes des enseignants, n'évoluent pas assez en fonction des innovations et ne parviennent donc pas à motiver des enseignants expérimentés.

Tout en évitant de généraliser cette opinion personnelle à l'ensemble des enseignants, il nous paraît important de retenir cette piste d'explication, parmi les autres, pour comprendre pourquoi les enseignantes, malgré un discours ouvert aux nouveautés pédagogiques, et malgré qu'elles aient gardé en mémoire une certaine quantité d'informations et d'impressions positives liées à la formation, ne mettent finalement pas en œuvre les pistes didactiques proposées pour faire évoluer leurs pratiques.

3.3 *Quelques perspectives de changement*

3.3.1 *Un changement situé dans le champ de la possibilité*

Nous avons donc vu que malgré une certaine ouverture aux innovations pédagogiques et un certain intérêt suscité par l'idée d'exploiter des corpus en classe de FLE, les pratiques des enseignantes n'ont pas évolué en raison de facteurs divers. Cependant, à travers les entretiens, les enseignantes évoquent, avec des degrés de certitude variables, des perspectives d'évolution encore possibles. Nous nous penchons donc à présent sur les discours des enseignantes à propos de leurs pratiques futures.

Globalement, les discours tenus quant à une perspective de changement restent dans le domaine du possible. Dans l'échange suivant, l'enseignante B semble incertaine de mettre en œuvre un travail sur corpus en classe :

Extrait 54

- EB 8 (...) **J'espère** avoir le temps d'en faire **éventuellement** au 2e semestre mais euh **je sais pas encore** ce qui va en être par rapport à ça.
- F 9 Mais si l'occasion se présentait tu te sentiras prête à essayer quelque chose ?
- EB 10 Euh **pourquoi pas, faut voir** de quelle façon, de quelle façon **je pourrais** le faire.

Dans cet extrait, nous notons de nombreuses marques d'incertitude de la part de l'enseignante : « j'espère », « éventuellement », « je sais pas », « pourquoi pas, faut voir ». Il est difficile de discerner si elle se projette réellement, ou si elle tente de satisfaire une attente supposée de notre part. Les propos de l'enseignante C semblent situer un changement de ses pratiques dans le domaine du possible, lorsqu'elle évoque l'utilisation des corpus en classe :

Extrait 55

- EC 20 (...) Je pense que **ça pourrait être pas mal** + pour l'évolution de ce cours + oui je si si **je pense que ça pourrait être + vraiment mis en place**.

Cette enseignante semble exprimer un peu plus de conviction dans ses propos (« si si », « vraiment »), mais un changement des pratiques reste incertain. Néanmoins, certaines conditions pourraient favoriser le changement. Nous proposons de les évoquer dans les points suivants.

3.3.2 La nécessaire complémentarité des nouvelles approches avec les pratiques existantes

Il semble que l'exploitation des corpus en classe de FLE doive s'inscrire dans une approche de complémentarité avec le matériel pédagogique existant. Dans l'extrait suivant, l'enseignante A insiste sur cette dimension complémentaire :

Extrait 56

- EA 2 **Ça serait** plutôt d'**intégrer quelque chose de nouveau** dans l'apprentissage en préparatoire de sorte que l'apprentissage soit meilleur, **peut-être** que ça soit **un outil** d'apprentissage pour les étudiants vous voyez, mais **je vois pas ça comme un changement de fond en comble**.

Cette enseignante situe, certes, l'exploitation pédagogique des corpus dans un domaine hypothétique. Elle emploie le conditionnel et l'adverbe « peut-être » ; elle montre donc qu'elle ne se projette pas dans une démarche concrète, mais qu'elle imagine une approche didactique. Cependant, il est clair qu'elle ne considère pas l'exploitation des corpus en classe de FLE comme une transformation radicale de sa pratique (« un changement de fond en comble ») mais plutôt comme une addition aux pratiques existantes (« intégrer quelque chose de nouveau ») dans le but d'améliorer l'apprentissage. L'exploitation pédagogique des corpus n'est pas perçue comme une approche ou une méthodologie, mais plutôt comme un « outil ».

Dans la même lignée, cette enseignante explique la nécessité, pour l'enseignant, d'adapter tout matériel pédagogique à ses propres pratiques, ce qui est également valable pour du matériel tiré des corpus. Dans l'extrait suivant, nous évoquons la possibilité de fournir aux enseignants des corpus prêts à exploiter, avec des fiches pédagogiques, dans une approche « clé en main » :

Extrait 57

- EA 26 (...) Je pense que ++ je pourrais le faire sans que tu me que tu me donnes tout, tout prêt en fait. Parce que j'aime bien, comment te dire, tu as travaillé aussi en FLE, tu sais il faut s'approprier l'outil aussi donc de toute façon **même si tu me donnes tout en main je vais changer quelque chose** (*rires*), ça c'est sûr.
- F 27 Exactement c'est le côté sympa du boulot aussi.
- EA 28 Exactement on peut pas comme ça utiliser le plus petit support, on voit qu'**il est changé, il est toujours toujours modifié**, quoi qu'on fasse, et c'est bien et c'est super. Donc oui je pense que peut-être, **oui si si, peut-être clé en main, je reviens sur ce que j'ai dit**, et puis comme je viens de dire, **je ferais des modifications après j'adapterais en fonction**.

Dans cet échange, l'enseignante A semble favorable à l'idée d'exploiter en classe du matériel basé sur des corpus, à partir d'une fiche pédagogique. Cependant, elle explique qu'elle préfère s'approprier le matériel et si nécessaire le modifier (« je vais changer quelque chose », « il est toujours modifié »). Ici, l'enseignante se projette à la fois dans l'action vécue (« on voit qu'il est changé ») et dans une pratique imaginée. Son expérience passée est verbalisée par des typifications (« toujours toujours »), tandis que la pratique imaginée est marquée par des hésitations (« je reviens sur ce que j'ai dit ») et des incertitudes (« peut-être »).

La nécessité de proposer des pistes didactiques adaptées aux pratiques existantes des enseignants transparaît également dans l'entretien avec l'enseignante D, qui exprimait des réticences vis-à-vis de la formation continue en général. Nous tentons donc de comprendre quelles sont les conditions qui favorisent la mise en pratique des acquis d'une formation. La réponse de l'enseignante indique que les pratiques préconisées en formation continue doivent s'aligner avec les centres d'intérêts et les styles d'enseignement des enseignants ; en l'occurrence, ses centres d'intérêts personnels s'articulent autour des technologies de l'information :

Extrait 58

- ED 50 Ça fait du bien aussi d'assister à ce genre de formation qui est tout à fait enrichissante et **qui peut changer les idées des profs (...).**
- F 51 OK **ça peut parfois impacter un petit peu ta pratique ?**
- ED 52 **Absolument.**
- F 53 Mais à condition que quoi par exemple ?
- ED 54 Les conditions en fait euh + je pense que **chaque prof a un autre style** et bien sûr que je sélectionne aussi, comme tout le monde. Par exemple moi je m'intéresse **aux applications technologiques** surtout pour les utiliser dans mon cours de FLE et **je les trouve super intéressants (...).**

Ainsi, une des conditions nécessaires pour qu'une formation puisse déclencher un changement pourrait être l'adaptation aux pratiques existantes et aux centres d'intérêts des enseignants. Cela fait écho aux travaux de Borg (2009), pour qui la formation continue ne peut avoir un impact sur l'agir enseignant qu'à condition que les connaissances pré-existantes des enseignants soient prises en compte lors de sa mise en œuvre.

3.3.3 *Un catalyseur de changement potentiel : l'émulation*

Il est intéressant de noter que dans les discours des enseignantes, les références aux pratiques des collègues sont parfois associées à des perspectives de changement. Dans l'extrait suivant, interrogée sur son positionnement vis-à-vis des pratiques pédagogiques qu'elle perçoit comme innovantes, une enseignante se réfère aux pratiques d'une collègue :

Extrait 59

- EA 30 Ma collègue X (...) fait **des choses que j'ai jamais fait, vraiment ça me plaît quoi.**

Ainsi, le fait qu'une autre enseignante exerçant dans le même contexte institutionnel mette en œuvre des pratiques différentes des siennes est perçu comme un élément positif par cette enseignante. De même, l'enseignante D, lorsqu'elle réfléchit à des possibilités de mise en œuvre concrète concernant les corpus, fait référence à un support pédagogique développé et utilisé en classe par une collègue :

Extrait 60

- ED 32 Après avoir vu **le support dont mon binôme s'est servi**, je me suis dit « tiens, il y a quelque chose d'important là, (...) ». Donc c'est **une leçon à prendre pour moi aussi**.

Les propos de cette enseignante laissent penser que les actions des autres enseignantes sont susceptibles d'avoir un impact sur ses propres pensées et pratiques. La « leçon » qu'elle évoque pourrait contribuer au développement de son répertoire didactique. Ainsi, l'émulation entre collègue semble être un moteur dans l'évolution des attitudes et semble favoriser l'ouverture aux nouveautés.

3.4 Des pistes concrètes

À travers les entretiens de suivi, nous observons que certaines pistes didactiques concrètes émergent. Il s'agit aussi bien d'idées visant à travailler sur un objectif d'enseignement/apprentissage spécifique, que de pistes susceptibles de faire évoluer une pratique existante. Dans l'extrait suivant, l'enseignante B évoque le travail sur le genre du fait divers, sur lequel plusieurs enseignants sont en train de travailler au moment de l'entretien :

Extrait 61

- EB 14 Cette semaine on a commencé tout ce qui est fait divers et **je pense que ça se prête bien aux corpus**, alors après je sais que les profs vont le faire, tu vois, on a toujours cette activité typique : on présente plusieurs faits divers et puis on répond aux questions « où » « quand », « comment » euh « quoi » etc. (...) **Après je sais pas si certains le feront, enfin passeront en mode analyse de corpus, mais c'est quelque chose qui pourrait s'y prêter.**
- F 15 Tout à fait oui, oui y compris demander aux étudiants de constituer eux-mêmes.
- EB 16 Hmm et puis pour voir le, **je sais pas, ce qui revient en termes de vocabulaire par exemple** faire un truc type champ lexical etc.
- F 17 Tout à fait.

Cet exemple suggère que pour cette enseignante, l'exploitation des corpus est envisageable dans un cadre précis, en l'occurrence pour réaliser un travail sur le lexique. Tout en restant hésitante (« je sais pas »), l'enseignante propose une application tout à fait concrète. De même, l'enseignante C évoque la possibilité d'utiliser un corpus local, sous forme d'extraits de copies, au moment de l'évaluation, dans une approche d'auto-évaluation collective :

Extrait 62

- EC 20 Pour que ce soit encore plus pertinent, **peut-être qu'il faudrait** que je fasse comme avec les [étudiants en] relations internationales, faudrait **que je mette des extraits de copies** plus le corrigé, **pour qu'on voit ce qui va, ce qui ne va pas.**

Dans cet extrait, l'enseignante semble verbaliser des recommandations à elle-même pour passer à l'action, recommandations exprimées à travers des marqueurs déontiques faibles (« il faudrait ») et projette une action dans un contexte bien précis. Une autre piste concrète qui ressort d'un entretien de suivi est d'exploiter des corpus pour mieux cerner les erreurs des apprenants turcophones. L'enseignante C affirme qu'une compilation des erreurs fréquentes serait un atout, *a fortiori* pour des enseignants qui ne maîtrisent pas la langue turque :

Extrait 63

- EC 22 Tu vois déjà **une sorte de condensé des erreurs typiques d'étudiants turcophones**, euh ça pourrait être pas mal pour nous pister sur les choses qu'il faut travailler euh + **C'était hyper significatif quand même cette histoire de futur proche etc.** Il y a plein de choses comme ça où on on ++ Moi ça me plairait d'avoir plus **ce type de statistiques** sur d'autres points d'ailleurs que ceux que tu as présentés, ça **ça me plairait** parce que **ça me permettrait de** fixer des objectifs plus clairement et de répondre plus précisément aux besoins (...).
- F 23 C'est une bonne idée ça, de partir d'un constat d'erreurs fréquentes et de développer un peu de matériel tiré des corpus.
- EC 24 Oui oui oui (...) avoir **du matériel spécifique pour les erreurs des turcophones ça serait super** parce que dans les manuels de FLE il n'y a pas (...).
- (...)
- EC 28 (...) Et je pense qu'il y a beaucoup de profs à Istanbul qui ne sont pas ou pas suffisamment turcophones, moi je suis pas du tout bilingue, mais **ça aiderait** d'avoir ce genre de document.

L'idée qui émerge consiste en un document à l'usage des enseignants qui permettrait une réflexion en amont sur les besoins des apprenants. Dans cet extrait, on constate que

l'enseignante fait référence à certains points précis évoqués lors de la session de formation, en particulier à la surutilisation du futur périphrastique par les apprenants turcophones, ce qui montre qu'elle a gardé en mémoire certains des résultats de la recherche. Bien que son discours reste situé dans un domaine hypothétique, comme l'attestent les nombreux emplois du conditionnel, elle utilise des expressions positives sur l'utilisation possible et l'efficacité imaginée d'un tel outil (« ça me plairait », « ça serait super », « ça aiderait »).

Sur la piste des erreurs fréquentes, l'enseignante D exprime, elle aussi, une attitude favorable, surtout du point de vue des apprenants, sans toutefois exprimer d'engagement pour adopter cette piste dans sa propre pratique :

Extrait 64

- ED 32 J'ai observé que **les étudiants adorent regarder les erreurs**, absolument. + Après avoir vu le support dont mon binôme s'est servi, je me suis dit « (...) **les étudiants adorent, peut être que ça serait pratique pour moi aussi** de voir ces erreurs, de m'adapter en fonction des erreurs qu'ils font très souvent ». (...) **Je fais pas ça trop**, mais j'ai observé que les étudiants **adorent** faire ça.

Dans cet extrait, on note une divergence entre les convictions de l'enseignante, qui réitère que les apprenants « adorent » observer les erreurs fréquentes, et ses pratiques (« je fais pas ça trop »). Elle exprime une faible certitude sur la perspective d'adopter une pratique nouvelle (« peut-être »).

Globalement, il n'est pas possible de conclure, à partir des discours des enseignantes, que leurs pratiques de classe ont évolué ou seront amenées à évoluer à la suite de la session de formation. De plus, il n'est pas exclu que les discours en faveur d'une évolution des pratiques, d'une intégration des pistes didactiques proposées lors de la formation, soient influencés par une volonté, de la part des enseignantes, de satisfaire nos attentes supposées, étant donné notre double positionnement en tant que formatrice et chercheuse. Cependant, les propos recueillis lors des entretiens nous ont permis de faire émerger des pistes concrètes, allant d'activités précises à des pistes de réflexion plus larges. Des projections hypothétiques vers le futur sont souvent opérées et des questionnements sont exprimés.

4 *Discussion et analyse réflexive*

4.1 *Discussion des résultats*

Notre objectif, dans ce chapitre, était de tenter de comprendre si un dispositif élaboré à partir des résultats de notre recherche et mis en place auprès d'enseignants de FLE pouvait avoir un impact sur la pensée professorale et l'agir professoral des participants. Les interactions de formation et les propos recueillis à travers des entretiens nous ont fourni de nombreux indices concernant le positionnement des enseignants vis-à-vis de l'enseignement des modalités à l'écrit et l'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE. Les enseignants sont revenus sur leurs actions passées pour la justifier ou la commenter ; ils se sont projetés vers le futur pour évoquer des actions possibles. Leurs discours impliquent des prises de position claires, tout comme des questionnements ; leurs paroles évoquent des obstacles, des prises de conscience, des efforts, des stratégies. Tout cela confirme que les interactions de formation constituent des données pertinentes pour saisir l'agir professoral (Balslev, 2017) et qu'elles sont susceptibles d'être caractérisées par des spécificités énonciatives (Ishikawa, 2018), dont nous n'avons pas exploré toutes les dimensions.

Concernant l'enseignement des modalités, nos analyses montrent que les enseignants sont souvent conscients de ce défi dans leur pratique d'enseignement du FLE, s'intéressent aux contrastes entre les productions des apprenants et celles des natifs, et plus largement aux recherches portant sur ces sujets. De plus, les enseignants adoptent volontiers une posture réflexive sur leurs propres pratiques. Celles-ci se nourrissent de l'expérience vécue, de la formation initiale, mais aussi parfois d'une certaine familiarisation avec les questionnements existants dans la recherche en sciences du langage. En raison de ces nombreux facteurs, les enseignants adoptent des pratiques hétérogènes en ce qui concerne l'enseignement des modalités.

Pour ce qui est de l'exploitation pédagogique des corpus, l'intérêt, voire l'enthousiasme des enseignants sont tempérés par des facteurs de résistance, qui recoupent dans une certaine mesure ceux évoqués par Li et Xu (2022), à savoir le manque de temps et les questionnements sur l'efficacité de l'approche sur corpus dans l'apprentissage. À ces facteurs déjà identifiés, nous avons pu en ajouter de nouveaux, à savoir, le contexte institutionnel et l'approche communicative à l'enseignement du FLE, le niveau des apprenants, ainsi que les rapports de face vis-à-vis des apprenants.

4.2 Analyse réflexive et pistes d'amélioration

Nous souhaitons rappeler ici notre positionnement dans une approche de recherche-action. Cela signifie que nous avons pour objectif d'apporter des améliorations à un problème identifié. Nous estimons que nos analyses ont permis de confirmer l'existence du problème : les enseignants sont insuffisamment préparés à l'enseignement des modalités et ils sont peu familiarisés avec les manières possibles d'utiliser des corpus en classe de langue.

Avons-nous apporté des améliorations au problème ? Si les propos des enseignants semblent indiquer que leurs pratiques concrètes n'ont pas été impactées par la formation, cela ne constitue pas nécessairement un constat d'échec. D'abord, comme l'affirme Cicurel (2016), les interrogations des enseignants et leurs processus de réflexion sur les obstacles rencontrés contribuent au développement d'un « répertoire didactique évolutif » (p. 25). De plus, nous souhaitons rappeler que les pratiques des enseignants évoluent lentement (Laurens, 2013) et qu'il n'est pas réaliste de s'attendre à ce qu'un seul dispositif de formation puisse impacter directement et rapidement les pratiques des enseignants. Enfin, les entretiens ont tout de même montré que plusieurs mois après, les enseignantes se souvenaient précisément d'un certain nombre d'éléments évoqués dans le cadre de la formation. En effet, il est important de retenir que les éléments directement issus du volet linguistique de notre recherche, tels que les constats sur le futur périphrastique, semblent avoir marqué les esprits de certaines participantes.

Cependant, il est important de tenter d'évaluer ce dispositif de manière globale. Cette évaluation comprend une dimension réflexive de notre part. Une analyse réflexive est une composante importante de la recherche-action : elle invite le chercheur « à assumer des responsabilités, à concevoir des stratégies alternatives, à s'engager dans des changements » (Perrenoud, 2005 : 31).

Indiscutablement, le déséquilibre dans les prises de parole entre les différents acteurs, et plus particulièrement le fait que nos tours de parole aient occupé une partie importante des échanges constitue un problème. Il est important de rappeler que « le rôle du formateur est plutôt d'accompagner et de guider si nécessaire » et qu'« il est en retrait et n'est pas l'unique détenteur d'un savoir » (Macaire, 2020 : 10). Manifestement, notre positionnement de chercheuse et notre souhait de partager les résultats de nos recherches ont primé sur notre positionnement de formatrice, ce qui a entraîné un tel déséquilibre.

En tant que doctorante et formatrice peu expérimentée, notre statut s'apparente à la fois à celle du « formateur-apprenant » et du « chercheur-apprenant », selon les termes de Macaire (2020 : 10). Ce statut a pu induire un certain degré d'angoisse durant la session de formation, que nous avons probablement tenté de gérer en remplissant les silences, ce qui n'a fait qu'accentuer le déséquilibre dans les prises de parole. En tant qu'enseignante de FLE, nous sommes consciente de l'importance de ne pas dominer le temps de parole face à un public, de laisser les apprenants parler, d'être dans une écoute active. En tant que formatrice, notre manque d'expérience, ainsi que l'angoisse de ne pas pouvoir répondre à tous les questionnements des enseignants, nous ont peut-être empêchée de suivre ce même principe. Il nous semble que l'angoisse que nous avons éprouvée est fondée sur une double illusion : celle de la possibilité d'apporter une réponse claire à un problème aussi complexe, et celle du rôle de la formatrice comme détentrice d'un savoir.

La structure de la demi-journée de formation aurait certainement bénéficié d'un meilleur équilibre entre les moments de transfert de connaissances, de travaux pratiques et de moments réflexifs. Dans la formation continue des enseignants de FLE, le « pôle technicité » et la réflexivité « sont nécessaires et indissociables » (Laurens, 2013 : 221). Dans notre cas, la technicité a peut-être dominé au détriment de la réflexivité. Les moments consacrés aux discussions sont trop peu nombreux. Il nous semble clair que les expressions telles que « vous avez des questions là-dessus ? » ne suffisent pas à provoquer de réactions de la part d'un public qui se trouve dans une posture passive. Il aurait été bénéfique de proposer plus de temps pour des discussions par groupes de deux ou trois, pour ensuite mettre en commun des idées concrètes. Il nous semble qu'un tel rééquilibrage aurait eu un impact direct sur la quantité et la richesse des interactions entre les participants.

Le déséquilibre dans la prise de parole est également dû à la faible participation des enseignants. Le fait que certains enseignants s'étant inscrits volontairement n'aient pas activement participé, certains n'allumant pas la caméra de leur ordinateur, pose la question de la motivation vis-à-vis de la formation, ce qui a été confirmé en partie lors des entretiens de suivi. Une investigation plus approfondie des attitudes des enseignants de FLE vis-à-vis de la formation continue permettrait de mieux se positionner, pour les formateurs ainsi que pour les institutions, sur ce sujet.

Par ailleurs, indéniablement, une des principales caractéristiques du dispositif mis en place est sa brièveté. Cette formation n'a pas été sollicitée par les enseignants ou par les

institutions dans lesquelles ceux-ci exercent ; nous l'avons proposée proactivement dans le cadre de notre recherche. Les enseignants ont participé sur la base du volontariat, malgré leur charge de travail importante et leurs horaires exigeants. Il ne nous a donc pas été possible de mettre en place un dispositif plus ambitieux, inscrit dans un programme de formation continue institutionnel, qui aurait permis d'approfondir les connaissances, de mettre en pratique de façon plus progressive les outils et de recueillir plus d'interactions avec et entre les enseignants, ce qui aurait enrichi nos analyses encore davantage. Une autre caractéristique principale de la formation est le fait que la session a eu lieu en ligne, ce qui entraîne des difficultés aussi bien sur le plan technique qu'au niveau des rapports interpersonnels et de la motivation des participants.

Nous pouvons enfin tirer quelques leçons concernant le contenu. Les réactions des enseignants, tout comme les objections qu'ils ont formulées face à nos propositions, nous permettent de proposer des améliorations. En effet, afin d'encourager plus d'enseignants à envisager d'exploiter des corpus écrits en classe, il serait utile de leur fournir plus de preuves concrètes de la valeur ajoutée des corpus par rapport au matériel habituellement utilisé. En particulier, il faudrait mieux mettre en valeur l'utilisation possible des corpus avec des apprenants des niveaux débutants et intermédiaires. Pour tenir compte des difficultés techniques, il serait utile d'élaborer plus en détail la possibilité d'utiliser des extraits de corpus sur un support papier, ce qui ne nécessiterait pas la présence de nombreux ordinateurs en classe. Il nous semble enfin important de prendre conscience de la charge de travail des enseignants, mais aussi de respecter leur volonté de s'approprier le matériel pédagogique. Autrement dit, la tentation de créer des corpus « prêts à l'emploi » pour faire gagner du temps aux enseignants se heurte à la nécessité, pour ces enseignants, d'adapter le matériel pédagogique à leur style d'enseignement.

Conclusion

Dans l'introduction de la thèse, nous précisions que pour les apprenants turcophones qui ont contribué à notre corpus, l'apprentissage du FLE constitue en même temps une découverte de l'écrit, non seulement comme objet d'apprentissage, mais aussi comme vecteur d'acculturation au monde universitaire. Notre travail de recherche a permis de porter un regard précis sur quelques facettes de ce vaste défi. En concluant ce travail, nous proposons de résumer des éléments de réponse à nos questions de recherche :

(1) En ce qui concerne le volet linguistique :

- (a) Les francophones et les turcophones, dans leur L1 respective, bien qu'ils accomplissent les mêmes objectifs communicatifs dans les essais argumentés, ne structurent pas leur texte de la même manière en ce qui concerne l'utilisation des paragraphes et l'importance accordée aux différentes parties du texte. Les productions écrites des apprenants semblent être fortement influencées par l'enseignement des conventions d'écriture françaises. Les productions des apprenants avancés sont plus longues que celles des apprenants intermédiaires et la manière dont les différentes parties sont développées se rapproche davantage des scripteurs natifs.
- (b) Les modalités sont exprimées de manière très différente dans le discours argumentatif par les deux groupes de scripteurs en L1. Les moyens linguistiques disponibles dans les deux langues sont bien entendu différents, mais surtout, les scripteurs opèrent des choix distincts. Les apprenants, eux, sont non seulement influencés par leur L1 lorsqu'ils expriment les modalités en français L2, mais déploient également des stratégies d'apprenant pour faire face à des défis complexes. La plupart du temps, les résultats confirment l'ordre d'acquisition de la modalisation en français L2.
- (c) La tâche d'écriture a plus d'impact sur les essais des francophones rédigeant en L1, en comparaison avec les autres groupes. Les apprenants semblent peu

sensibilisés à l'influence du genre discursif sur la structure du texte et les formes linguistiques.

(2) En ce qui concerne le volet didactique :

- (a) Les résultats obtenus des analyses de corpus peuvent être simplifiés et exploités dans le cadre d'une session de formation pour enseignants.
- (b) L'impact direct de la session de formation sur les pratiques des enseignants est limité, mais ne peut être sous-estimé : bien que les participants n'aient pas mis en pratique les acquis de la formation, ils ont gardé en mémoire de nombreux éléments clés et leur attitude vis-à-vis de l'enseignement des modalités et de l'exploitation pédagogique des corpus semble avoir évolué.

Ainsi, par ce travail, nous avons pu contribuer au dialogue entre les recherches linguistiques et les applications didactiques. Nous avons également montré la pertinence de poursuivre une recherche à l'interface entre deux champs de recherche, à savoir l'acquisition des L2 et l'écrit en L2.

Grâce au modèle d'analyse Biber-Connor-Upton, qui a rarement été exploité dans les recherches en français, nous avons mis en valeur l'importance de l'appropriation des modalités pour l'écriture d'un essai argumenté en FLE. Nous avons enrichi ce modèle en y ajoutant un niveau d'analyse portant sur les paragraphes. En articulant l'analyse de la structure des textes avec celle des formes linguistiques, nous avons non seulement contribué à une meilleure description contrastive des tendances d'écriture du français et du turc, mais également à une meilleure compréhension de l'appropriation de la modalité en français L2, dans une approche discursive. En cela, nous avons démontré que les données issues de la production écrite peuvent nourrir la recherche en acquisition des L2. En effet, nos résultats confirment de nombreuses tendances identifiées dans les recherches existantes sur l'oral, en particulier en ce qui concerne l'ordre dans lequel les apprenants s'approprient certaines formes grammaticales pour exprimer la modalité. Des résultats très clairs en ce qui concerne l'acquisition de certains verbes modaux en français par les apprenants turcophones, ainsi que leur utilisation à travers les parties du texte, se dégagent de nos résultats. Nous considérons qu'il s'agit là de connaissances nouvelles dans ce champ disciplinaire.

En particulier, nous avons établi que la surutilisation par les apprenants turcophones de FLE du verbe « pouvoir » est une conséquence non seulement de l'influence de la L1 mais

également de la non-maîtrise d'autres moyens de modalisation typiquement employés dans le texte argumentatif en français. Ce verbe fortement polysémique permet aux apprenants d'exprimer différents types de modalités à travers l'ensemble des parties du texte, afin d'accomplir une large gamme d'objectifs communicatifs et pragmatiques : atténuer la force des opinions, faire une suggestion, formuler une hypothèse, évoquer un projet futur, ou encore, atténuer la force d'une requête.

De plus, nous avons montré que les résultats des analyses de corpus peuvent être mis à profit dans le cadre de la formation continue des enseignants de langue. Nous avons établi que la formation des enseignants est une des passerelles possibles entre le champ de l'acquisition et la didactique des langues. Les résultats de nos analyses portant sur les discours des enseignants indiquent que l'intérêt que ces derniers portent aux recherches scientifiques et leur enthousiasme face aux innovations pédagogiques constituent des clés de l'interaction entre ces deux champs. Nous avons pu observer que certaines connaissances directement issues de notre recherche, telles que la surutilisation du futur périphrastique par les apprenants, ainsi que les questionnements sur les influences translinguistiques, ont marqué les esprits de certains enseignants sur le moyen terme.

Au fil de notre travail, nous avons tenté de faire preuve d'une certaine réflexivité vis-à-vis des limites de cette recherche. Au-delà des contraintes imposées par la pandémie de COVID-19 sur la constitution du corpus, nous avons évoqué la taille et la représentativité de ce dernier et les limites de notre méthodologie d'analyse. Ces constats, loin de nous décourager, ouvrent des perspectives de réflexion et de recherche pour l'avenir. Nous présentons ces perspectives sous trois angles : le corpus, la méthodologie d'analyse et le dispositif didactique.

Dans un premier temps, il serait pertinent de procéder à une annotation discursive de notre corpus en respectant les normes de la *Text Encoding Initiative* (TEI), afin de rendre le corpus exploitable par d'autres chercheurs. Cela pourrait se faire en utilisant un logiciel gratuit, ce qui contribuerait à la reproductibilité de la recherche. À moyen et long terme, il serait intéressant d'élargir le corpus à un plus grand nombre d'apprenants et d'adopter une méthodologie strictement longitudinale, afin d'observer les étapes de l'acquisition de certains marqueurs de modalités en français L2. La constitution d'un grand corpus d'apprenants turcophones de FLE en contexte universitaire serait une entreprise ambitieuse, mais réaliste : au-delà de son intérêt pour les recherches sur l'acquisition du FLE ou l'écrit en L2, il pourrait être mis à profit des enseignants pour nourrir des dispositifs didactiques. Il s'agirait d'une

véritable ressource pour les chercheurs et les praticiens, qui serait réinvestie dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre méthodologie d'analyse pourrait être enrichie. Dans notre thèse, nous n'avons pas procédé à une évaluation des textes rédigés par les différents groupes de scripteurs, dans la mesure où cela n'était pas nécessaire pour répondre à nos questions de recherche. Pourtant, il serait intéressant de comprendre s'il existe un lien entre la manière dont les différentes parties du texte sont modalisées et la qualité générale du texte. Pour cela, il pourrait être demandé à des correcteurs d'évaluer les essais, par exemple à partir de la grille d'évaluation du DELF B2, afin d'observer la corrélation entre l'acquisition des modalités et la note obtenue. Il serait également utile d'observer le processus de production écrite par des apprenants turcophones de FLE afin de mieux comprendre certaines de leurs stratégies, dont nous n'avons pu qu'observer des traces dans les textes, ou encore de vérifier les résultats de nos analyses par des dispositifs expérimentaux portant sur les formes linguistiques les plus problématiques pour les apprenants. Les nouvelles technologies permettent d'ailleurs de mieux observer les processus de production écrite, notamment en analysant les pauses et le mouvement des yeux, ce qui donne des indices sur les mécanismes cognitifs en jeu. Toutes ces approches méthodologiques enrichiraient considérablement notre compréhension de l'acquisition de l'écrit en FLE par les étudiants turcophones. Enfin, il serait pertinent de mettre nos résultats en perspective avec des recherches portant sur des scripteurs d'autres L1, afin de mieux faire la part entre influences de la L1 et stratégies propres à l'interlangue. De tels travaux sont en cours au sein du laboratoire LIDILEM et pourraient conjointement aboutir à une meilleure connaissance de l'acquisition de l'écrit en FLE, voire de l'acquisition des L2 en général.

L'exploitation des corpus écrits en classe de FLE ne peut se développer à moins que les enseignants ne soient mieux formés à cette approche. Les données que nous avons recueillies à travers notre dispositif de formation sont riches et pourraient être exploitées dans diverses actions de recherche actuellement menées au sein du LIDILEM concernant la formation des enseignants de langue ainsi que les postures enseignantes dans l'enseignement des langues en contexte universitaire, dans lesquelles nous sommes déjà investie⁷⁰. De plus, le dispositif de formation continue que nous avons mis en place dans le cadre de la recherche pourrait être renforcé. Cela nécessiterait l'élaboration de nouvelles sessions de formation, si possible en

⁷⁰ Nous pensons en particulier à l'action EnFormE, qui porte sur la formation initiale et continue des enseignants de langue et à ALADUN, action de recherche relative à l'enseignement/apprentissage des langues débutées à l'université.

présentiel et idéalement inscrites dans un programme de formation continue global. Un tel dispositif devrait tenir compte des contraintes liées à la gestion du temps et au contexte institutionnel, ainsi que des pratiques existantes des enseignants.

Plus largement, il nous semble important que les enseignants de FLE soient davantage sensibilisés à l'importance de la didactique de l'écrit. Un des arguments qui pourrait les inciter à consacrer plus de temps à l'écrit est le rôle de l'écriture comme outil d'apprentissage de la langue cible et comme facilitateur du développement des autres compétences, notamment les compétences orales. Le questionnement sur l'« écrire pour apprendre » (*writing-to-learn*) devient aussi important que celui sur l'« apprendre à écrire » (*learning-to-write*) (Manchon, 2016) et constitue une autre clé du développement du dialogue entre le champ de l'acquisition des L2 et celui de l'écrit en L2. Dans un contexte éducatif global en passe d'être bouleversé par l'émergence récente d'outils d'aide à la rédaction mobilisant l'intelligence artificielle, ces questionnements sur la pertinence de l'apprentissage de l'écriture, qu'il s'agisse d'écriture en L1 ou en L2, revêtent encore plus d'importance.

Enfin, au-delà de la production écrite en contexte didactique, il nous semble essentiel de se questionner sur la qualité persuasive des textes argumentatifs rédigés en L2. En effet, malgré la prééminence de l'oral dans les interactions sociales, rédiger un texte en L2 dont la structure et les formes linguistiques sont adaptées au genre et au destinataire, afin d'argumenter, d'évoquer des hypothèses ou de formuler des requêtes, reste une nécessité vitale pour de nombreux individus, dans diverses situations sociales : nous pouvons penser aux échanges de courriers électroniques en contexte professionnel international, mais aussi aux démarches administratives des migrants, ou encore aux échanges entre étudiants étrangers et leurs divers interlocuteurs dans des universités françaises. Les recherches sur l'écrit argumenté en L2 et son enseignement pourraient, voire devraient, avoir une résonance au-delà de la classe de FLE.

Bibliographie⁷¹

- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours : Pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>
- Adam, J.-M. (2018). *Le paragraphe : Entre phrases et texte*. Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.adam.2018.01>
- Adam, J.-M. (2019). La notion de texte. Dans *Encyclopédie grammaticale du français*. En ligne : encyclogram.fr
- Adam, J.-M. (2020). La notion de paragraphe. Dans *Encyclopédie Grammaticale du Français*. En ligne : encyclogram.fr
- Ahrenholz, B. (2000). Modality and Referential Movement in Instructional Discourse: Comparing the Production of Italian Learners of German with Native German and Native Italian Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 337–368. <https://doi.org/10.1017/S027226310000303X>
- Aijmer, K. (2002). Modality in advanced Swedish learners' written interlanguage. Dans S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (dir.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 6, p. 55–76). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lllt.6.07aij>
- Akinci, M. A., & Slobin, D. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Munich : Lincom Europa.
- Aksu-Koç, A. (2016). The interface of evidentials and epistemics in Turkish: Perspectives from acquisition. Dans M. Güven, D. Akar, B. Öztürk, & M. Keleş (dir.), *Studies in Language Companion Series* (Vol. 175, p. 143–156). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slcs.175.09aks>
- Aleksandrova, T., & David, C. (2019). Quelle pédagogie du texte argumenté pour un public d'apprenants chinois en mobilité entrante à l'Université française ? *Revue TDFLE*, Hors-série 8. <https://doi.org/doi.org/10.34745>
- Aleksandrova, T., & David, C. (2020). Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : Les étudiants sinophones face au texte argumentatif. *Synergies Chine*, 15, 19-33.
- Arabyan, M. (1994). *Le paragraphe narratif : Étude typographique et linguistique de la ponctuation textuelle dans les récits classiques et modernes*. Paris : L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0019>
- Aristote. (1991). *Rhétorique* (Ruelle, Trad.). Paris : Le Livre de Poche.

⁷¹ Aux normes APA 6^e édition adaptées au français

- 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.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbazan, M. (2010). Comment choisir le meilleur des futurs ? Contraintes et libertés d'usage pour le futur simple et le futur composé (aller+ infinitif). *L'Information Grammaticale*, 127(1), 3–9. <https://doi.org/10.3406/igram.2010.4111>
- Barbier, M.-L. (2021). La production écrite en langue étrangère. Dans P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (dir.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 181–194). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677–713. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00105>
- Bartels, N. (dir.). (2006). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. New York : Springer.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Belcher, D. (2014). What We Need and Don't Need Intercultural Rhetoric for: A Retrospective and Prospective Look at an Evolving Research Area. *Journal of Second Language Writing*, 25, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.06.003>
- Benazzo, S., & Leclercq, P. (2021). Étudier l'acquisition en L2 : Quelles démarches méthodologiques ? Dans P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (dir.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure* (Vol. 28). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.28>
- Blanchet, P. & Chardenet, Patrick. (2017). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Boch, F., & Grossmann, F. (2009). Polyphonie linguistique : Modalisation et discours rapporté dans les manuels scolaires de français. *Scripta*, 13(24), 49-69.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 41, 5-14. <https://doi.org/10.4000/lidil.3004>
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. Dans A. Burns & J. Richards, *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Borillo, A. (1982). Deux aspects de la modalité assertive : Croire et savoir. *Langages*, 16(67), 33–53. <https://doi.org/10.3406/lgge.1982.1970>

- Bouquet, O. (2018). *Quand les Ottomans firent le point : Histoire graphique, technique et linguistique de la ponctuation ottomane*. Bruxelles : Brepols.
- Bourmayan, A., Loiseau, Y., Rimbert, O., & Taillandier, I. (2016). *Grammaire essentielle du français B2*. Paris : Didier.
- Burgucu-Tazegül, A., Han, T., & Engin, A. O. (2016). Pragmatic Failure of Turkish EFL Learners in Request Emails to Their Professors. *International Education Studies*, 9(10), 105-115. <https://10.5539/ies.v9n10p105>
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. Dans *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Burns, A., & Richards, J. (dir.). (2009). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Çandarlı, D. (2012). A Cross-cultural Investigation of English and Turkish Research Article Abstracts in Educational Sciences. *Studies About Languages*, 20, 12-16. <https://10.5755/j01.sal.0.20.1770>
- Carroll, M., & von Stutterheim, C. (1997). Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 83-115. <https://10.4000/aile.726>
- Castellotti, V. (1994). La formation continue des enseignants de langue : un enjeu européen. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1(95), 60–66.
- Castellotti, V. (2014). Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. Dans M. Cause & S. Gallignani, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 133–139). Paris : Riveneuve Editions.
- Cavalla, C., & Hartwell, L. (2018) Présentation : L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit académique à l'aide de corpus numériques. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 58, 1-6. <https://doi.org/10.4000/lidil.5367>
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Champaud, C., Bassano, D., & Hickmann, M. (1993). Modalité épistémique et discours rapporté chez l'enfant français. Dans N. Dittmar & A. Reich (dir.), *Modality in Language Acquisition* (Vol. 6). (p. 185-209). Berlin : De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110856996.185>
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 125–151.
- Cheng, W. (2010). What can a corpus tell us about language teaching? Dans A. O'Keeffe & M. McCarthy (dir.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres, New York : Taylor & Francis Group.

- Chiss, J.-L., & Cicurel, F. (2005). Présentation générale. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 5-9). Paris : PUF.
- Christensen, F. (1965). A Generative Rhetoric of the Paragraph. *College Composition and Communication*, 16(3), 144–156.
- 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. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le Français aujourd'hui*, 1, 41–52. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0041>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3–4), 16–27.
- Cicurel, F. (2017). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : Observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. (p.323-336) Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Claudel, C., & Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *Linguistique et Didactique*. 5e Congrès Mondial de Linguistique Française. <https://10.1051/shsconf/20162707005>
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural aspects of Second Language Writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493–510. <https://doi.org/10.2307/3588238>
- Connor, U. (2011). *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- Connor, U., Upton, T., & Kanoksilapatham, B. (2007). Introduction to move analysis. Dans *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure* (Vol. 28). (p. 23-41) Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *CECRL : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Coskun, E., & Tiryaki, E. N. (2013). Writing Skills of University Students on Argumentative Text. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(2), 102–115.
- Cotos, E. (2014). Enhancing writing pedagogy with learner corpus data. *ReCALL*, 26(2), 202–224. <https://10.1017/S0958344014000019>

- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, 55, 1-18. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- De Cock, S., & Tyne, H. (2014). Corpus d'apprenants et acquisition des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(1), 1-23. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1716>
- Dezutter, O. (2002). Genre épistolaire et positionnement du scripteur : Une liberté sous contrainte. *Pratiques*, 113(1), 83-94. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1948>
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Donahue, C. (2009). Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research. Dans C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo *Genre in a Changing World*. (p.429-446) The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.21>
- Erdogan-Sosinska, M. (2021). *Acquisition de la référence spatiale dynamique par des apprenants turcs et polonais en français L2*. Université Paris 8.
- Ergene, O. (2013). MEÜ eğitim fakültesi 1. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım dersindeki uygulamalarda belirlenen yanlışları üzerine bir değerlendirme (Dilekçe metinleri). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 296-312.
- Ertem, R., & Kocakaplan, I. (2014). *Üniversitelerde Türk Dili ve Kompozisyon*. İstanbul : Kesit.
- 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.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 185-219. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>
- Farr, F. (2010). How can corpora be used in teacher education? Dans A. O'Keeffe & M. McCarthy (dir.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (p. 620-632). Londres, New York : Taylor & Francis Group.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flowerdew, J. (2010). Using corpora for writing instruction. Dans A. O'Keeffe & M. McCarthy (dir.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (p. 444-457). Londres, New York : Taylor & Francis Group.
- Gagnon, R., & Balslev, K. (2012). La formation des enseignants d'un point de vue didactique : Bilan de deux décennies d'articles de Repères. *Repères*, 46, 149-174. <https://doi.org/10.4000/reperes.100>
- Gilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. Dans S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (dir.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (p. 9-34). Cambridge : Cambridge University Press.

- Gilquin, G. (2021). Using corpora to foster L2 construction learning: A data-driven learning experiment. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 229–247. <https://10.1111/ijal.12317>
- Gilquin, G. (2022). One norm to rule them all? Corpus-derived norms in learner corpus research and foreign language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 87–99. <https://10.1017/S0261444821000094>
- Gilquin, G., Granger, S., & Paquot, M. (2007). Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4), 319–335. <https://10.1016/j.jeap.2007.09.007>
- Golder, C., & Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 2(130), 187–209. <https://doi.org/10.3917/ela.130.0187>
- Goldstein, B. (1999). *Grammaire du Turc. Ouvrage pratique à l'usage des francophones*. Paris : L'Harmattan.
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français : La validation des représentations*. Amsterdam : Rodopi.
- Gosselin, L. (2015). De l'opposition *modus / dictum* à la distinction entre modalités extrinsèques et modalités intrinsèques. *Bulletin de La Société de Linguistique de Paris*, 1–50. <https://10.2143/BSL.110.1.3132105>
- Granger, S. (2003). The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research. *TESOL Quarterly*, 37(3), 538-546. <https://doi.org/10.2307/3588404>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres : Longman.
- Hammarberg, B. (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. Dans A. Otwinowska & G. De Angelis (dir.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives*, (p.3-18). Bristol : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091263-003>
- Heather, J., & Helt, M. (2012). Evaluating Corpus Literacy Training for Pre-Service Language Teachers: Six Case Studies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(4), 415-440.
- Heu, E. (2016). *Edito B2*. Paris : Didier.
- Hidden, M.-O. (2009). Pour une approche interculturelle des genres discursifs. *Synergies pays germanophones*, 2, 101–111.
- Hidden, M.-O. (2014). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Hinds, J. (1987). Reader-writer Responsibility: A New Typology. Dans T. Silva J. & P. K. Matsuda (dir.) (2001), *Landmark Essays on ESL Writing* (p. 141-152). New York, Londres : Routledge.

- Hirvela, A., & Belcher, D. (2007). Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 16, 125–128. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.001>
- Hofmann, R. (1989). Paragraphs and anaphora. *Journal of Pragmatics*, 13, 239–250. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(89\)90093-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(89)90093-3)
- Hyland, K. (1997). Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 183–205. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90033-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90033-3)
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Londres : Bloomsbury Publishing Plc.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2e éd.). Londres, New York : Taylor & Francis Group.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>
- Hyltenstam, K. (1985). L2 learners' variable output and language teaching. Dans K. Hyltenstam & M. Pienemann, *Modelling and assessing second language acquisition* (p. 113–136). Bristol : Multilingual Matters.
- Ishikawa, F. (2018). Actions, verbalisation et répertoire didactique : Leur articulation dans la situation de formation de l'enseignant de FLE. *Revue Japonaise de Didactique Du Français*, 13(1), 37–49.
- Jacques, M.-P. & Poibeau, T. (2010). Étudier des structures de discours : Préoccupations pratiques et méthodologiques. *Corela. Cognition, Représentation, Langage*, 8(2), 1–22. <https://doi.org/10.4000/corela.1855>
- Jaubert, A. (2010). La correspondance comme genre éthique. *Argumentation et analyse du discours*, 5, 1–12. <https://doi.org/10.4000/aad.985>
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning materials. *English Language Research Journal*, 4, 1–16.
- Johnson, K. (2009). Trends in Second Language Teacher Education. Dans A. Burns & J. Richards (dir.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (p. 20–29). Cambridge : Cambridge University Press.
- Johnston, B. (2009). Collaborative teacher development. Dans A. Burns & J. Richards, *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (p. 241–249). Cambridge : Cambridge University Press.
- 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.

- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–143.
- Kerimoğlu, C. (2010). On The Epistemic Modality Markers in Turkey Turkish: Uncertainty. *Turkish Studies*, 5(4), 434–477.
- Kerimoğlu, C., & Aksu, C. (2015). (-Dır) biçimbiriminin sözlü söylemdeki kiplik alanları ve kullanımları. *Dil Araştırmaları*, 17, 73–94.
- Ketrez, N. (2012). *A Student Grammar of Turkish*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kıran, A. (2016). Les difficultés de l’enseignement de l’argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. *Pratiques*, 169–170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.312>
- Klein, W. (1998). The Contribution of Second Language Acquisition Research. *Language Learning*, 48(4), 527–549. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00057>
- Klein, W., & von Stutterheim, C. (1989). Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse. *North-Holland Linguistic Series*, 54.
- Larsen-Freeman, D. (1998). On the Scope of Second Language Acquisition Research: “The Learner Variety” Perspective and Beyond—A Response to Klein. *Language Learning*, 48(4), 551–556. <https://10.1111/0023-8333.00058>
- Larsson, T., Paquot, M., & Plonsky, L. (2020). Inter-rater reliability in Learner Corpus Research: Insights from a collaborative study on adverb placement. *International Journal of Learner Corpus Research*, 6(2), 237–251. <https://10.1075/ijlcr.20001.lar>
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l’enseignement du français langue étrangère et développement de l’agir enseignant*. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Leclercq, P., A. Edmonds, & E. Sneed German (dir.), *Introduction à l’acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Leclercq, P. (2021). The Acquisition of Verbal Epistemic Stance Marking during Study Abroad: The Case of *je pense* in L2 French. *Languages*, 6(4), 196 <https://10.3390/languages6040196>
- Li, S., & Xu, M. (2022). Corpus literacy empowerment: Taking stock of research to look forward for practice. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2(1), 126–155. <https://10.1515/jccall-2022-0002>
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l’Acedle, Association Des Chercheurs et Enseignants Didacticiens Des Langues Étrangères*, 4, 93–119.
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : Du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Didactique des langues, Didactique des sciences*, 17, 21–32.

- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Manchón, R. M. (2016). Past and future of L2 writing research. Dans R. M. Manchón & P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (p. 1–16). Berlin : De Gruyter.
- Manchón, R. M., & Williams, J. (2016). L2 writing and SLA studies. Dans R. M. Manchón & P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (p. 567–586). Berlin : De Gruyter.
- Marcoccia, M. (2005). Communication électronique et rapport de places : Analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier. *Semen*, 20. <https://doi.org/10.4000/semen.1075>
- Martin, R. (1981). Le futur linguistique : Temps linéaire ou temps ramifié ? (À propos du futur et du conditionnel français). *Langages*, 64, 81–92. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1886>
- Matsuda, P. K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 46–60. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90005-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90005-9)
- McEnery, T., & Kifle, N. A. (2002). Epistemic modality in argumentative essays of second-language writers. Dans J. Flowerdew (dir.) *Academic discourse* (p. 182-195). New York, Londres : Routledge.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. New York, Londres : Routledge.
- Michel, M., Révész, A., Lu, X., Kourтали, N.-E., Lee, M., & Borges, L. (2020). Investigating L2 writing processes across independent and integrated tasks: A mixed-methods study. *Second Language Research*, 36(3), 307–334. <https://10.1177/0267658320915501>
- Miladi, L. (2016). Amplification de la mise en relief dans les slogans publicitaires à l'aide d'adverbes intensifs. *Synergies Pologne*, 13, 41-53.
- Mitterand, H. (1985). Le paragraphe est-il une unité linguistique ? Dans R. Laufer (dir.), *La notion de paragraphe*. Paris : CNRS.
- Monte, M. (2011). Modalités et modalisation: Peut-on sortir des embarras typologiques ? *Modèles linguistiques*, 64, 85–101. <https://doi.org/10.4000/ml.353>
- Moreno, A., & Swales, J. (2018). Strengthening Move Analysis Methodology Towards Bridging the Function-Form Gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40–63. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.006>
- Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : Les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. Dans V. Bigot & L. Cadet, *Discours d'enseignants sur*

- leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation (p. 143–156). Paris : Riveneuve Editions.
- Muryn, T. (2000). L'impersonnel, la modalité et le Syntagme Nominal. *Cahiers de l'ILSL*, 12, 207-217.
- Muryn, T., & Novakova, I. (2017). Avant-propos. De la phraséologie aux genres textuels : État des recherches et perspectives méthodologiques. *Synergies Pologne*, 14, 7-11.
- Nassaji, H. (2012). The relationship between SLA research and language pedagogy: Teachers' perspectives. *Language Teaching Research*, 16(3), 337–365. <https://doi.org/10.1177/1362168812436903>
- Oker, A., & Akinci, M. A. (2012). Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans. *CogniTextes*, 8. <https://journals.openedition.org/cognitextes/626>
- Oktar, L. (1992). Açıklayıcı Anlatım Biçimli Türkçe Paragraflarda Belirgin Retorik Düzenek. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 69–81.
- Ortaer Montanari, I. (2019). *La conjugaison des verbes turcs*. Paris : Presses de l'Inalco.
- Ortega, L. (2012). Exploring L2 writing–SLA interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21, 404–415. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.002>
- Papafragou, A. (2006). Epistemic modality and truth conditions. *Lingua*, 116, 1688–1702. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.05.009>
- Perdue, C. (dir.). (1993). *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives* (Vol. 1). Cambridge : Cambridge University Press.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation* (6^e édition). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles. [Date de la 1^e édition : 1958]
- Perrenoud, P. (1999). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : Pratique réflexive et implication critique. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5–21.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 30–33.
- Perrin, L. (2004). La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage. *Questions de communication*, 6, 265–282. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4445>
- Péry-Woodley, M.-P. (2005). Discours, corpus, traitements automatiques. Dans A. Condamines (dir.), *Sémantique et Corpus* (p. 177–210). Cachan : Hermès.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and Syllabus Construction. Dans K. Hyltenstam & M. Pienemann, *Modelling and assessing second language acquisition* (p. 23–76). Bristol : Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>

- Poisson-Quinton, S., & Mimran, R. (2017). *Expression écrite 4* (2^e éd.). Paris : CLE International.
- Prodeau, M. (1993). Donner des instructions en langue étrangère : Acquisition des moyens de la fonction prescriptive et rapports de face. Dans N. Dittmar (dir.), *Modality in Language Acquisition* (p. 297–324). Berlin : De Gruyter.
- QSR International. (2020). *NVIVO*.
- Ramanathan, V., & Kaplan, R. B. (2000). Genres, Authors, Discourse Communities: Theory and Application for (L1 and) L2 Writing Instructors. *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 171–191. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00021-7)
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and transforming in writing. In S. Rosenberg, *Advances in Applied Psycholinguistics: Volume 2, Reading, Writing, and Language Learning*. CUP Archive.
- Scheepers, C. (dir.). (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2002). Pedagogy and local learner corpora: Working with learning-driven data. Dans *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (p. 213–233). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Slatka, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de Linguistique Appliquée*, 19, 30-42.
- Slobin, D. & Zimmer, K. (dir.). (1986). *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/tsl.8>
- Slobin, D. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. Dans J. Gumperz & S. Levinson (dir.), *Rethinking Linguistic Relativity* (p. 70-96). Cambridge : Cambridge University Press.
- Slobin, D. (2016). Thinking for speaking and the construction of evidentiality in language contact. In *Exploring the Turkish Linguistic Landscape: Essays in Honor of Eser Erguvanli-Taylan* (p. 105-120). Amsterdam : John Benjamins Publishing. <https://10.1075/slcs.175.07slo>
- Spaëth, V. (2014). *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Présenté à L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés.
- Sripicharn, P. (2010). How can we prepare learners for using language corpora? Dans A. O'Keeffe & M. McCarthy (dir.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (p. 507–514). New York, London : Taylor & Francis Group.

- Stoffel, H., & Véronique, D. (1993). Acquisition de modalités en français et procès de modalisation chez des adultes arabophones marocains. Dans N. Dittmar (dir.), *Modality in Language Acquisition* (Vol. 6), (p. 277-296). Berlin : De Gruyter.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Takagaki, Y. (2009). La diversité des pratiques d'écriture du point de vue de la rhétorique contrastive : Analyse de données d'une enquête auprès d'étudiants japonais et de francophones natifs. In S. Dreyer (dir.), *Le français la francophonie et la francophilie en Asie Pacifique : Spécificités et interrogations*, (p. 361-378). Paris : L'Harmattan.
- Tardy, C., & Swales, J. (2014). Genre analysis. Dans K. P. Schneider & A. Barron, *Pragmatics of Discourse* (Vol. 3), (p. 165-187). Berlin : De Gruyter.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 13-43. <https://doi.org/10.4000/aile.1625>
- Troncy, C. (2016). *Institutionnalisation de formations francophones en contexte non francophone : Politiques curriculaires et statut du français : L'université Galatasaray en Turquie (1992-2012) : Une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale*. Université du Mans.
- Tura Sansa, S. (1986). DIR in Modern Turkish. Dans A. Aksu-Koç & E. Taylan (dir.), *Modern Studies in Turkish Linguistics: Proceedings of the 2nd International Conference on Turkish Linguistics*. Istanbul : Boğaziçi University Press.
- Upton, T., & Cohen, M. A. (2009). An Approach to Corpus-Based Discourse Analysis: The Move Analysis as Example. *Discourse Studies*, 11(5), 585-605. <https://doi.org/10.1177/1461445609341>
- Uysal, H. H. (2012a). Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural Influences and Transfer Issues. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9(1).
- Uysal, H. H. (2012b). Evaluation of an in-Service Training Program for Primary-School Language Teachers in Turkey. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29. <https://10.14221/ajte.2012v37n7.4>
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 23, 9-41. <https://doi.org/10.4000/aile.1707>
- Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- von Stutterheim, C. (1993). Modality: Function and Form in Discourse. Dans N. Dittmar & A. Reich (dir.), *Modality in Language Acquisition* (Vol. 6), (p. 3-26). Berlin : De Gruyter.

- Walter, T. (2013). Requests. Dans M. Sbisa & K. Turner (dir.), *Pragmatics of Speech Actions*. Berlin : De Gruyter.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225–246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)
- Warga, M. (2005). “Je serais très merçiable”: Formulaic vs. Creatively Produced Speech in Learners’ Request-Closings. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 67–93.
- Watorek, M. (2004). Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 20, 129–171. <https://doi.org/10.4000/aile.1185>
- Watorek, M. (2008). L’étude de l’acquisition des particules de portée comme révélateur du travail de l’appropriation d’une L2 : Quelques implications en didactique des langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 27, 123–142. <https://doi.org/10.4000/aile.4363>
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d’apprentissage ! *Questions vives recherches en éducation*, Vol.4(13), 291–303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>
- Yavaş, F. (1982). The Turkish Aorist. *Glossa*, 16, 40–53.
- Yoon, H., & Hirvela, A. (2004). ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 257-283 <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.06.002>
- Yoon, H., & Jo, J. W. (2014). Direct and Indirect Access to Corpora: An exploratory case study comparing students’ error correction and learning strategy in L2 writing. *Language Learning and Technology*, 18(1), 96–117.
- Zareva, A. (2017). Incorporating corpus literacy skills into TESOL teacher training. *ELT Journal*, 71(1), 69–79.

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1 : Les marqueurs de modalités en français et en turc	75
Tableau 2 : Caractéristiques de la recherche-action, d'après Burns (2009 : 291)	95
Tableau 3 : Activités pédagogiques sur le métadiscours, d'après Hyland (2005 : 185-188).....	110
Tableau 4 : Séquence de travail sur un corpus local, d'après Seidlhofer (2002).....	114
Tableau 5 : Informations relatives aux scripteurs	130
Tableau 6 : Composition du corpus (nombre d'essais).....	130
Tableau 7 : Étapes de l'analyse dans le modèle BCU, d'après Upton & Cohen (2009 : 589)	135
Tableau 8 : Proportion du corpus annoté par un second annotateur	138
Tableau 9 : Conditions et composantes de la démarche de recherche-action, d'après Macaire 2007, 2010 et Burns 2009	140
Tableau 10 : Les sessions de formation en ligne sur la didactique de l'écrit.....	142
Tableau 11 : Entretiens réalisés à la suite de la formation.....	145
Tableau 12 : Nombre moyen de mots par texte selon le genre et le groupe de scripteurs.....	150
Tableau 13 : Nombre moyen de paragraphes par texte.....	154
Tableau 14 : Liste des moves et steps.....	158
Tableau 15 : Coefficients d'accords inter-annotateurs	160
Tableau 16 : Proportion de chaque move et step dans le groupe de contrôle francophone	163
Tableau 17 : Proportion de chaque move et step dans le groupe de contrôle turcophone.....	166
Tableau 18 : Proportion de chaque move et step dans les textes des apprenants B1	170
Tableau 19 : Proportion de chaque move et step dans les textes des apprenants du niveau B2	173
Tableau 20 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres du groupe de contrôle francophone.....	179
Tableau 21 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques du groupe de contrôle francophone	180
Tableau 22 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres du groupe de contrôle turcophone	181
Tableau 23 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques du groupe de contrôle turcophone	181
Tableau 24 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres des apprenants B1	182
Tableau 25 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques des apprenants B1	182
Tableau 26 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les lettres des apprenants B2	183
Tableau 27 : Nombre de séquences identifiées pour chaque move à travers les paragraphes dans les courriers électroniques des apprenants B2	184
Tableau 28 : Les formes linguistiques recherchées pour les modalités assertives	189
Tableau 29 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move dans le groupe de contrôle francophone.....	190
Tableau 30 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move dans le groupe de contrôle turcophone	191
Tableau 31 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move chez les apprenants du niveau B1	192
Tableau 32 : Fréquence des marqueurs de modalités assertives et leurs occurrences dans chaque move chez les apprenants du niveau B2	193
Tableau 33 : Occurrences de la structure « on peut + verbe d'assertion » dans le corpus d'apprenants du niveau B2	200
Tableau 34 : Proportion des différentes formes dans les marqueurs de modalités assertives	201
Tableau 35 : Nombre total d'occurrences des marqueurs d'emphase présents dans le move 2	203
Tableau 36 : Formes linguistiques privilégiées pour emphatiser.....	205
Tableau 37 : Les formes linguistiques recherchées pour les modalités épistémiques objectives.....	210
Tableau 38 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle francophone	212
Tableau 39 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle turcophone.....	214
Tableau 40 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 chez les apprenants B1	217
Tableau 41 : Proportion des formes dans les marqueurs de modalités épistémiques objectives dans le move 2 chez les apprenants du niveau B2	219
Tableau 42 : Fréquence et formes de modalités épistémiques dans le step 2.2	224
Tableau 43 : Fréquence et formes de modalités épistémiques dans le step 2.3	226
Tableau 44 : Proportion des formes dans les modalités épistémiques dans le move 3.....	229
Tableau 45 : Les formes linguistiques utilisées pour marquer les modalités déontiques	238
Tableau 46 : Les slogans identifiés dans le corpus	252
Tableau 47 : Fréquence et conjugaison du verbe "pouvoir" dans les textes en français L1 et L2	256
Tableau 48 : Modèle pour la lettre formelle de 250 mots.....	262
Tableau 49 : Modèle pour le courrier électronique de 250 mots	263

Tableau 50 : Tableau simplifié des formes de modalités dans l'essai argumenté pour l'enseignement aux apprenants turcophones	266
Tableau 51: Exemples de corpus utilisés en classe de FLE par les enseignants,.....	275
Tableau 52 : Obstacles identifiés par les enseignants à l'exploitation des corpus en classe, d'après le questionnaire post-formation	298
Tableau 53 : Prises de parole lors de la session de formation	300

Figures

Figure 1 : Structure de la thèse	20
Figure 2 : Le modèle d'écriture en L2, Wang et Wen (2002 : 242)	40
Figure 3 : Les modalités assertives comme sous-catégorie des modalités épistémiques	58
Figure 4 : Typologie des modalités.....	65
Figure 5 : L'influence du genre sur les dimensions rhétoriques et linguistiques du texte	85
Figure 6 : Les facteurs qui contribuent à l'agir enseignant (Borg, 2009 : 41).....	104
Figure 7 : Les acteurs des processus collaboratifs en jeu dans la formation des enseignants de L2, d'après Johnston (2009 : 242-243)	106
Figure 8 : Les degrés de modalité assertive et les formes linguistiques identifiées	195
Figure 9 : Nombre d'occurrences de chaque type de modalités identifiées dans le move 2	211
Figure 10 : Nombre d'occurrences de chaque type de modalités identifiées dans le move 3	211
Figure 11 Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle francophone	213
Figure 12 Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 dans le groupe de contrôle turcophone	214
Figure 13 Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 chez les apprenants du niveau B1	218
Figure 14 : Visualisation des marqueurs de modalités épistémiques dans le move 2 chez les apprenants du niveau B1	220
Figure 15 : Nombre de séquences identifiées comme appartenant au step 4.2.....	234
Figure 16 : Nombre de séquences appartenant au step S1.5.....	236
Figure 17 : Degrés de modalités déontiques et formes linguistiques correspondantes.....	239
Figure 18 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle francophone.....	240
Figure 19 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes du groupe de contrôle turcophone.....	242
Figure 20 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes des apprenants du niveau B1	245
Figure 21 : Occurrences de marqueurs déontiques dans les requêtes des apprenants	246
Figure 22 : Degrés des modalités déontiques dans les requêtes formulées dans les lettres formelles.....	247
Figure 23 : Degrés des modalités déontiques dans les requêtes formulées dans les courriers électroniques.....	248
Figure 24 : Occurrences de « pouvoir » et du suffixe -abil dans les requêtes	250
Figure 25 : Occurrences de « demander » et « je vous demande » dans les requêtes.....	251
Figure 26 : Capture d'écran d'une recherche sur Lextutor de la forme « bien sûr »	273

TABLE DES ANNEXES

1	Textes rédigés par les scripteurs du groupe de contrôle francophone	3
2	Textes rédigés par les scripteurs du groupe de contrôle turcophone	35
3	Textes rédigés par les apprenants du niveau B1	67
4	Textes rédigés par les apprenants du niveau B2	99
5	Fiches d'information à remplir par les scripteurs	133
6	Guides d'annotation	135
7	Diapositives de la session de formation	141
8	Questionnaires pré-/post-formation	160
9	Transcription des interactions de formation	164
10	Transcription des entretiens de suivi	207

Groupe de contrôle francophone - Lettres formelles

FR_1_1

Monsieur le Maire,

Je vous écrit suite à l'annonce de la suppression du Festival Berlioz que vous avez prononcée il y a quelques jours. Sachez, Monsieur le Maire, que cet événement culturel et musical attire chaque année plusieurs milliers de visiteurs, souvent venus de l'étranger et des quatre coins de France pour y assister. Des musiciens d'exception et des orchestres grandioses y viennent dévoiler leurs talents, durant deux semaines, dans notre ville et ses environs.

Chaque année, le Festival Berlioz accueille de plus en plus de monde. Cependant, vous souhaitez le supprimer par manque d'argent. Monsieur le Maire, je vous répond que l'on peut y trouver un intérêt économique pour les commerçants et les artistes de la région qui compenserait efficacement cet argument financier. Cette affluence permettrait de remplir, outre les parkings de notre ville, les nombreuses enseignes qui s'y trouvent. C'est une occasion exceptionnelle pour nos commerçants de multiplier leur chiffre d'affaire par deux, voire trois. Pour les artistes, cela représente une opportunité de se faire connaître et de faire voyager leur art dans toute la France, grâce aux nombreuses personnes qui viennent d'autres régions. De plus, toutes les personnes qui participent à l'organisation de ce festival sont bénévoles. Cet événement musical est donc plus que bénéfique pour l'économie de notre ville.

Ce festival représente l'essence même de notre belle ville de La Côte-Saint-André. C'est un hommage au compositeur né entre ses murs, Hector Berlioz. Ce sont 170 années de festivités et de tradition que vous souhaitez mettre à mal. Monsieur le Maire, ne gâchez pas cette chance que nous avons d'héberger un événement culturel d'une telle renommée.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Maire, l'expression de ma considération la plus distinguée.

FR_1_2

À l'intention de Monsieur le maire de Grenoble.

Bonjour,

Je vous envoie ce courrier pour vous faire part de ma grande inquiétude suite à votre annonce et à la décision du conseil municipal publié le 4 septembre 2017 dernier. En effet le conseil municipal et vous avez décidé de supprimer l'événement musical que toute la région attend pour une raison tout à fait compréhensible et louable qui est d'ordre financière. Mais voilà étant habitante et citoyenne je souhaiterais vous faire parvenir mon opinion sur ce sujet. Opinion qui est partagée par les commerçants ainsi que par les artistes locaux. Si vous soutenez ce projet de suppression de festival musical, la ville ainsi que la région risquent de perdre en notoriété touristique. En effet ce festival attire, selon mes sources, 30 000 festivaliers dont près de la moitié n'étant pas originaire de la région soit quelques 14 800 personnes en moins sur le territoire, soit 14 800 personnes qui ne consomment pas chez nos commerçants locaux soit une perte de bénéfice estimé à 159 000 euros.

De plus comment promouvoir la culture et la chanson si ce festival disparaît ?

En effet en plus faire une perte financière, en supprimant ce festival vous fermez des portes sur l'accès à la culture pour la jeunesse de notre ville et de ses alentours. Comment, aussi, promouvoir nos jeunes et moins jeunes talents ? Eux aussi devront partir vers d'autres lieux plus accueillants artistiquement, leur permettant de se faire connaître. Ce seront ces lieux-ci qui auront reconnaissance et prospérité. Je pense avoir une solution reposant sur le bénévolat et l'entraide qui permettra au festival de perdurer et qui permettra à notre région et ville de garder cette notoriété de ville de la culture et du tourisme.

C'est pour cela que je souhaiterais convenir d'un rendez-vous avec vous et la responsable de la culture de cette ville, pour vous exposer le plan élaboré avec les commerçant(e)s, artistes et citoyen(ne)s de Grenoble.

Bien à vous.

FR_1_3

Cher Monsieur le maire,

Je vous écris aujourd'hui pour vous demander de reconsidérer votre décision d'annuler le grand concert annuel de fin d'été. En effet, votre décision se base sur des raisons financières ; c'est-à-dire le coût de l'organisation de cet événement pour la ville. Or, je tiens à vous prouver que ce concert rapporte bien plus à la ville que ce qu'elle lui coûte. Tout d'abord, cet événement permet de faire découvrir de nouveaux talents. En effet, bon nombre de jeunes groupes de la région se produisent lors de ce concert. C'est une manière pour eux de se faire connaître, de s'exercer devant un public. Il serait donc dommage de leur enlever cette opportunité. Ensuite, de nombreux touristes passant leurs vacances dans les villes alentour se déplacent spécialement pour assister à ce concert. L'annuler entraînerait donc une baisse du tourisme lors de cette semaine. De plus, pour en revenir au sujet de l'économie, ce pic de fréquentation est une aubaine. En effet, ces touristes arrivant des quatre coins de la région consomment lors de leur séjour, notamment dans les restaurants, commerces, buvettes voire hôtel et camping pour ceux qui ne souhaitent pas reprendre la route par la suite. Je suis certaine que cet apport touristique et économique compense amplement le coût de l'organisation de l'évènement.

J'espère que vous prendrez en compte cette missive et surtout que vous entendrez mes arguments en faveur de ce concert de fin d'été qui participe chaque année, depuis plus de dix ans, à l'âme de notre chère ville.

Veuillez agréer, Monsieur, à mes salutations distinguées.

FR_1_4

Monsieur le Maire,

Je me permets de vous écrire cette lettre pour vous faire part de mon désaccord suite à l'annonce qui a été faite, c'est-à-dire celle de supprimer le grand concert de la fin de l'été et de vous soumettre des propositions pour, j'espère, vous faire changer d'avis.

Tout d'abord, cela fait cinq années que ce concert existe et nous pouvons désormais le voir comme une réelle tradition de notre ville. Les habitants sont maintenant habitués à se rendre le dernier samedi du mois d'août sur cette magnifique place de la comédie. Personnellement, j'ai rencontré des vacanciers qui m'ont affirmés revenir chaque année à cette période pour assister au concert. Sa gratuité lui donne en effet beaucoup de visibilité. Les commerçants de cette place sont également ravis de ce concert car ils voient leur chiffre d'affaire doublé par rapport à un samedi soir habituel. Cet événement culturel permet une visibilité extraordinaire pour les artistes qui se représentent sur scène. Rappelez-vous du groupe « T&Wi » de l'année dernière qui a été repéré par une maison de disques et qui vient de sortir un album. Cela est fantastique pour eux.

Pour vous aider financièrement, nous pourrions proposer à certains artistes de se produire gratuitement. De plus, comme chaque année un nouveau logo est créé par une association, nous pourrions cette année ouvrir un concours où l'on demanderait la somme minime de deux euros pour participer, ce qui permettrait déjà d'obtenir un fond de départ. Et pour rentabiliser ce concours et vous apporter une aide financière, nous pourrions créer des tee-shirts à l'effigie du logo et les vendre pendant le concert.

En espérant vous avoir convaincu que ce concert est indispensable à notre ville, je vous prie d'agréer Monsieur, mes sincères salutations distinguées, et vous remercie de m'avoir accordé du temps.

FR_1_5

Monsieur le Maire,

Je m'adresse à vous au sujet du concert de fin d'été qui a lieu chaque année et qui semble être supprimé à ce jour. Je comprends les enjeux financiers que représente cet événement pour la ville. La gratuité n'aide pas à limiter les frais. Hors celle-ci permet à tous les publics, familles, étudiants, personnes âgées de célébrer ensemble cet événement. D'un point de vue touristique, cela nous permet d'avoir une attraction culturelle régionale et de faire vivre nos commerces. Nos partenariats par la nourriture et les boissons vendues sur place permettent de dynamiser économiquement le quartier et donc de maintenir à flot les commerces de proximité.

Par ailleurs, les artistes conviés à ces concerts sont des groupes régionaux pour la première partie, cela permet de faire sortir de l'ombre certains petits groupes talentueux.

Si l'aspect financier pose problème des solutions s'offrent à notre ville pour ne pas annuler ce concert. Nous pouvons recruter des bénévoles pour l'installation et la désinstallation de la scène et du matériel.

Par ailleurs, si nécessaire il est toujours possible, si la situation financière est déficitaire, de rendre ce concert payant, à condition de garder un prix attractif défiant toute concurrence pour que le public puisse profiter et faire vivre cet événement.

D'autres solutions sont possibles, l'événement peut grandir et être sponsorisé par des marques, grands commerces. Qui en l'échange d'un simple affichage de leur logo nous parrainent financièrement.

Nous pouvons trouver des alternatives qui maintiennent la pérennité de cet événement et de son apport économique, culturel et touristique pour notre ville.

Je suis joignable afin d'en discuter.

Sincères salutations,

FR_1_6

Cher Monsieur le Maire,

Je vous adresse cette lettre pour vous faire part de mon mécontentement lorsque j'ai appris que vous vouliez supprimer le concert de fin d'été de notre ville.

Je suis pourtant certaine que c'est un événement très apprécié des habitants de notre ville, et des villes voisines. Ce concert gratuit permet à de nombreux groupes et chanteurs de pouvoir se faire connaître du grand public, et aux habitants de passer une bonne soirée.

Cet événement est important d'un point de vue culturel et touristique pour la ville puisque celui-ci rassemble énormément de personnes, et notamment un public de tout âge où les enfants, comme les adultes peuvent se retrouver, échanger avec d'autres personnes, et surtout de découvrir de nouvelles choses, comme de nouveaux styles musicaux et de nouvelles personnes. En plus d'être un événement culturellement parlant très bénéfique à notre société, celui-ci fait venir de nombreux touristes qui sont encore en vacances dans le coin, mais il permet aussi de faire venir du monde dans notre ville. Ces échanges et ces découvertes permettent un enrichissement culturel de la population, et la bonne ambiance de ce concert permet elle de faire marcher le tourisme dans notre ville.

De plus, cette manifestation possède également un intérêt économique, puisque les touristes qui viennent en vacances ici, ou les personnes des alentours qui viennent dans notre ville le temps du concert, permettent aux commerçants et aux artistes de la ville de se faire connaître. Ce concert gratuit permet de faire venir du monde dans les grands magasins de la ville ainsi que les petites boutiques. Il permet donc à ces grandes comme petites enseignes de gonfler leur chiffre d'affaire, et de faire marcher un peu plus le commerce de notre ville.

Pour conclure, la suppression de ce concert de fin d'été a un effet négatif sur la vie de notre ville, autant culturellement parlant qu'économiquement puisque sans ce rassemblement la ville ne sera plus autant apprécier qu'auparavant.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

FR_1_7

Monsieur le maire,

Cela fait maintenant 10 ans que j'habite cette ville, j'ai toujours connu ce concert gratuit qui chaque année fait le bonheur de ses habitants et des alentours.

J'ai appris récemment que le concert serait annulé pour des raisons économiques, avez-vous pensé aux nombreuses conséquences de cet arrêt brutal ? Chaque année ce concert fait venir des milliers de personnes dans la ville, grâce à ça la vie économique est au plus haut, les petits commerces tournent, les spécialités de la ville se font aussi connaître. Mais sans parler que des raisons économiques, tout ne tourne pas autour de l'argent. Plusieurs personnes profitent de cet événement pour rassembler leurs amis, leur famille, c'est peut-être le seul moment de l'année où ils se voient. Vous voudriez leur enlever ça ? Comptez le nombre d'enfants qui sont présents, de tous les âges, pensez à cet événement familial gratuit accessible à tout le monde car c'est un concert gratuit. Oui ce genre d'événement n'est pas dans toutes les villes et c'est justement ça qui fait la différence avec toutes les autres. Depuis plusieurs années des artistes de la région se sont fait connaître grâce à ce concert, en l'enlevant vous empêchez certains artistes de se faire connaître dans leur propre régions et d'autres régions encore plus loin. Accéder à la culture, ou événements musicaux gratuits est très rare aujourd'hui. Pensez à votre ville, vous, le Maire de la ville qui est le seul à organiser un tel événement dans sa ville. N'enlevez pas ça à vos habitants.

Cordialement,

FR_1_8

Monsieur le maire,

Faisant partie des habitants de cette ville, je vous écris cette lettre pour vous faire part de mon mécontentement. Pourquoi vouloir supprimer le concert fait à la fin de l'été ? Je pense que c'est une très mauvaise idée que vous prenez là. Ce concert permet à tout types de catégories sociales de pouvoir profiter pleinement de la fin de l'été. Que ce soit des riches, des gens de classe moyenne, ou des pauvres, tout le monde peut s'évader le temps d'un instant. Malgré le fait que cela peut vous revenir chère de faire venir des artistes, vous pouvez pour compenser, engager du personnel bénévolement, cela allégera les frais d'une certaine manière. Pensez aussi que ce concert est tellement populaire que des gens venus d'autres régions viennent pour y participer. Ce qui permet aussi à tous ces gens de faire des activités autres que seulement le concert. Les gens peuvent donc vouloir passer quelques jours ici, pour visiter des lieux insolites, ou dépenser leur argent dans des souvenirs par exemple. Les commerçants sont donc contents car dans notre département Ardéchois, ce n'est pas l'hiver qu'ils vont faire du chiffre. Et pensez aussi aux artistes qui aiment faire connaître leur musique et qui profitent également de l'ambiance festive de celui-ci.

Ce concert est ce que nous aimons de mieux pendant l'été. Les gens sont heureux de passer du bon temps, certains attendent avec impatience d'écouter les artistes, et d'autres se demandent quels sont les artistes qui vont figurer sur scène chaque année. Suite à ma lettre, j'espère vous avoir donc fait réfléchir.

Veuillez recevoir, Monsieur, mes salutations distinguées.

FR_1_9

Monsieur le Maire,

Je vous écris pour vous faire part de mon désarroi. En effet, vous nous avez annoncé il y a quelques jours que le concert gratuit de fin d'été sera supprimé pour des raisons financières, et je pense que la suppression de cet événement peut avoir des répercussions négatives importantes sur la ville et la région tout entières, qui ne seront pas seulement d'ordre financier.

Tout d'abord, cette manifestation a un impact conséquent sur le tourisme dans la région. En effet, de nombreux touristes amateurs de culture et de musique choisissent notre belle région en partie car cela leur donne l'opportunité d'assister à un événement musical gratuit et de grande ampleur, ce qui est parfois inédit pour eux. La présence de ces touristes représente un grand intérêt économique pour les commerçants locaux : une fois sur place, ces personnes doivent se loger, manger, se divertir...

De plus, la suppression du concert gratuit serait aussi une perte pour le patrimoine culturel de la région. En effet, la manifestation existe depuis de nombreuses années et est vue comme une traditions pour beaucoup d'habitants de la ville et des alentours. Ce concert de fin d'été permet également aux artistes régionaux de se produire, chose qu'ils ne pourraient probablement pas faire si le concert n'existait pas car il est difficile d'obtenir une forte visibilité sans beaucoup de moyens. Je pense également que la présence de ce concert encourage également la jeune génération à poursuivre dans le domaine de la musique car cela leur montre que, même dans une petite ville, il est possible de se produire sur scène. La suppression du festival pourrait donc marquer la fin de certains groupes de musique ayant un petit budget.

Je vous remercie pour votre attention et espère que vous prendrez en compte mes remarques. Dans l'attente d'une réponse je vous prie d'agréer, Monsieur le Maire, l'expression de mes sincères salutations.

FR_1_10

Monsieur le maire,

C'est avec grande tristesse que j'ai appris que le concert annuel allait être annulé. C'est donc pour cela que je me permets de vous envoyer ce courrier afin de peut-être vous faire changer d'avis.

Pour commencer il s'agit d'un événement culturel auquel je participe chaque année, étant moi-même un grand fan de musique. Je pense que ce concert gratuit est bien plus qu'un moment où l'on écoute de la musique. Je pense que la musique n'a pas de frontière. Elle nous permet de rencontrer des personnes issues de toutes cultures et de partager avec elles mais aussi de rapprocher les gens de tout âge. J'ai moi-même rencontré plusieurs de mes amis grâce à ces concerts. Cela m'a permis de faire des connaissances et partager un moment convivial avec des gens issus de tout milieu.

De plus la culture devrait être quelque chose d'accessible à tous et tout particulièrement la musique. Tout le monde n'a pas forcément les moyens de s'acheter des places de concert mais grâce à cet événement annuel c'est l'occasion pour eux de pouvoir y assister sans penser au prix qu'ils devront payer. De plus c'est toujours agréable d'écouter des artistes locaux, cela permet de nous enrichir.

De plus ce concert permet aussi aux touristes et même aux non habitués de pouvoir y assister et peut-être aussi l'occasion pour eux de faire des connaissances. En effet il y a beaucoup de commerces à proximité donc même si le concert est gratuit, tout ce qui est autour ne l'est pas et contribue à l'économie de la ville. Un concert n'en est à mon avis pas sans une petite boisson ou à manger à proximité, qui rend le moment plus convivial.

Même si je ne travaille pas à la mairie et ne connais pas les coûts de ce concert je suis persuadé que de le supprimer serait une terrible erreur, car cela priverait les gens qui souhaitent y assister de tout ce que j'ai mentionné précédemment.

Cordialement

FR_1_11

Madame la Mairesse,

Par cette présente lettre, je tenais à vous faire part de mon grand désarroi face au souhait de notre ville d'arrêter le Grand Concert de fin d'été. Ce concert pour nous habitants de notre jolie ville, était un événement festif incontournable qui avait un aspect touristique indéniable.

Depuis la mise en place de cet événement musical, le tourisme régional n'a cessé d'être à la hausse et nos sites culturels ont connus une constante augmentation. De ce fait, cela n'a pu que bénéficier à nos commerçants. Combien d'entre eux ont vu leur chiffre d'affaire doublé durant le week-end du concert ? En plus de pouvoir profiter à nos produits de terroir. Puisque durant ce laps de temps nous pouvons mettre en avant les produits de notre région et vanter les mérites de nos agriculteurs et fermiers.

De plus, nous ne pouvons nier que ce concert est une plaque tournante pour nos artistes locaux. Ces mêmes artistes qui portent haut les valeurs et la culture de notre ville et de notre région. Ils sont les ambassadeurs culturels et artistiques d'une région à forte identité culturelle.

Face à ces faits, il est impensable d'enlever une page de l'histoire économique, touristique, culturelle et artistique de notre chère ville. Je vous prie donc de reconsidérer cette annonce et de prendre la meilleure décision possible.

Je vous prie, Madame la Mairesse, de recevoir mes meilleurs sentiments.

FR_1_12

Bonjour monsieur,

Je vous écris cette lettre en raison de la décision qui a été prise en début de semaine par la Mairie concernant l'annulation de l'événement musical prévu à la fin de cet été. Les habitants de Saint-Martin et moi-même comprennent bien la difficulté financière dans laquelle se trouve l'île. Cependant, face à cette triste décision, la population de Saint-Martin manifeste un mécontentement général.

Effectivement, cet événement serait l'occasion de rassembler les habitants et de les aider à surmonter la difficulté psychologique dans laquelle ils se trouvent actuellement. Par ailleurs, partout dans le monde, les populations sont touchées par le séisme qui nous a touchés. Ce serait donc l'occasion de récolter des fonds dans le but est de reconstituer l'île. Pour cette raison, nous avons récolté suffisamment de signatures pour que notre pétition annule votre décision d'annuler ce concert. En effet, ce concert est un atout d'un point de vue touristique. Partout à travers le monde, notre île est réputée par notre grand concert. Par conséquent, malgré les circonstances, ils nous semblent impensables qu'il n'est pas lieu en cette année. Les habitants de Saint-Martin se dévouent pour l'organiser de A à Z. Ils ne nous est pas difficile de trouver des musiciens et des chanteurs sur l'île. Ce concert sera signe de tourner la page et de remotiver les habitants. Ainsi, ils nous permettra de donner une autre image au reste du monde. Il sera symbole d'espoir et d'entraide. En ce qui concerne la finance, nous avons pensé à mettre un tarif sur les places d'entrée. Ainsi, grâce aux places achetées par les voyageurs du monde, Saint-Martin sera dans la mesure de récolter des fonds pour redonner vie à l'île.

En espérant être convaincante, mes sincères remerciements.

Une habitante de l'île.

FR_1_13

Monsieur le Maire,

J'ai appris par des habitants de la ville que le festival « Festiv'été » qui se déroule normalement chaque fin d'été allait être supprimé. Je dois vous avouer que les raisons d'un tel changement m'échappent.

Cet événement a toujours été une occasion exceptionnelle pour les artistes de la région de faire découvrir leur travail aux habitants de la ville. En effet, les avantages culturels d'une telle manifestation sont à prendre en compte. Souvenez-vous du groupe de jazz de l'année dernière : les gens m'ont parlé que de cela pendant des mois. Cela leur a permis de découvrir un genre de musique qu'ils n'avaient pas l'habitude d'écouter. Cela dit, ce n'est pas le seul avantage puisque les concerts attirent des milliers de personnes chaque année. Ces « touristes » ne paient pas l'entrée des concerts mais ils consomment, mangent, dorment dans notre ville et ses environs. Les retombées économiques de ce festival sont, comme vous le savez, très importantes. Les commerçants réalisent 20% de leur chiffre d'affaire annuel sur ces quelques jours de fête. C'est une chance pour notre ville de pouvoir organiser un tel événement.

Je suis consciente que le festival de fin d'été coûte cher à organiser et demande la mobilisation de centaines de bénévoles mais gardez en tête que non seulement, cela permet à des familles n'ayant pas les moyens de payer un concert de garder une ouverture musicale et culturelle mais aussi de permettre aux hôtels, restaurants et autres commerces d'augmenter leur fréquentation.

Je vous prie de bien vouloir prendre en compte ma lettre.

Cordialement,

FR_1_14

Je me permets de vous écrire cette présente lettre, pour vous soumettre mon désappointement concernant votre annonce de la suppression du concert estival. Pour vous faire reconsidérer cette option, je vous présente des arguments culturels, touristiques et économiques.

Tout d'abord, ce concert permet de rencontrer des personnes venant des quatre coins de la planète grâce aux touristes ; mais aussi de faire connaître les nouveaux artistes ainsi que les grands artistes venant de notre belle ville. On peut aussi grâce à cet événement, faire connaître l'histoire de notre ville. Par exemple, c'est par ce moyen que j'ai fait connaissance de plusieurs de mes amis et aussi d'un de mes groupes préférés.

De plus, ce concert est bien connu de part le monde, notamment grâce aux radios, aux informations et aux blogs des citoyens. Cette publicité nous ramène des touristes qui en revenant de leurs vacances en parlent à leurs proches. J'ai fait des recherches, et depuis l'installation de ce concert gratuit l'essor touristique a augmenté de 10%.

Enfin, je vais vous faire part de l'intérêt économique de cette manifestation. Oui, il y a bien un côté économique en jeu, pour les commerçants mais aussi les artistes. En effet, ce concert est un vrai tremplin pour nos jeunes artistes et nos artistes méconnus. Ceci est aussi une affaire pour les commerçants qui font un plus gros chiffre d'affaire durant cette période.

Pour notre part, nous citoyens de cette ville, on voit l'annulation comme un inconvénient et serait prêt à payer un droit d'entrée de deux euros symbolique.

En espérant que ma requête sera approuvée,

FR_1_15

Monsieur le Maire,

Je vous écris cette courte lettre suite à votre décision de supprimer le concert annuel de fin d'été. Celle-ci, bien qu'elle s'explique par les raisons financières que vous avancez, m'a particulièrement interloquée.

En effet, ce rendez-vous musical était très attendu par bon nombre des habitants de la ville, des communes voisines et de la région. Il ne vous aura sans doute pas échappé que lors de cet évènement, on observait une grande affluence touristique, ce qui a des répercussions économiques pour les commerçants de la ville. Si vous pensez que, financièrement, la ville n'est pas capable d'assurer le concert de cette année, demandez donc aux commerçants ce que, financièrement, l'annulation du concert signifierait pour eux.

Au-delà de l'aspect purement économique, je vous ferai humblement remarquer que la culture dont vous vous targuez d'être le défenseur, en prendrait un sacré coup si le concert était effectivement annulé ! Avez-vous conscience du nombre de chanteurs et groupes qui ont réussi à se faire un nom grâce à cet évènement, ou du moins à se faire connaître ? L'année dernière, le concert a été le point culminant de la belle évolution entamée depuis quelques années déjà. Qu'il serait alors dommage de la couper net ainsi !

Faisant appel à votre bon sens et à votre goût certain pour la culture et en particulier la musique, je vous prie, Monsieur le Maire, de prendre en considération cette lettre.

Avec mes respectueuses salutations,

Groupe de contrôle francophone – Courriers électroniques

FR_2_1

Chers ami.es,

Je vous écris aujourd'hui en tant que porte-parole de l'association Salades pour tous, une asso écolo avec laquelle nous organisons de nombreux événements autour de l'écologie. Notre projet en réflexion actuellement est de mettre en place un jardin partagé au sein du campus ! ça y est, vous vous imaginez déjà avec votre chapeau de paille et vos bottes en plastique, à récolter vos légumes en compagnie de vos amis... Mais pas si vite, comme tout projet nous avons besoin de fonds pour que l'idée voit le jour, et nous comptons sur vous !

Le projet d'une part s'inscrit dans une volonté d'agir pour une planète plus verte. En effet avoir la chance de cultiver ses fruits et légumes localement diminue les dépenses énergétiques liées au transport des denrées.

Par ailleurs, votre participation ne sera qu'un investissement ! Si le projet fleurit, vous serez les premiers à bénéficier de paniers variés gratuitement ! C'est un avantage financier indéniable.

Enfin, pensez aux bienfaits pour votre santé qu'apporterait un tel projet. Finis les légumes pleins de pesticides, nous développerons un jardin en permaculture, où chaque élément sera utile pour le développement des autres. Un jardin varié, coloré et pour tous les goûts !

Voilà, vous savez tout ! Nous restons à votre disposition pour plus d'information concernant le projet. Votre participation est libre, nous avons mis en place une cagnotte Leetchi, allez sur notre page Facebook, vous trouverez le lien.

Gracias !

Asso Salades pour tous !

FR_2_2

Bonjour à tous et toutes,

Après moultues réunions la direction a enfin accepté le projet de jardin collectif ! Cela n'a pas été chose facile mais désormais le projet est entre nos mains et les vôtres...

En effet, l'espace nous sera confié à condition que nous réunissions les fonds nécessaires au développement du potager : achat de semences bio locales et d'outils entre autres.

Cet investissement de départ étant indispensable au lancement du projet, nous avons posté un appel à financement participatif... Toute aide est la bienvenue, qu'elle soit financière ou communicative : n'hésitez pas à faire tourner l'appel aux dons !

Si nous osons demander un soutien aux étudiants et étudiantes, c'est que nous sommes convaincus qu'un potager collectif permettrait à certains d'entre nous d'avoir accès à des légumes de qualité tout en considérant notre environnement quotidien avec plus de dignité.

En espérant vous retrouvez dans quelques mois au milieu des plants de tomates luxuriants, nous vous souhaitons une belle fin de semestre !

L'asso du jardin d'or

FR_2_3

Salut !

Vous l'avez sûrement remarqué, la nourriture du CROUS n'est pas très équilibré ni très attirante si on aime un tant soit peu les légumes et les fruits. Ne vous inquiétez pas, votre dévoué serviteur, moi, a travaillé d'arrache-pied pour trouver une solution. Je vous conseille de vous assoir parce que c'est juste insane. En gros le projet serait de créer notre propre potager dans l'université et donc de bénéficier de bons produits, moins chers à long terme. Comment faire ? J'ai contacté des agriculteurs qui nous aideront à lancer le potager en échange de publicité pour leur marque ou de quelques paires de bras pour les aider sur les marchés le week-end. Ensuite, quand le potager sera lancé, il faudra quelques étudiants qui s'en occuperont à tour de rôle pour l'arrosage, la cueillette, etc. Des partenaires du projet donneront leurs disponibilités afin que le partage soit équitable et que chacun d'entre nous n'ait pas plus d'une heure par semaine à y passer. Enfin, tous ces fruits et légumes seront redistribués chaque semaine aux étudiants qui participent sous forme de panier AMAP. Bien sûr, nous aurons besoin d'une participation financière de chacun d'environ 10 euros par semaine. Là, vous vous dites, "QUOI, C'EST UN SCANDALE ! JE SUIS ETUDIANT ! DES GENS SE SONT BATTUS POUR QU'ON AIT LE DROIT D'ETUDIER !" Enfin vous voyez l'idée. Mais je vous arrête mon ami, combien d'argent dépensez-vous par semaine pour des fruits et légumes ? Et pour quelle qualité ? Voilà, c'est bien ce que je pensais. Comprenez bien, le Directeur nous donne un espace spécialement pour ça, ce sera bio, écolo, parce qu'il n'y aura pas de transport des marchandises entre les plantations et votre assiette, mais aussi parce qu'on utilisera le moins d'eau possible. Nos légumes et nos fruits sont bons, parce que nous sommes bons.

Rejoignez le potager pour bien manger !

FR_2_4

Bonjour,

Je m'appelle RC et je suis étudiant en 1^e année de Master de didactique des langues spécialité français langue étrangère. Je fais également partie de Flower Garden, une jeune association étudiante qui cherche à promouvoir l'écologie dans notre université. Nous avons de nombreux projets pour atteindre notre but. Aussi, l'un d'entre eux, celui de planter des fruits et légumes dans le "jardin d'Utopie" situé à proximité de la bibliothèque Droit-Lettres. Ce projet nous tient à cœur, dans la mesure où ce projet possède un nombre important d'avantages que ce soit au niveau écologiques mais aussi au niveau financier et sanitaire ce qui de ce que je sais vous tient à cœur également. La réhabilitation des jardins d'Utopie devient urgent dans la mesure où de plus en plus d'étudiant.e.s de notre université ont des situations de plus en plus précaires. Cette précarité nous est insoutenable, tant et si bien que nous aimerions aider à notre échelle ces étudiant.e.s. De plus, la terre va mal, l'Humain détruit cet endroit qu'il ne fait que louer le temps de son passage sur Terre, ce projet permettrait d'améliorer la situation écologique, au moins, de notre université. Cela pourrait être le début d'un mouvement nationale universitaire, en effet nous savons que ce projet est insignifiant en comparaison de la situation plus qu'alarmante que représente la pollution terrestre, mais nous voulons considérer ce projet comme la première pierre à l'édifice d'un ensemble plus fort et nationalement soutenu. Pour cela, nous aurons besoin de vous, chaque euro compte ! Le projet doit être financé par des étudiant.e.s pour être accepté par la Direction. Sachez que les 200 premiers donateur.rices pourront recevoir des avantages à la hauteur de leur don.

En vous souhaitant une agréable journée,

RC pour Flower Garden

FR_2_5

Bonjour à tous,

Connaissez-vous l'association "Potager pour tous" ?

Nous sommes une petite association créée en 2018, nous plantons des fruits et légumes proche de la fac et la Direction a enfin accepté de nous allouer un espace pour notre jardin collaboratif. Nous sommes une dizaine d'étudiants impliqués dans le projet mais sommes en recherche d'autres camarades pour étendre notre projet et permettre a plus d'étudiants de cultiver leurs propres légumes.

Chacun donne une petite participation pour pouvoir acheter les semences, mais nous pouvons également venir avec des plantes déjà germées. Nous n'utilisons aucun produit chimique, type roundup, nous préférons les cendres, compost etc pour traiter contre les insectes et permettre aux plantes de pousser dans les meilleures conditions.

Nous insistons sur le fait que ce jardin apporte beaucoup d'avantages écologiques et financiers. Vous cultiverez vos propres légumes donc vous saurez que ce que vous mangez est bon pour votre santé, vous n'aurez plus à donner des dizaines d'euros par semaine au maraîcher du coin et surtout cette initiative vous permettra de faire de nouvelles rencontres et de passer du temps en extérieur.

Toute participation financière est la bienvenue, il n'y a pas de bon ou de mauvais don. Même des dons en nature sont les bienvenus.

Nous vous invitons à nous rejoindre pour notre café journalier pendant la pause de midi sur le parvis de la BU Lettres. Vous pourrez donc découvrir le nouveau jardin et les bénévoles qui ont choisi de manger mieux et moins cher.

Au plaisir de vous voir bientôt et de pouvoir cultiver avec vous.

Association Potager pour tous

FR_2_6

Bonjour à tous et à toutes,

Je suis membre d'une association étudiante qui promeut l'écologie dans notre université. Pour faire évoluer les choses, moi et les camarades de cette association avons eu comme idée de mettre en place au sein de l'université un potager collectif. Nous sommes persuadés que cette action permettra de venir en aide à de nombreux étudiants/étudiantes se retrouvant souvent en fin de mois en difficulté financière. De plus, nous sommes aujourd'hui dans une ère où le monde a besoin de se recentrer et de s'harmoniser de nouveau avec la nature.

La Direction a enfin accepté d'allouer un espace pour notre projet, mais cela ne pourra se faire qu'à condition que chaque élèves participent, ne serait-ce qu'un peu financièrement. Nous savons que c'est beaucoup demandé mais par cette acte de nombreux changements positifs pour les étudiants pourraient voir le jour. C'est un projet qui nous tient particulièrement à cœur et qui pourrait permettre à tous de manger des produits qui soient plus sains, cultivés soigneusement par les étudiants.

N'en avez-vous pas assez de manger tous les jours des pâtes et des produits peu goûteux dont vous ne connaissez pas la provenance, ni les conditions d'élevage ? Ne voudriez-vous pas agir pour une cause qui nous touche tous et qui pourrait améliorer nos conditions de santé ? Si comme moi, l'augmentation d'effet de serre, la pollution et toutes ces causes vous interpellent, alors que diriez d'agir de marquer l'histoire de notre université en contribuant à ce projet ?

Nous vous serions vraiment très reconnaissant.

Je vous remercie, chères camarades, d'avoir pris attention de ce mail.

Bien à vous

FR_2_7

Bonjour tout le monde,

Nous sommes une association écologique dans l'université. Nous avons eu l'idée d'entretenir un potager dans l'université, et même si la direction veut bien nous accorder un espace, la condition reste que nous, étudiants et étudiantes devons financer cet espace. Malheureusement notre association seule ne peut le faire... Nous avons donc besoin de votre aide !

Nous savons que c'est beaucoup demandé. Mais vous imaginez, si l'université pouvait avoir son propre potager ? Enfin de bons repas pour tous et toutes ! On évite de manger des légumes venant d'on-ne-sait-ou, produit avec on-ne-sait-quoi et on commence à prendre soin de notre santé ! (et puis c'est meilleur au goût que les légumes insipides élevés sous serre tout de même...)

De plus, même si la mise en place va coûter de l'argent, après on économisera les transports : moins de carburant pour être approvisionné = moins de frais et moins de pollution. Et, esthétiquement, un espace vert apporte une petite touche sympa à notre campus... en plus d'apprendre aux étudiants et étudiantes bénévoles à reconnaître et s'occuper de leur alimentation ! Qui sait, certains se découvriront peut-être une passion ou même une vocation...

Alors, qu'en dites-vous ? Prêt.e.s à nous aider à mieux manger tout en économisant et apportant une touche de verdure à notre campus? Prêt.e.s à faire un pas pour sauver notre planète et notre existence même?

Si oui, vous savez ou me joindre désormais.

Bonne journée et à bientôt j'espère,

L'Association Pousse verte

FR_2_8

Mes cher.e.s ami.e.s étudiant.e.s,

Il est temps aujourd'hui de prendre conscience de l'impact écologique de nos actions. Cette question nous concerne tous, et au vu de la gravité de la situation, j'ai décidé d'agir, et vous pouvez, si vous le souhaitez, m'aidez et y participer en rejoignant notre association. La Direction a accepté de nous allouer un espace afin de créer un jardin partagé où nous pourrions, tous ensemble, cultiver nos fruits et légumes et ensuite en bénéficier, afin de manger plus sainement tout en participant activement à la production de produits naturels et biologiques. Cette démarche a pour objectif de favoriser une consommation plus locale, moins chère, mais aussi de favoriser les nouvelles rencontres tout en pratiquant une activité en plein air et s'initier au jardinage. Quoi de plus satisfaisant que de voir le fruit de son travail arriver à maturation et d'en récolter les bénéfices ? De plus, nos récoltes pourront aider les plus démunis, créant ainsi un système solidaire. C'est pourquoi nous cherchons les fonds nécessaires afin de mettre en application ce projet. Si vous le pouvez, n'hésitez pas à participer (à hauteur de vos moyens bien sûr) sur notre cagnotte en ligne. Rien qu'un euro par personne suffirait pour l'élaboration de ce projet commun.

Pour toute information supplémentaire, rendez-vous à nos bureaux au sein du campus ou sur notre site web ! Nous serions ravis de répondre à vos questions !

En espérant vous avoir éclairer sur nos objectifs !

FR_2_9

Bonjour à tous,

Faisant partis de l'association "luttons contre la destruction", notre projet "Un potager pour sauver un bout de planète" a été retenu par l'université. Nous bénéficierons du carré d'herbe en face de la bibliothèque universitaire Droit-Lettres mais n'avons malheureusement pas de budget alloué par la direction.

Alors, pour faire vivre ce jardin partagé et vous permettre de récolter vos propres fruits et légumes, nous avons besoin de votre participation ! En effet, le matériel nécessaire à la culture nécessite un budget de départ. De plus, si vous avez des graines, ou du matériel non utilisé, n'hésitez pas à nous les faire parvenir ! Concernant la participation financière, même 1 euro peut tout changer et nous vous en remercions par avance.

En ces temps de catastrophe écologique et de précarité étudiante nous avons porté ce projet afin de permettre aux étudiants d'obtenir des fruits et légumes en les cultivant eux-mêmes, sans produits chimiques ni emballages plastiques, porteurs de la destruction de la planète. De plus, cela vous permettra de manger à votre faim, de bons produits sains !

Nous vous proposons de nous rejoindre lundi 30 mars pour un repas partagé devant la Bibliothèque, pour nous aider à réaliser ce projet !

Nous comptons sur vous pour venir nombreux car plus nous sommes, plus nous sommes créatifs et productifs !

Nous devons participer à la rénovation de la planète, c'est un besoin urgent !

Cordialement,

L'équipe "un potager pour sauver un bout de planète"

FR_2_10

Salut à vous, petites pousses !

Ça y est, notre projet “Ramène ta fraise !” commence enfin à germer !

“Ramène ta fraise”, c’est quoi ? C’est une idée qui prend racine au sein de notre association et qui a pour but de rendre disponible pour tous un espace potager au sein même de notre université. Vous pourrez ainsi manger les produits frais que vous aurez vous-même participé à planter avec amour. Ainsi, plus besoin d’aller au supermarché et de vous demander si les fruits et légumes que vous consommez sont issus de Monsanto ! Aussi, votre porte-monnaie vous sera reconnaissant et vous aurez plus souvent l’occasion de payer les tournées des copains au bar.

Mais pour que ce projet fleurisse, on a besoin de vous, chers camarades. Une petite participation financière, libre et solidaire. Car il faut savoir que si la Direction a accepté notre projet et nous soutient en mettant à notre disposition un local, elle nous laisse nous débrouiller au niveau des sous !

C’est pourquoi nous faisons appel à votre aide et à votre motivation pour permettre à ce merveilleux projet de voir le jour.

Nous avons ouvert une cagnotte Leetchi, et souvenez-vous, toute aide est la bienvenue ! même un petit message d’encouragement sur notre page facebook “Garde la pêche” :)

Merci !

L’association Garde la pêche

FR_2_11

Bonjour à tous !

Je me permets d'envahir votre boîte mail pour vous faire part d'un projet très important !
Promis ça ne vous prendra pas beaucoup de temps à lire et c'est pour une bonne cause.

J'ai décidé de créer une association en septembre dernier Ecolo&Co visant à promouvoir et mettre en œuvre des actions écologiques et eco-responsables sur notre magnifique campus ! Nous avons donc monté un projet de potager communautaire qui a été accepté par la Direction. Mais ce projet ne peut prendre racine sans vous ! En effet, pour que ce projet puisse fleurir, il nous faut des donations... Sachez que votre participation revient avec de nombreux avantages pour vous. Pour toutes donations de 5 euros vous aurez droit à un sticker "I love my planet". Pour toutes donations de 10 euros vous avez une entrée gratuite au SOS. Pour toutes donations supérieures à 15 euros nous vous offrons une poubelle pour le compost pour continuer votre action écologique chez vous. Vous pouvez également nous aider grâce à une donation mensuelle de 3 euros par mois qui vous donnera accès au potager communautaire. Si vous ne pouvez donner de votre argent, votre temps nous serait aussi très utile puisque nous aurons besoin de main d'œuvre pour l'entretien et la gestion de ce potager. En plus d'être écologique, ce projet est aussi économique puisque vous pouvez trouver des fruits et légumes à moindre prix mais aussi sanitaire puisque nous avons une politique zéro pesticides zéro produits chimiques dans ce potager.

Je remercie chacun d'entre vous pour votre lecture et vos futurs apports à ce projet fantastique.

N'oubliez pas ! Mangez vert ! Buvez bio et save the pandas !

PS: Si vous désirez plus d'informations n'hésitez pas à nous contacter par mail a xxx@gmail.com

FR_2_12

Bonjour à toutes et à tous !

Le printemps arrive et avec lui la saison des plantations ! Comme vous le savez, notre association “La fac à Légumes” a pour projet d’installer un potager au sein de notre université. Cela aurait de multiples avantages !

Le premier s’inscrit dans une démarche citoyenne et écologique. Grâce à la sélection de plantations issues de l’agriculture biologique et une culture raisonnée, nous travaillons dans le respect de l’environnement afin de limiter la pollution des sols et la consommation d’eau.

Le second avantage découle du premier dans son aspect biologique. En effet nous sommes non seulement soucieux des sols mais aussi de votre santé. ne pas utiliser les pesticides ou autres produits issus de la grande industrie agro-alimentaire vous garantit des produits sains au quotidien. Un vrai plus pour vos performances universitaires !

Enfin, vous bénéficierez de produits ultra-locaux, en direct des producteurs, donc à moindre coût. Le gain financier par rapport à la grande distribution augmentera votre budget qui nous le savons est très limité.

Ce projet est sur le point de se réaliser. Nous avons obtenu un emplacement pour le potager et un accord de principe de la direction de l’université. Pour concrétiser ce projet, nous avons besoin de vous et de votre soutien financier. Toute aide quelque soit le montant est le bienvenu pour voir un jour nos légumes poussés.

Une collecte sera organisée la semaine du 10 au 15 février sur le campus ainsi que sur notre site internet ou vous trouverez un lien pour une cagnotte en ligne (ouverte jusqu’au 5 mars 2020).

Merci de votre soutien !

Bonne journée à toutes et à tous.

FR_2_13

Bonjour à toutes et à tous !

Notre projet “Weeds” est enfin accepté, il ne nous manque plus que votre participation. Notre but est de nous occuper d’un potager dans l’université et de faire des distributions de fruits et légumes pour les étudiants. La direction nous a donné le feu vert à une condition : que ce soit les étudiants qui le financent. Nous ne vous demandons pas des mille et des cents mais seulement quelques radis qui seront un investissement pour votre cueillette régulière à l’université ! C’est l’occasion de nous rendre autonomes, plus respectueux de l’environnement et également utile pour ceux qui en auraient besoin. Plus besoin d’acheter des légumes qui ne sont pas de saison, ou qui viennent du bout du monde, entre deux cours vous faites un geste pour la planète, mais aussi pour vos études, car manger sainement permet de vivre et de réfléchir sainement ! Pensez-y : à quoi ça servirait de faire des études, de préparer son futur, si on n’a plus de planète ? Si chacun fait un effort, bien que minuscule, ça n’est pas en vain, ça montre votre espoir et votre optimisme ! Un peu d’entrain ne fait pas de mal !

On vous attend, vous et vos pièces jaunes !

Merci !

FR_2_14

Chers collègues étudiants,

L'Association Université Verte a besoin de votre soutien pour mettre en place un projet inédit et collaboratif : un projet sur le campus.

La Direction de l'université mettra un espace à notre disposition à condition que le projet soit financé par les étudiants eux-mêmes. Pensez à tous les avantages que vous pourrez tirer en participant à ce projet.

Tout d'abord, vous ferez des économies en achetant des fruits et légumes directement auprès du producteur. Finis les intermédiaires qui augmentent les marges, donc les prix.

Ensuite, vous ferez un geste pour la planète. En effet, en consommant local, vous évitez les transports de marchandises via des poids lourds qui polluent notre air.

Enfin, vous aurez la satisfaction de mieux manger en consommant régulièrement des fruits et légumes. Vous améliorerez ainsi votre alimentation et donc votre santé physique et mentale.

Vous voyez, soutenir ce projet de potager, n'a que des avantages. Pour la modique somme de 10 euros par mois, vous bénéficierez d'un panier de légumes et ferez un geste pour la planète.

A très bientôt !

FR_2_15

Bonjour à toutes et à tous,

Notre association, "Ma planète elle en pète !" a pour but de faire avancer l'écologie, même si ça n'est qu'à petits pas ! Pourquoi ce message ? Notre nouveau projet vous concerne et on a besoin de vous ! Ce projet est de créer un jardin partagé (et donc, collaboratif), mais aussi biologique : les techniques de l'agriculture biologique et les principes de permaculture seront mobilisées. Après les vérifications et les contrôles effectués grâce à nos membres doctorants et post-doctorants en agroéconomie et en études environnementales, nous savons que le sol du terrain alloué est propice à cette démarche.

Ce projet présente plusieurs avantages pour vous, étudiants, ainsi que pour l'université :

Cultiver ses fruits et légumes, c'est fatigant, mais... ça permet d'accéder à une alimentation saine à moindre coût que les fruits et légumes biologiques vendus en magasin.

En cultivant ses fruits et légumes, on s'adapte au climat !... Ah bon, donc on ne peut cultiver des bananes ? Non, mais on évite ainsi de consommer des fruits et légumes importés par avion et bateau, donc on réduit notre empreinte biologique !

Ce jardin sera ouvert à toutes et à tous les membres (prix adhésion à l'année : 20 euros)

En revanche, afin de pouvoir réaliser concrètement ce projet, nous avons besoin de vous !

Ce terrain alloué doit être financé, par nous mais aussi par vous : c'est pourquoi nous faisons appel à vos dons, même petits.

Une caisse de solidarité basée sur le don collaboratif a été ouverte. Vous la trouverez sur le site monprojetcestlavenir.com.

Si comme nous, vous en avez assez de voir les prix des fruits et légumes augmenter, les emballages toujours plus utilisés et avez envie de vous "reconnecter" avec la nature et le vivant : rejoignez-nous en participant à ce projet !

Nous comptons sur vous !

Groupe de contrôle turcophone – Lettres formelles

TR_1_1

XXX (*nom de ville*) Belediye Başkanına,

Her yıl yazın sonunu sevdiklerimiz ile kutlamaya alıştığımız geleneksel konserin bu yıl iptal edildiğini duyduğum için üzüntümü belirtmek isterim. Özellikle bu iptalin maddi nedenlerden dolayı olduğunu öğrenmek halkı ve bölgemizde yetiştirme aşamasındaki sanatçıları oldukça üzdü. Ben de halktan biri olarak diyebilirim ki her yıl bu etkinlik sayesinde bölgeye gelen turistlerin çoğunun bu yıl gelmeyecek olması, sokakta kurduğumuz normalde etkinlik zamanı çok kazanmamızı sağlayan küçük standların iş yapmayacak olması anlamına geldiğinden, ekonomimizi olumsuz etkileyeceğini tahmin edebiliyoruz. Sadece maddi getirisinden değil, bölge halkının kaynaşmasını ve bölgenin turistlere tanıtılmasını sağlaması, bölge genelinde resimlerini sergileyen ressamalar ve müziklerini toplum önünde söyleme şansı bulan yerli sanatçılarımızın olması nedeniyle bu etkinliğin iptal edilmemesini gerektiğini düşünüyoruz. Belediyemizde faaliyet gösteren bazı sosyal kuruluşlar, üniversiteliler, sanatçılar, esnaf ve halk olarak bizler bu konserin yapılması için ne gerekiyorsa yapmaya hazırız. Konsere maddi destek bulabilmek için üstlenebileceğimiz duyuru ve kampanya çalışmaları haricinde konsere gelebilecek sanatçıyı kendi imkanlarımızla bulmaya bile hevesliyiz. Önceki yıllarda belediyemizin sorunsuz sürdürdüğü etkinlikte bu yıl halkın da katkısının olması, halkın kendini belediye hizmetlerinde söz sahibi olmasına ve ilişkilerin güçlenmesine yarayacaktır. Gerek konserin olduğu bölgeyi gerekse çevre bölgelerin de ziyaret edilmesini sağlayan bu etkinliğin iptal edilmemesi belediyemize ve beldemizin tanıtımına katkı sağlayacaktır.

Konserin gerçekleşmesinin bu nedenlerle tekrar düşünüleceğini umuyoruz ve belediyeye bu konuda yardımcı olacağımızın garantisini veriyoruz.

TR_1_2

Saygıdeğer belediye başkanımız;

Size ve çalışanlarınıza selam yollar, vaktinizi çalacağım içim özür dileklerimi sunarım. Ben ve ailem bu yaz ki tatil yeri olarak sizin bu harika ötesi şehrinizi seçtik. Bu şehirdeki insanlar misafirlere karşı çok içten ve kibar yaklaşıyor. Ayrıca her yıl ücretsiz yapılan festival ve konserler de buraya gelmemizim bir sebebi.

Dün almış olduğum habere göre maddi yetersizliklerden dolayı konser iptal olmuş. Bu beni ve ailemi çok üzen bir haber oldu. Çünkü bizi buraya çeken nedenlerden biri de buydu. Hem bildiğim üzere burası kültürel ve turistik bir şehir. Ülkeye gelen turist sayısının periyodik olarak azaldığı bir dönemde, bu tip şeyleri azaltmak yerine arttırmalıyız. Her ne kadar turistler buraya tarih dokusu hissetmeye gelselerde bir yandan da tatillerine eğlence katmak istiyor olabilirler.

Başka bir açıdan ele alırsak buranın yerlileri çalışıyor, vergilerini ödüyor yani bir emek veriyorlar. Bu tip konserlerde sezonun yorgunluğunu üzerlerinden atabilir, eğlenebilir ve yeni sezona kendilerini daha çok motive ederek girebilirler.

Hem bazı insanlar gelirlerini bu tip eğlence yerlerinde birçok ürün satarak kazanıyor. Bir nevi halkın gelir kaynağı da oluyor. Belki konseri yapmak başta bütçeyi zorlayabilir ama getirisi mâliyeti katlayabilir. Turistler burada konaklayacak, yiyecek, eğlenecek ve evlerine giderken götürmek için alışveriş yapıcaktır. Yani şehre dışardan döviz girecek hem esnaf hem de şehir kazanacaktır. Mâliyeti azaltmak içinse gönüllü sanatçılar sahne alabilir. Sonuçta onlar isim yapmış olacakları için popülariterini arttırmış olmazlar mı ?

Neyse uzun lafın kısası sizden halkı üzmemenizi ve artık geleneksellemiş olan bu eğlence zincirini kırmamanızı diliyorum. Umarım mektubumun samimiyetine en içten dileklerinizle inanırsınız. Sevgiler ve saygılar sunuyorum.

TR_1_3

Sayın XXX (*nom de ville*) Belediye Başkanı,

Belediyemiz tarafından, her yıl ilçemizde 31 Ağustos'ta yapılan Yaz Sonu Konseri'nin bu yıl ekonomik sebepler dolayısıyla yapılamayacağı açıklandı. Yaz Sonu Konseri, yıllardır yapılagelmiş bir konser olup gerek çevre il ve ilçelerden gerekse bölge halkından fazlasıyla katılım almaktadır. Ekonomik nedenlerden ötürü bu şekilde iptal etmesi bizde fazlasıyla hayal kırıklığı yaratmış. Bilindiği üzere bu konser, gerek ilçe halkı dışarıdan gelen turistler gerekse bölge esnafı açısından fazlasıyla önem arz eden bir konserdir. Turistler için çekim gücü yüksek olan bu etkinlik süresince, insanlarla kaynaşmak, ilçemizi tanıtmak, kültürel özelliklerimizi bu insanlara aktararak bilinirliğini ve devamlılığını sağlamak sosyal açıdan bu etkinliğin ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir. Ayrıca yaz sonu geldiği için azalan turistlerin bölge esnafını zorladığı da bilinen bir gerçektir. Ancak bu tür bir etkinlikle yaz boyunca devam eden turist canlılığının bir süre daha devam etmesi, dolayısıyla bölge esnafının da ekonomik olarak bundan yarar sağlayacak olmasının, ilçe geneline de ekonomik açıdan sağlayacağı yarar göz ardı edilmemelidir. Ayrıca her yıl konser için hazırlanan sanatçıların, bu yıl da hazırlıklarını bitirdiklerini ve şu an ki iptal kararından fazlasıyla şaşırmış olduklarını bildiriyoruz.

İlçe sakinleri olarak, konser yapılabilmesi için gereken ekonomik miktarın, en azından bir kısmının, çeşitli etkinliklerle veya daha başka alternatif çözümlerle sağlanabilecek fon ile karşılanabileceğini düşünüyoruz. Örneğin; konser çevresine yerleştirilebilecek kermesten elde edilen gelirin bir kısmının kullanılmasının veya bisikletle etkinlikler düzenlenmesinin mümkün olduğunu düşünüp, bu tür etkinliklerin veya buna benzer etkinliklerin yapılmasına izin verilmesini istiyor ve konserin yapılması için ilçe halkı olarak üzerimize düşeni yapmaktan zevk alacağımızı da belirtiyoruz.

Bu konu hakkında en kısa sürede gereğinin yapılmasını arz ederim.

Sayın belediye başkanımıza ;

Beldemizin simgelerinden birisi olan yaz sonu konserinin geçenlerde aldığımız üzücü bir haberle birlikte iptal edildiğini öğrendim. Bununla birlikte bu durumun açıklanabilirliği hakkında şüphelerim olduğunu size bildirmek istedim. Bu yüzden bu iletiyi size yazıyorum. Öncelikle, belirtmek istediğim konulardan birincisi belediyenin maddi gidişatının kötü durumda olduğunu belediye kadar beldedeki insanlarda derinden hissetmektedir. Bu sebeple beldenin geleceğini doğrudan olmasada dolaylı yollardan etkileyebilecek bir kararı verirken halka hiç haber verilmemesi beni üzdü. Sorulması gereken bir diğer soruda “Bu konserin iptalinin belediyenin maddi gidişatında var olan istikrarsızlığa çözüm olacak mı?” sorusudur. Bu konser yılda bir kez düzenlenmesine rağmen, bölgede halihazırda yaşamakta olan insanların ana geçim kaynakları olan ticaret ve turizme büyük katkı sağladığını da göz ardı etmek imkansızdır. Tüm bunlara ek olarak bu etkinliğin beldede yaşamakta olan esnafın yılın tamamında çekebileceği ekonomik kuraklığı da absorbe etmekte olduğunu da dikkate alırsak, iptal kararının esnafa çıkaracağı ekonomik engeller beldedeki refah düzeyinin yukarı tırmanışına ket vuracaktır. Değinilmesi gereken bir diğer konuda bu konserin beldede yaşayan ve beldeye tatil amaçlı gelen sanatçı ve sanatçı ruhlu insanlara verdiği ilhamdır. Sıkıntılı ve zor geçen bir iş döneminin ardından, biraz olsun rahatlamak için tatile gelen turistlerimize yazı güzel bir şekilde noktalamak için birebir olan bu konser hepimize güzel anılar biriktirme fırsatı da sunuyor. Umarım bu saydığım tüm etkileri göz ardı etmezsiniz belde halkı olarak heyecanla vereceğiniz kararı bekliyoruz.

TR_1_5

Sayın Başkan'ım ;

Her sene yazın bitişini kutlamak amacıyla ilçemizde düzenlemiş olduğunuz konserlerin, bu sene maddi imkansızlıklardan dolayı düzenlenemeyeceği bilgisini almış bulunmaktayız. Belediye bütçesinin bu etkinliği düzenlemek için yeterli olmadığı söyleniyor. Fakat bu konuyu kapatmadan önce bu tarz yerel etkinliklerin bölge esnafı, bölgenin tanınırlığı açısından avantajlarından bahsetmek isterim. Sizin de bildiğiniz üzere her yaz etkinlik alanlarında halkımız çeşitli ürünler satmak için tezgah açmaktadır. Konser alanına gelen misafirlerin yeme-içme ihtiyaçlarını karşıladıkları, halkımızın kendi yaptıkları ürünlerin tanıtımını yaptığı ve pazarladığı, hediyelik eşyaların satıldığı bu etkinlik günlerinde sezon dışı dönemlerde oldukça durgun olan, -hatta sezonda bile durgun olan- bu etkinliklerin gerçekleştiği günlerde hareketlenen beldemiz için oldukça verimli geçmektedir. Bunun yanı sıra beldemize gelen misafirlerimizin konaklama amacıyla otellere, pansiyonlara gitmesi neredeyse 2 gününü beldemizde geçirmesi ve burada bulunduğu süre boyunca çeşitli harcamalar yapması yadsınamayacak derecede önemlidir. Bahsedilen ekonomik faydaların yanı sıra beldemiz hem sahip olduğu doğal güzellikler hem de kültürel birikim açısından oldukça önemli bir bölgedir. Ne yazık ki tanıtım açısından yaşanan bazı sorunlardan ötürü bu değer hakettiği konumda değildir. Bu noktada konser günleri için gelen misafirlerin evlerine geri döndüklerinde çevrelerine yapacakları tavsiyelerle beldemiz tanınırlığını arttırmaktadır. Bununla birlikte etkinlik günlerinin yerel basında yer alması, ziyaretçilerin sosyal medya paylaşımları insanlarda beldemiz hakkında bir merak uyandıracak, belki bir sonraki yaz o insanların katılımını sağlayacaktır. Öneri olarak ; bir halk toplantısı düzenlenerek bu etkinliklerin bölgeye ve bölge esnafına sağladığı yararlar konuşulabilir, yeni iletişim ağları sağlanarak etkinliğe maddi destek sağlayacak sponsor arayışlarına girilebilir. Lütfen etkinliği iptal etmeden önce bahsedilen gerekçeleri göz önünde bulundurunuz.

İyi çalışmalar dilerim,

TR_1_6

Sayın Mehmet Akın ; (isim herhangi birine ait değildir. Hayali karakterdir)

XXX'un (*nom de ville*) her yıl beklenen ve bir gelenek haline gelen zeytin konserlerinin bu sene iptal etmiş olduğunuzu ne yazık ki bütün kamuya bildirmiştiniz. Beldemizin amfi tiyatrosunda yapılan bu konserler sayesinde XXX; yalnız burada yaşayanların değil Türkiye'nin dört bir yanından gelen ziyaretçilerin de yıl boyu beklediği bir etkinliktir. Konserlerin XXX amfi tiyatrodaki yapılması hala kentin tarihinin unutulmaması ve gelen tüm misafirlerin de öğrenebilmesi için muazzam bir araçtır. Kültür konserleri olarak da bilinen zeytin konserlerinin belediyeince maddi sebeplerden dolayı iptal ediliyor olması XXX esnafını uğratacağı zarar da tarafınızca dikkate alınması gereken bir husustur. Bir tatil belgesi olması sebebiyle zaten bölge esnafının kara geçtiği dönem 2-3 ay ile sınırlıdır. Neredeyse yıllık masraflarının yarısını bu konserler zamanı kazanan esnaf için konseri iptal ediyor olmanız bilmeniz gerekir ki ihanet niteliğindedir. Belediyenin bu konserleri yapabilmek için ayıracağı bütçeden çok daha fazla zararı bölge esnafına mal etmesi çok büyük haksızlık olacaktır. Beldemizin tanıtımı ve gelişimi için de bu konserler gelenekselleşmiş ve herkes tarafından içselleştirilmişken bu tarz bir geri adım da ayırmanız gereken bütçenin yanında azımsanmaması gereken bir zarar olacaktır. Sanatçıların da bu kültür paylaşım sürecinde her yıl davet edilmek için beklediğini ve çağırılan her sanatçının zevkle daveti kabul ettiğini sizlerin bizlerden çok daha iyi biliyor olması gerekiyor. Bu bildirim size sadece kendi adıma değil, bu konserlerin iptal edilmesinden etkilenecek herkes adına yaptığımı da bilmenizi isterim. Belediyelere kültür etkinlikleri için ayrılan bütçelerden de çoğumuzun haberdar olması bu mektubu size bilinçli olarak yazmamızın arkasındaki bir diğer güçtür. Dikkate alacağınızı umut ediyor ve iyi günler diliyorum...

TR_1_7

Sayın Belediye Başkanımız,

Her yıl semtimizde düzenlenen konserin bu yıl maddi nedenlerden iptal edildiğini öğrenmiş bulunmaktayız ve bu durum konsere katılan ve konser sayesinde çeşitli kazançlar elde eden biz semt sakinlerini çok üzdü. Hem sanatçı- dinleyici-izleyici etkileşimini artıran hem de gelen turist öğrenci vb gibi bireylere çeşitli deneyimler kazandıran bu etkinliğin ne olursa olsun düzenlenmesinin yeniden düşünülmesi gerektiği kanaatindeyiz ve bizimle iletişime geçmeniz halinde gönüllü üniversite öğrencileri aracılığıyla bu konser yeniden düzenlenebilir ve gerekirse semt esnafları ile görüşüp maddi destek sağlayabilecekleri kampanyalar düzenleyebiliriz. Hem böyle bir etkinliğin halk ve belediye beraber yürütülmesi ikili ilişkileri güçlendirerek yerel demokrasimize olumlu katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra geçen senelerden görüldüğü üzere bu konser için çevre ilçelerden kimseler gelmekte semtimizin diğer güzide kesimlerine de uğradıkları görülmüştür. Sadece konserin olduğu bölge değil diğer bölgelerimizde bu konserden olumlu etkilendiği görülmektedir. Böylece bölgeler arası etkileşim artmakta ve kentimiz bu konser ile prestij kazanmaktadır.

Yukarıda anlattığımız sebeplerden ötürü bu konserin düzenleneceğine inanmakta ve bizimle iletişime geçeceğinizi ummaktayız.

TR_1_8

Saygıdeğer Belediye Başkanımız,

Ben bu bölgede bulunan herkesin adına bir temsilci olarak hepimizi üzen bir durumu size bildirmek için yazıyorum. Bölgemizdeki yaz sonu kutlamamızın maddi yetersizliklerden dolayı iptal edileceğini öğrendik ve inanın bu duruma hepimiz çok üzüldük. Bu organizasyon bölgemizin tanıtılması açısından, bölge halkımızın bir günlüğüne de olsa beraberce eğlenebilmesi açısından hem de esnaflarımız açısından büyük bir önem arz ediyor.

Organizasyonun yapıldığı dönemde, merak ederek gelip bölgemizi dolaşan insanların sayısı normal dönemlerden on kat daha fazla olmakla birlikte bölgemizde bulunan tarihi eserlere olan ilgide yaklaşık yedi kat artıyor. Esnaflarımızın bu dönemde kazandığı para normal dönemlerdeki kazandığı paranın yaklaşık olarak altı katı kadar artış gösteriyor. Bölgemizin esnafı aylar önceden bu dönem için bir sürü ürün hazırlamaya başlıyorlar hem de çok büyük bir neşeyle. Bölgemizde yaşayan, tatile gelen yaşlılar, gençler aylar önceden organizasyon dönemini düşünmeye başlıyor, heyecanlanıyorlar. Bu kadar insan sadece bu organizasyonu düşünüyor ve bu organizasyon için bekliyorlar. Herkesin uğraştığı çabaladığı emek boşuna gidecek.

Bölgemize gelen turistler, bölgemizi çok seviyor ve her sene bu dönemde neredeyse %35 turist tekrardan bölgemize geliyor. Ayrıca bölgemizle ilgili bir sürü paylaşımlar yapıyorlar ve bölgemiz her ülkeden ilgi alıyor. Şu an bölge halkımızın ve burada bulunan turistlerin nasıl bir üzüntü içerisinde olduğunu görseydiniz iptal etmekten vazgeçeceğinizi düşünüyorum. Bu organizasyon sayesinde elde edeceğiniz gelirin organizasyonun ücretini fazlasıyla karşılayacağını düşünüyor, gerekirse bazı konularda sizlere yardımcı olabileceğimizi bildiriyorum. Lütfen bu kadar insanın emeklerinin boşa gitmesine, insanların beklentilerinin kırılmasına, bu bölgenin tanıtılmasına ve yaz bitimi kutlamasının halkın elinden alınmasına izin vermeyin.

Gereğinin yapılmasını bütün halk olarak arz ederiz

Halkın sesi.

TR_1_9

Sayın yetkili,

Her yıl aynı zamanda bölgemizde yapılan etkinliğin bu yıl iptal edileceği hakkında bilgi aldık. Düzenli olarak yapılan bu etkinliğin bölge için önemini tekrar vurgulamak istiyorum. Bölgenin geleneksel bir etkinliği haline gelmiştir ve kendi içerisinde kültürel ve turistik önemli öğeler içermektedir. Bölgenin sosyal ve ekonomik yapısına önemli etkileri de bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu etkinlik için gelen turistler ve bunların yaratacağı olumlu etkiler gözönünde bulundurulmalıdır. Geçmiş yıllardaki etkinliklerin esnaf ve bölge halkı için olumlu etkileri göz ardı edilmemelidir. Bölgenin esnafının bu sayede kalkınabileceği ve yöresel sanatçılarımızın sahne alabileceği unutulmamalıdır. Etkinliğin yapılmaması durumunda esnafınız heryıl elde ettiğin karın büyük bir bölümünü kaybetmiş olacaktır ve bölge için önem arz eden, kültürü temsil eden sanatçılarınız işlerini icra etme şanslarını kaybetmiş olacaklardır. Etkinliğin yapılmasının masrafından çok sizin için yapılmamasının sosyal, ekonomik ve kültürel olumsuzluklarının olacağını tahmin ediyorum. Bölgenizde bir turist olarak bu etkinliğin benim gibi burada bulunanlar için de önemli bir gelme nedeni olduğunu göz önünde bulundurmanızı istiyorum ve etkinliğin yapılmasını talep ediyoruz. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla,

Sayın belediye başkanım,

Yıllardır düzenli olarak yaz sonunda gerçekleşen yaza veda konserlerini kaldırmış olmanızın bütün bir beldeyi sosyal ve ekonomik açıdan kötü etkileyeceğinin farkında olduğunuzu umuyorum. Bu konserler turistler açısından tatillerini güzel bitirmelerini sağlar. Bu ise tekrar gelmeleri ve insanlara önermeleri açısından oldukça önemli. Yerli halkın geçim kaynağı olan turizmin en hareketli geçen dönemini oluşturmakta. Bu etkinlikle beraber piyasada ciddi bir para akışı olduğu unutulmamalı. Etkinliğin kaldırılma nedeninin para ayırmakta zorlanması olduğu düşünülürse halkın cebini belediyenin cebimden çok da ayırmamak gerektiğini düşünüyorum. Bütün bu maddi durumların yanı sıra bu etkinlikle beraber birçok sanatçımızın yabancı insanlara ulaşmasına ve dünyaya açılmasına olanak sağladığı da bir gerçek. Sanat şu noktada ülkelerin prestijini gösteren en önemli olgulardan biri haline gelmişken maalesef ülkemizde bu konuda da dünyaya açılma konusunda geç kaldık. Bu geç kalmayı bu konserlerle tam olarak telafi edememekte birlikte yabancı turistlere ufak bir tanıtım amacıyla sanatçılarımızla tanıştırılıp aşinalık kazandırılmaları önem arz ediyor. Yerli turistler açısından ise yurt içinde geçen tatillerin yurt dışı tatillerine göre daha cazip olabilmesi için bu tarz etkinliklerin çoğaltılması gerekmektedir. Çünkü yurt dışı ile yurt içi tatillerin en önemli farklılaşması maddiyatta baş gösteriyor. Bu avantajı olabildiğince artıya çevirmek de sizlere düşüyor. Ücretsiz etkinlikleri desteklemek için daha farklı yöntemler bulunması ve bunlara ayrılan bütçenin arttırılması gerektiğini savunmakta halk olarak bana düşmekte. Umuyorum birçok açıdan halkı bu kadar etkileyen bir konuda biraz daha hassas davranıp farklı çözüm yolları aramaktan kaçınmazsınız. Önceliklerin halka göre belirlendiğini göz önünde bulundurursak turizmin önemini küçümsememekte fayda olduğunu düşünmekteyim. Bu konu hakkında temel olarak ele almanızı beklediğim noktalar bu kadar olmamakla birlikte mektubu daha uzatmamakta fayda görüyorum. İlginiz için şimdiden teşekkürler.

TR_1_11

Sayın Başkanım,

Yaklaşık yedi senedir bu beldede tatil yapıyorum ve bu beldenin havasını, suyunu çok seviyorum. Beldedeki faaliyetlere bizzat tanık oldum ; beldeye önem veriyorsunuz, insanlarla konuştuğum kadarıyla belde halkı belediyenin faaliyetlerinden haberdar ve memnun bu çok iyi bir şey. Ben bu beldeyi ilk olarak bu konser aracılığıyla tanıdım ve bundan sonra her yaz buraya gelmeyi planladım ve geldim.

Benimle beraber kız arkadaşım da bu şekilde beldeyi öğrendi ve biz beraber her sene bu beldeye gelmeye başladık. Kız arkadaşım ile biz bu beldede çok güzel anılar biriktirdik. Konserden önce ve sonra beldeyi dolaşıp insanlarla tanıştık. Beldedeki halk bizi çok sevdi biz de onları sevdik. Tanıdığımız birçok esnaf alışveriş yaparken bize yardımcı oldu bu çok hoşumuza gitti ve aynı şekilde bizim buraya bu konser aracılığıyla gelmemiz ve alışveriş yapmamız da onların hoşuna gitti ve aynı zamanda bu beldede konser aracılığıyla tanıştığım insanlardan öğrendiğim kadarıyla bu beldeyi, faaliyetlerini, esnaflarını, havasını, suyunu, ve en önemlisi insanlarını çok sevdiler.

Diyeceğim şu ki iptal edilen bu konser, belde'nin tanınması için önemli bir etkidir ; bu hem beldedeki esnafların satışlardan kazanç sağlaması için hem beldedeki halkın sosyalleşmesi için hem dışarıdan gelecek insanlar için güzel bir aktivite hem de sanatçıların kazanç sağlaması için önemlidir. Ben ve kız arkadaşım bu konsere duygusal olarak bakıyoruz ve bu konserin gerçekleşmesini çok istiyoruz ki kız arkadaşım ile beraber beldeden tanıştığımız insanlarla sosyal medyadan bu durum hakkında konuştuk konserin iptal olmasından rahatsızlar özet olarak belde halkı, esnaf, sanatçılar ve biz bu konserin gerçekleşmesini çok istiyoruz

Naçizane önerim halktan birisi olarak bu konserin iptal edilmemesidir.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

TR_1_12

XXX (*nom de ville*) Belediye Başkanlığına,

Sayın Belediye Başkanım,

Bu yıl belediyemiz tarafından organize edilen Gençlik Konseri maddi nedenlerden dolayı iptal edilmiştir. İlçemize kültürel, turistik ve ekonomik açıdan maddi ve manevi katkı sağlayacak olan bu konserin yeni işbirlikleri kurularak planlandığı şekilde tertip edilmesi çok önemlidir. Gençlik Konseri'ne ülkemizin dört bir yanından, komşu ülkelerden ve çoğunluğu Avrupa ülkelerinden olmak üzere dünyanın dört bir yanından 50,000'i aşkın insanın katılması bekleniyor. 3 gün sürmesi planlanan bu etkinliğin ilçemize ve bölgeye katkıları saymakla bitmeyecektir. Böylesine büyük bir kalabalığın konaklama, yeme-içme, ulaşım, gezme ve alış-veriş harcamaları esnafımızın yüzünü güldürecek, bölgede ekonomik bir canlılık yaratacaktır. Konseri dinlemek için gelecek olan insanların sadece konaklama harcamaları dahi bölgeye çok büyük bir getiri sağlayacaktır. Belediyemiz konser alanına kuracağı hediyelik eşya ve yöresel yemek stantları ile güzel ilçemiz XXX'ın tanıtımını yaparak turistik açıdan ilçemizin görünürlüğünü arttırma imkânı da elde edecektir. Konser alanının konumu da doğaseverler ve turistler için bir cazibe merkezi olacaktır. Zira iskeleden kalkan teknelerle ulaşılan Akdamar Adası ve eşsiz manzarasıyla Van Gölü misafirlerimizi konser sonrasında da kendine çekecektir. Konser vermeye gelen değerli sanatçılarla etkileşime geçecek olan sanatçılarımız ve müzikle, sanatla ilgilenen gençlerimiz yeni bir bakış açısı kazanacaktır. Bu konser dış dünyayla bağlantıya geçmeleri için kaçırılmayacak bir fırsattır. Ayrıca gençlerimize akranlarıyla kaynaşma ve sosyalleşme imkânı tanıyacaktır. Tüm bunların yanı sıra misafirler iyi ağırlandığı ve başarıyla organizasyonun üstesinden geldiği takdirde yeni konserler için XXX öne çıkan bir lokasyon olacaktır. Kültür ve sanat dünyasının kapısı doğuya doğru aralanacaktır.

Tüm bu sayılan nedenlerle iptal kararının tekrar gözden geçirilmesinin en doğru adım olacağına inanıyorum.

Saygılarımla,

TR_1_13

XXX Belediye Başkanlığına,

Sayın Belediye Başkanım,

Tarihi ilçemiz XXX'te baharın gelişini kutlamak için yapılan bahar şenliklerinin bu yıl maddi yetersizliklerden dolayı yapılmayacağı açıklandı. Her yıl 21 Mart'la başlayan ve bir ay süren bu şenliklerde ülkemizdeki birçok değerli sanatçı aynı platformda toplanmakta ve bir müzik şöleni yaşatmaktadır. Bu şenliklere ülkemizdeki birçok şehirden seyircinin gelmesinin yanı sıra yurt dışından da XXX'in tarihi güzelliklerini görmeye gelen turistler için de bir eğlence mekânı oluşturmaktadır.

XXX yukarı Mezopotamya'da, bereketli topraklar olarak ifade edilen Dicle nehrinin kıyısında yer alan bir yerleşim yeri olması sebebiyle birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, çok katmanlı bir tarihe sahiptir. Bunun yanı sıra tarihsel bir ticaret merkezidir. Tarihi geçmişinin yanı sıra doğal güzellikleri, mağara evleri, tarihi çarşısı ve yemek kültürü sebebiyle birçok turist çekebilecek bir yerdir. Son birkaç yıldır yapımı devam eden Ilısu barajı projesiyle bu güzide ilçemizin tarihi yerleşiminin sular altında kalmasının yanı sıra köylerinin de sular altında kalacağı konuşuluyor. XXX, bu proje nedeniyle yok olmakla karşı karşıyadır. Son yıllarda düzenlenen şenliklerde bu durumu kamuoyuna duyurmak için bahar şenliğinin teması "XXX'i yerinden taşıma, yarına taşı" yapılmıştı. Şenlik boyunca bu sloganı taşıyan binlerce tişört, bardak vb. ürün satılmıştı. Bu şenlik aracılığıyla sesimizi dünyaya duyurabilmiştik. Bu şenliklerden sonra Unesco'nun 10 kriterinden 9'unu sağladığı ama bunların geliştirilmesi gerektiğine dair raporlar yazılmıştı. Bu güzide ilçemizin dünyaya tanıtılması, projenin bölgede yarattığı yıkımın gündemde tutulması, tarihin ve doğanın korunması konusunda bir farkındalık yaratılması için bu şenliklerin devam etmesi gerekmektedir.

XXX'i günü birlik bir rota olmaktan çıkarıp turistlerin tatil sürelerinin uzaması için çeşitli aktiviteler yaratmamız gerekmektedir. Bu şenlik böyle bir amaca hizmet etmesi sebebiyle istikrarlı bir şekilde devam etmelidir. Bir ay boyunca gelen katılımcıların konaklama, yeme, içme, yapılan geziler ve alış-verişle ilçeye kazandıracağı kazanç hiç de azımsanamayacak büyüklüktedir. Bir ay süren etkinlikler çevre ilçelerin de tanıtımı için bir fırsat yaratmaktadır. Ayrıca konseri dinlemeye gelecek insanların harcamalarıyla ekonomik hareketlilik sağlanacaktır.

Bu tür etkinliklerle XXX sahip olduğu değerleri dış dünyaya tanıtmaya fırsatı bulmaktadır. XXX'in geleceği için şenlikleri düzenleyeceğinizi umuyorum.

Saygılarımla,

TR_1_14

Konu : iptal edilen konser hakkında

Sayın başkan merhabalar,

Her yıl düzenlenen konserin bu sene yapılamıyor olması gerçekten çok üzücü. Bu konser düzenli olarak yapılmakta ve buraya birçok yerli ve yabancı turist çekmekteydi. Gelen turistlerle yerli halk arasında müthiş bir kültür paylaşımı, birçok güzel program düzenlenmekteydi. Konserler, açık hava tiyatroları, söyleşiler sayesinde oldukça eğlenceli zaman geçiriyorduk. Bu eğlenceli zamanlar bizim için unutulmaz anı niteliği taşıyor. Bu anlarımızı sosyal medyada paylaşp bu organizasyonu daha çekici hale getirmiş durumdayız. Her sene buraya bu sayede daha fazla turist geliyor. Bu organizasyon sayesinde yerli halk hem ekonomik açıdan hem de sosyokültürel açıdan gelişmekteydi. Bu durum yerli halka ve ordaki esnafa oldukça iyi gelmekteydi. Ayrıca yerli sanatçılar da daha görünür olabiliyor bu sayede. Turistik açıdan oldukça önemli olan bu organizasyon biz turistler içinde güzel zaman geçirdiğimiz ve eğlendiğimiz, tatlı anılar biriktirdiğimiz bir nitelik taşıyor. Belediyenin maddi kaynak yetersizliğinden dolayı bu organizasyonu iptal ettiğini biliyor ve bu durumu anlayabiliyorum. Size şöyle bir çözüm öneri sunmak istiyorum; bu organizasyonu bu sene de düzenlemek için gönüllü sanatçılarla iletişime geçmek ve bu organizasyon giderleri için de güleryüzlü sponsorlarla iletişime geçmenizi tavsiye ediyorum. Sponsorlar bulunmazsa eğer; bu giderler için yerli esnaftan imece usulü küçük yardımlar toplanabilir diye düşünüyorum. Belediyenizin de elinden geldiğince yardım kampanyasına destek olacağını biliyor ve bu yardım kampanyasının yürütücüsü olabileceğini biliyorum. Bu yardım kampanyası sayesinde bu organizasyonun bu sene de gerçekleştirilebileceğine inanıyorum. Güzel haberlerinizi bekliyorum ve kolay gelsin dileklerimi sizinle paylaşmak istedim. O unutulmaz organizasyonda bu sene de görüşmek ümidiyle,

Hoşçakalın sayın başkan...

TR_1_15

Sayın Belediye Başkanım,

Ben yaz aylarını belediyenizde geçiren yerel halktan bir isim olarak sizlere ulaşmak istedim. Yaşadığımız bu zorlu günlerde konserin iptal edildiği kararını duymak beni ve çevremdeki herkesi derinden üzmüştür. Bu kararı vermenin sizin açınızdan da yönetim komitesi açısından da oldukça zor olduğunu tahmin edebiliyorum fakat biliyorsunuz ki bu konser her yaz sonunda yapılmasıyla artık belediyemizin mihenktaşı haline gelmiş geleneksel bir etkinlik olmuş durumda. Bu nedenle kısa vadeli sonuçları değerlendirip karar vermeden önce konseri yapmanın bize uzun vadede getireceği faydalarını da göz ardı etmemekte fayda olduğunu düşünüyorum. Konseri nasıl ve neden yapmamız gerektiğinin benim için önemini birkaç maddede toparlıyorum.

“Geleneksel” belirli periodlarda yapılan etkinlikler için kullanılan bir ifadedir. Konseri bu sene yapmazsak tarihimizden bugüne getirdiğimiz geleneksel gücün etkisini önümüzdeki senelerde kaybedebiliriz.

Yerel halktan gönüllü isimleri organizasyon sürecine dahil ederek halkın eğitim seviyesini arttırabiliriz.

Konserin hedef kitlesini genişleterek katılımcı sayısını arttırabiliriz ve yerel halkın işlettiği pansiyon, restaurant, hediyelik eşya dükkanları gibi iş yerlerine ek kazanç sağlamış oluruz. Yerel halk ve turistlerin iletişim halinde olmasıyla kültürel paylaşımı arttırmış oluruz. Yerel halkın üniversite öğrencilerden oluşacak bir organizasyon komitesi kurabiliriz. Karşılığında maddi bir kaynak yerine kültür sanat etkinliklerine biletler veririz. Böylece öğrencilere staj gibi bir nevi deneyim elde edecekleri bir fırsat sunarken kültürel açıdan kendilerini geliştirebilecekleri bir alan da yaratmış oluruz. Sponsorluk anlaşmaları ile gelir elde ederek maliyetimizi düşürebiliriz. Konseri duyurabilecek mecralarla iş birliği yaparak pazarlamamızı geliştirebiliriz. Tüm bu önerileri değerlendirme fırsatınız olursa ve eğer sizin için de uygunsa yüz yüze görüşerek daha fazla neler yapabileceğimizi de konuşabilmek beni çok mutlu eder.

Saygılarımla,

Groupe de contrôle turcophone – Courriers électroniques

TR_2_1

Doğanın büyüüne tanık olmak ister misin ? Üniversitemiz Bünyesinde çalışmalarına başlanan bahçe/bostan senden alaka bekliyor. Var olduğu sürece sana lezzetli ve doğal meyveler verecek bu bostana bir omuz da sen ver. Neye harcamıyoruz ki, yanı başında yetişecek ve hem sana hem de senden sonra gelecek olanlara fayda sağlayacak, bostana harcamayasın. Artan yeşil alan sayesinde çevre farkındalığını arttıracaksın ve hoş vakit geçirebileceğin bir alana sahip olacaksın. Eminim herkes kadar sen de organik gıdalarla beslenmek ve oksijenle dolu bir ortamda nefes alıp vermek istiyorsun. Bunu sağlamak senin, benim, bizim elimizde. Yorgunluğunu atıp enerji ve huzur yükleneceğin bu alan için projemize gerek maddi gerek manevi desteğin lazım. Vereceğin destekle yapılacak olan bahçe/bostan çevremizi güzelleştirip bizlere nefes olacak. Daha yeşil doğada görüşmek dileğiyle.

TR_2_2

Merhaba !

Yüksek ihtimalle okula astığımız rengarenk afişleri fark etmiş, « Acaba bunlar ne ki ? » demişsinizdir. O afişler okulumuzda çevreciliği geliştirmek için yürütmeye çalıştığımız bir projeye dikkat çekmek için asıldı. Sizin de bildiğiniz üzere çevre sorunu maalesef gittikçe büyüyen ve önlem alınmazsa hiç de güzel sonuçlar doğurmayacağı muhtemel olan, bir sorunumuz. Dünyada herşey bu kadar hızlı ve kolay değişip ileri giderken çevremiz ne yazık ki bu hızlı değişimin gerisinde kalıyor, dikkatsizliğin ve ihmalkarlığın kurbanı oluyor. Biz de okulumuzda çevrecilik adına güzel şeyler yapmaya çalışan bir çevreci grup olarak bir proje geliştirmeye karar verdik, çok da güzel bir proje oldu. Projemizin amacı, okulumuzda çevreciliği iyileştirmek, geliştirmek ve bunun süreklilik göstererek devam etmesi. Projemiz ise, okulumuzun zaten güzel olan bahçesini daha da güzelleştirmek adına meyve ağaçları dikmek ve bir bostan kurup sebze yetiştirmek ! Bir proje hem çevre açısından hem de İstanbul'un en güzel yerlerinden birinde olduğu halde etrafında çok da ağaç, yeşil alan bulundurmayan okulumuzda güzel bir dinlenme, şehrin griliğinden kaçış noktası oluşturabilmek. Vize-final, ödev, şehrin stresi, trafik derken olması gerekenden daha fazla yoruluyor ve strese giriyoruz. Haftasonları vaktimiz varsa hemen bir parka, bahçeye koşuyoruz. Peki neden bu okulumuzda olmasın? Biz de bu fikirden yola çıkarak, belki kütüphanede çalışırken ara verdiğinizde zihninizi boşaltabileceğiniz bir alan oluşturalım, en önemlisi de bu alan çevreci olsun dedik. Üniversite yönetimimizle gerekli görüşmeleri yaptık ve izni kaptık! Herşey mükemmel gidiyor ama ufak bir problemimiz var: Okulumuz giderlerimizi kendimiz karşılayalım istiyor. Bu noktada sizlerin yardımına ihtiyacımız var. Bize içinizden geldiği kadarıyla el uzatıp bu projeyi hayata geçirmemize yardımcı olur musunuz?

Sevgiyle,

XXX (*nom d'université*) üniversitesi çevrecilik kulübü

TR_2_3

Değerli dernek üyeleri ;

Birlikte meyve-sebze yetiştirmek amaçlı hazırladığımız proje üniversite yönetimi tarafından kabul görmüştür. Yönetim bize bahçe-bostan tahsis edecek fakat tüm giderler bizlerden yani öğrencilerden karşılanacaktır.

İlk aşamada okulumuzda çevreciliğin geliştirilmesi, üretilen meyve-sebzeden bir gelir üretebilme imkanı ve bize de sonra öğretmen ve öğrenci arkadaşlarımıza daha sağlıklı ve yeşil sürdürülebilir bir üniversite yaratmak ve yaşatmak.

Daha önce bahsettiğim gibi bu giderler bizlerce üstlenilecek ve başlangıç için ben dahil diğer öğrencilerin yardımına ihtiyacımız var eğer bağışçı olmayı kabul ederseniz. Bahçemiz girişinde adınızın var olduğu bir XXX (*nom d'université*) göreceksiniz daha sonra bahçemizi orada ürettiğimiz çıktıyla genişleteceğiz ve güzelleştireceğiz.

Bağış miktarı 20 TL'dir bağış yapacak kişiler derneğimizden veya banka kanallarıyla yapabilirler. İlginize teşekkür ederim. Daha yeşil daha temiz bir çevrede görüşmek üzere.

Merhaba sevgili dostum

Sana dostum diye hitap etmeme şaşırmış olabilirsin. Evet belki birbirimizi tanımıyoruz fakat ben senin her tarafındayım. Sen benim farkında olmasan bile ben her zaman senin ve diğer insanların hayatlarını yakından etkilerim. Bu yazıyı bir kişi olarak yazıyorum ama ben bir düşünceyi temsil ediyorum. Ben senin çevrenim. Her zaman sana çok yakın olan hayatını iyi veya kötü yönde etkileme imkânı oldukça yüksek olan fakat sende insanların geneli gibiysen çokta üzerinde düşünüp önem vermediğin bir çevreyim :(Umarımki birgün insanlar benim değerimin farkına çok geç olmadan varırlar. Zira ben insanların sağlıklarını yaşam koşullarını ve hatta hayattan aldıkları keyifi bile etkileyecek büyük bir potansiyele sahibim. Hadi gel senle beraber bu konu üzerine biraz daha düşünelim ve ayrıcalık kazanalım. İnsanların es geçtiği bu önemli konuda farkındalık kazanman hem senin hayatın için hemde benim için Doğal olarak insanlık için faydalı olacaktır. Doğal olarak demişken: konuya buradan başlayabiliriz. Günümüzde çevremizin doğallığını Sürekli yitirdiğini görüyoruz, insanlar doğal olana saygı duymayarak çevrelerini sürekli yapaylıkla dolduruyorlar. İşte birazda bu sebepten üniversitendeki çevreci kulüpten bazı arkadaşların bir proje hazırlamışlar. Üniversitenin güzel bir alanında ekilecek olan meyve/sebze çeşitleri ile hoş bir farkındalığa imza atmak istiyorlar. Şahsen ben çevre olarak fikri beğendim :) Bu proje çevremizde neredeyse hiç görmediğimiz meyve sebze bitkilerini bizim görmemizi ve nasıl yetiştiğini öğrenmemiz açısından hoş bir fırsat. Üstelik estetik bir görüntü sunuyor. Bir diğer önemli boyutsa yediğimiz gıdaların doğal yetişme habitatını görerek sağlıklı olduğundan emin olmak. Bostanda göz önünde yetişen birşey sağlıklı olamaz pek. Proje maddi açıdanda bizlere kendi meyve/sebzemizi daha uygun yetiştirme fırsatı sunuyor. İnsanlarımıza bu yönden bir yol gösterici oluyor. Eğer sende projemizin içinde yer alıp bana destek olmak istersen, içinden geldiği miktarda destek olabilirsin. Çünkü bu projeyi sizin gibi gençler karşılamak durumunda. Bize maddi desteğin için şimdiden tüm insanlık adına teşekkür ediyorum. Veremezsen bile bundan sonra çevren için daha “farkında” bir insan olacağını düşünüyorum.

Kendine ve çevrene iyi bak dostum.

TR_2_5

Sevgili üniversiteli arkadaşlarımız

Üniversitemiz bünyesinde çevreciliğin geliştirilmesi adına bir bahçe/bostan kurmaya karar verdik. Burada yetiştirilen meyve ve sebzeler siz değerli öğrenci arkadaşlarımız için olacaktır. Bu talebimizi üniversite yönetimine ilettik ve projemiz için alan tahsis etmeyi kabul ettiler. Yalnız, karşı karşıya kaldığımız önemli bir sorunumuz var. Hak verirsiniz ki bu proje için oluşacak maliyet aslında hepimize güzel bir sonuç verecek. Bu güzel sonucu elde etmek için siz değerli öğrenci arkadaşlarımıza ihtiyacımız olduğunu belirtmek isterim. Günümüz koşullarında sağlıklı meyve ve sebzeye ulaşmanın ne kadar zor olduğu aşîkar. Bunun yanı sıra, ulaşmak istediğimiz sağlıklı sebze ve meyvenin fiyatı da olduğundan çok daha yüksek. Bu durumlar derneğimizi böyle bir proje oluşturmaya yönlendirdi. Kendi ürettiğimiz hormonsuz ve ilaçsız olan meyve ve sebzeleri siz öğrencilerimize güncel fiyatlardan daha düşük ücretle dağıtılacaktır. Hak verirsiniz ki, bu güzel sonuca sizlerin katkıları olmadan ulaşmamız çok zor üstelik bu proje hepimize katkı sağlayacaktır ve bireysellikten çok topluluk bilincini uyandıracaktır. Çünkü bunu sadece kendimiz için değil, daha sağlıklı bir toplum ve çevre için yapmaktayız. Biliyorsunuz ki, meyve ve sebzelerin daha erken olgunlaşması için kullanılan tarım ilaçları hem çevremize hem sağlığınıza büyük ölçüde zarar vermektedir. Kullanılan ilaçlar toprağımızı kirleterek, bitki örtümüzü tahrip etmektedir. Bu durum gelecekte dünya üzerinde derin bir yara izi bırakacaktır. Daha da fazlası, bu ilaçlar diğer canlıların yaşamını tehdit edip, bitkilere ve ağaçlara da zarar vermektedir. Dahası insan doğası bu hormonlu sebze-meyvelerden olumsuz şekilde etkilenmektedir. Yediğimiz sebze ve meyveler kansere kadar büyük sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Dışarıda kendimizi koruyamıyoruz bari bunu okulumuzda gerçekleştirelim istedik. Tüm bu çevre ve sağlık sorunları yetmiyormuş gibi, biliyorsunuz ki doğal sebze ve meyve de satın almak bir hayli zorlaşmış durumdadır. Sağlıklı beslenmek hakkımız ama eğer ekonomik yönden güçlüyse. Bu problemler işte bize bu projeyi oluşturma fikrini getirdi. Üniversitemizde bir bostan/bahçe kurduğumuzda faydasının büyük olabileceğini işte Tüm bu sorunlar açıkça gösterdi. Üniversite bünyemizdeki siz değerli öğrencilere hem sağlıklı hem de daha makul fiyatlara satılan sebze ve meyveler aynı zamanda çevremizin korunmasına da katkı sağlayacaktır. İşte anlattığımız gibi kendi adımıza bir çözüm bulmak için bu projeyi ürettik. Hedefimiz sadece kendi üniversitemizle sınırlı kalmayıp, diğer üniversitelerde de bu projenin başlaması için ilham kaynağı olmaktır. Bu kıymetli projede öğrenci arkadaşlarımızı görmek hem gurur verici hem de gelecek için ümitlendirici olacaktır. Çevremizin gittikçe daha az önemsenmeye başladığı dünya da küçükte olsa bir şeyler yapmak dünyaya olan sorumluluğumuzu hatırlatacaktır. Kıymetli arkadaşlarım, projenin kurulması için gerekli olan maddi yardımınızı esirgemeyeceğinizden hiç şüphemiz yoktur. Daha sağlıklı bir yaşam ve çevre için siz de bizlere destek olun. Gelecek yalnızca sizin gibi toplum bilincine sahip, ne istediğini bilen, üreten ve uygulayan arkadaşlarımızla anlam bulacaktır. Şimdiden tüm öğrencilerimize teşekkürü bir borç biliriz.

Saygılarımızla.

TR_2_6

Öncelikle sizi yaptığımız projenin içerik ve öneminden ve katılmanın ne kadar önemli olduğundan bahsetmek isterim. Projemiz ve projede çalışan arkadaşlarımız artan çevre sorunlarına karşı çevrecilik bilincinin gelişmesi ve bu problemlerin çözümünü mümkün kılmak için bir araya geldiler. Çevrecilik bilincinin gelişmesi ve özellikle günümüzde de çok tartışılan « organik tarım ve sağlıklı beslenme alanında çok büyük adımlar atılmaktadır. Üniversite öğrencilerimiz ve akademik danışmanlarımızın da bu kapsamda fikirlerini, görüşlerini alarak tamamıyla gönüllü olan bu projenin içeriği şu şekildedir. Üniversitemizin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerimiz yine üniversitenin tahsis ettiği bir alanda tamamen kendi yetiştirmek istediği ürünlerle ilgili bahçe kurarak hem çevrecilik bilincinin uyandırılmasına katkı sağlamakta yani bu konuya diğer öğrencilerin ilgisini çekmekte hem de ziraatsal anlamda Türkiye’de karşılaşılan sorunları da değinerek sağlıklı beslenmenin önemi üzerinde durmaktayız. Bu konudaki sağlık sorunları göze alındığında özellikle hareketsizlik, spor alışkanlığı kazandırılmayan çocuk ve ergenlik çağındaki kişilerin sağlıklı beslenmesi ileride çıkabilecek sorunlara ki bu sorunlar obezite gibi daha sonradan buna bağlı olarak gelişen çeşitli hastalıklar şeklinde çıkmaktadır. Bu yüzden projemiz bu anlamda da sağlıklı yaşam üzerine dikkat çeken bir projedir. Sizin de bildiğiniz üzere bu tür projelerin önemi çok büyük olmakla beraber projenin maddi ve manevi boyutu da çok önemli olmaktadır.

İlk olarak, projede « kendin yetiştir ve tüket kapsamında belli alanda meyve ve sebzeler yetiştirilecek ve bu aşamada tamamen öğrencilerimiz görev alacaktır. Elde ettiğimiz katılım ve verimliliğe bağlı olarak gelirlerin bir kısmı ilk ve ortaokul öğrencilerine özellikle Türkiye’nin doğu bölgelerindeki okullara araç-gereç yardımı şeklinde sağlanacak yani elde edilen gelirin kesinlikle hiçbir kısmı üniversite bünyesine veya kişilere aktarılmayacak ve yine diğer önemli bir konu ise, aktif katılımımızın sağladığı gönüllü öğrencilerden oluşan bir komisyon projenin hayata geçirilmesinin önemi üzerinde öğrencilere bilgi aktarımında bulunacaklar.

Diğer bir önemli konu ise, proje kapsamında oluşturulan bu bahçelik bölgenin tanıtımı için diğer okullarla görüşülerek ilgili projelerin birleştirilerek büyüme olanağı sağlanacak. Bunun ne önemli nedeni ise projenin büyüklüğünü ve önemini göstererek dikkat çekmek ve aynı şekilde başka çevrecilik projelerinin de hayata geçirilmesini sağlamaktadır. Bizim için projenin çapı bu anlamda çok ayrı bir önem arz etmekte çünkü yaptığımız projenin içeriği ilk ve ortaokul öğrencilerine tanıtımı da sağlanacak ve aynı şekildeki çalışmaların devamlılığı ve sürekliliğinin küçük yaşlarda başlaması artan sağlık problemlerine karşı bir önlem niteliği taşıması açısından gelecek nesilleride etkilemektedir. Bu proje kapsamında ben ve diğer öğrencilerimizin aktif katılımı mevcut olmakla beraber, katılım her geçen gün artmaktadır. Bu projenin giderleri tamamen öğrenciler tarafından karşılandığı için bütçe sıkıntısı yaşamaktayız. Bu konuda hakkında, böyle kapsamlı bir proje için maddi desteğinizi beklemekteyiz.

TR_2_7

Merhaba arkadaşlar

Biz üniversitemizde bir dernek kurduk ve çok güzel bir proje gerçekleştiriyoruz. Sizin de katkınızı bekliyoruz. Üniversitemizde bir bahçe kurup kendi sebze ve meyvelerimizi ekebilmek için yönetimden izin aldık. Fakat masrafları karşılamak için sizlerin de katkıda bulunmanız gerekiyor.

Bu projeye katılmanın size bir çok getirisi olacak. Taze ürünler toplayıp tüketebileceksiniz. Bu ürünler doğaya ve sağlığınıza faydalı olacak. Hormonsuz, ilaçsız meyveler sebzeler tüketerek saha zinde, daha enerji dolu, daha başarılı öğrenciler olacaksınız. Hem de doğada vakit geçirerek daha rahat ve mutlu bireyler olarak topluma ve ülkemize katkıda bulunacaksınız. Üniversitemizin çevresini güzelleştirecek bu projeye katkı sağlayan arkadaşlarımıza çeşitli avantajlar öneriyoruz. Örneğin size özel eğitim programları düzenlenecek.

Lütfen bu mesajı okuduktan sonra bu konuyu iyice düşünüp, bize geri dönüş yapın. Hep beraber olursak projemizi hızlıca hayata geçirebiliriz.

TR_2_8

Sevgili arkadaşlar,

Üniversitemizde organik tarımı desteklemek ve tarım ile ilgili çalışmalar yapmak için bir bahçe kurmak istiyoruz. Bu çalışmamızı hayata geçirebilmek için üniversite yönetimiyle görüştük üniversite yönetimi bize çalışmamızı hayata geçirebilmek için bir bahçe tahsis etmeyi kabul etti ancak bu çalışmanın gerçekleşmesi için gereken maddi desteği bize sağlamadı. Organik tarımı desteklemek ve bu alanda çok önemli çalışmalar yapmak için kurmayı planladığımız bu bahçe için sizlerin maddi olarak katkı yapmanızı bekliyoruz. Bu bahçede yapılacak çalışmaların sizin, ailenizin ve tüm toplumun daha sağlıklı olması için yapılacağını bilmenizi istiyoruz. Bu bahçede yapılacak çalışmaları sadece daha sağlıklı yaşamak için değil aynı zamanda tarımsal ürün bakımından dışa bağımlılığı engellemek ve ülkenin maddi açıdan daha da zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla yapacağız. Bu konuda sizlerin yardımını bekliyoruz.

TR_2_9

Sevgili XXX (*nom d'université*) Üniversitesi öğrencileri ;

Çevresel sorunları durdurmamızda bizlere yardımcı olmak ister misiniz ? Yardımcı olmaya bu maili okumakla başlayabilirsiniz. Okulumuzun çevreci derneğine üye öğrenciler olarak bir bahçemiz olsun istedik. Bu bahçeyi kurabilmemiz için gerekli alanımız var fakat bizim gibi gönüllü öğrencilere ihtiyacımız var.

Çevresel yıkımın boyutları her geçen gün daha da korkutucu hale geliyor. Bu hal zaten duruma çok önceden el atması gereken insanoğlunun artık bir şey değişmeyeceğine inanarak şu kritik zamanlarda harekete geçecek motivasyonun yok olmasına sebebiyet verdi. Biz tek başımıza çevresel yıkımı durduramasak da bu düşünce tarzına bir dur diyerek çevresel hareketlerde yerimizi alarak ve sizi de yanımızda görmek istiyoruz.

Bunu yapabilmek için uzun zamandır planladığımız okul bahçesi projemizi hayata geçirmeyi bekliyoruz. Bu proje için en önemli adımlardan biri olan alanı okulumuz tedarik etmiş bulunuyor. Fakat bu alanı işleyebilmek için lazım olan bütün ekipmanların ve malzemelerin giderini öğrencilerin karşılaması gerekiyor. İşte ilk olarak bu konuda yardımınıza ihtiyacımız var. Kampüsümüzdeki D Blok'ta bunun için bir bağış kutusu koyduk, bu kutuya bağış yapabilirsiniz.

Bahçe kurma projesinin çevreye katkısı görece az kabul edilebilir fakat bu proje aynı zamanda bir farkındalık projesidir. Sizden sadece maddi yardım talep etmiyor, aynı zamanda bahçe kurulduktan sonra bahçe işleri ve düzenlemelerinde yardım da istiyoruz. Dernek olarak doğayla ilgilenen, ona dokunabilen, onun için belirli bir zaman ve enerji harcayan bireylerin doğaya karşı daha duyarlı olacağına inanıyoruz. Dahası, istatistiksel verilerin de gösterdiği üzere, daha önce çevresel bir harekete katılan insanların ikinci bir çevresel harekete katılma olasılığı, hiç katılım sağlamamış insanların çevresel hareketlere katılma olasılığından daha yüksek. Bu sebeple de sizleri doğayla kaynaştırmakta aracı olmak ve bu projede kazandığımız farkındalığı başka projelere taşımanıza olanak sağlamak istiyoruz.

Sizi de doğaya bir yardım eli uzatmaya davet ediyor ve isminizi gönüllüler panomuza yazmak için sabırsızlanıyoruz.

Sevgili XXX'lılar (*nom d'université*) ;

Okulumuzca belirlenen alan çerçevesinde, doğayla direkt temas içinde olmamız ve okul binasında öğrencilerin kendilerini özgür hissetmek, nefes almak ve üretmek için fırsatlarının alması amacıyla bir proje geliştirdik. Öğrencilerin temelinden gelişimine kadar yapımında yer alabilecekleri, üretim sektörüne henüz atılmamışken üretim yapabilecekleri bu alan için bir fon oluşturduk. Okulumuzun nüfusu bakımıyla kişi başına cüzi bir miktarla gerçekleştireceğimiz bu projede, sizlerin yetiştirdiği meyve ve sebzeler hem okulumuza nefes olacak, hem de sizlerin sofralarında yerlerini bulacak. Üretilen meyve ve sebzelerin 113'ünün beslenmece yetersiz olan çocuklara bağışlanması, kalan 213'ünün ise okulda belirli bir miktar sebze ve meyve kalması satıyla, üretimde veya fonlamada katkısı olan öğrencilerimize sağlanması planlanmıştır. Ayrıca, projeye fon veya emek katkısında bulunan öğrencilerimizin çekilişle seçilecek olan bir bölümü Hollanda'da gerçekleştirecek çevre eğitimlerine katılım hakkı olacaktır. Fazla sayıda öğrenci bulunduran okulumuz, her bir öğrencinin az bir miktar katkısı ve çok kişinin katılımıyla hem bir öğrencinin bu alanın fonlamasında zorluk çekmemesine, hem de fakülte veya bölüm ayırt etmeksizin tüm öğrencilerimizin emek ve dayanışma içinde sosyalleşebilecekleri bir alan oluşturmuş olacaktır. Mutfağınıza, beslenmece yetersiz olan çocuklara, okulumuza, çevreye ve psikolojinize önemli yararlar sağlayacak, Hollanda'da gerçekleştirecek ve sertifika verilmesiyle sonlandırılacak çevre eğitimlerine katılma fırsatı yaratacak bu projede yer almak istiyorsanız, derneğimize başvuruda bulunabilirsiniz. Sizlerin değerli desteği ve emeğiyle, bu projeyi gerçekleştirebileceğimize inanıyoruz.

Merhaba. Bu sene okulumuzda uygulamaya başlanmasına karar verdiğimiz, sizlerle birlikte yol almak istediğimiz bir projeyi duyurmak istiyorum. Geliştirmeye çalıştığım ve ön ayak olduğum bu proje okulun içinde bir meyve-sebze alanı oluşturmaya olanak sağlıyor. Bu sayede okulumuzda hem sağlıklı ürünler yetiştirilebilecek, hem de yerli üretimi desteklemiş olabileceğiz. Üye olduğum öğrenci derneğiyle okul içinde alan alabilmiş olsak da, bu projenin ilerleyebilmesi ve sürekli bir hal alabilmesi için sizlerin desteğine ihtiyacımız var. Bu projeye okul içinden başlayarak sağlıklı ve ilk elden üretimi yaymak istiyoruz. Sağlıksız tüketimi en aza indirmeyi sağlamaya çalışıyoruz. Bu şekilde bir ürünün yetişip, olgunlaşması süresince verilen emeği görebilecek ve sonucunda aldığımız katkısız ürünün yararlarını anlayabileceğiz. Bir şeyin hazır önüne konulması ve onu elde etmek için verilen uğraş arasında gerçekten büyük bir fark var. Bu farkı gözler önüne serip, katkısız ürün kapsamında gerçekleştireceğimiz bu proje çevremizdeki bizi sürekli tüketme halinde olan sektörlerle karşı bir uyanışı temsil ediyor. Gündelik hayatımızda süreklilik halini almış tüketimimizi destekleyen yiyecek sektörü bizim için büyük bir tehdit. Okulumuzdan başlayarak etkili olabileceğimizi ve bunu yayarak da çevre, sağlık bilincini geliştirebileceğimizi düşünüyoruz. Gereğinden fazla ithal mala ihtiyaç duymadığımız sahip olduğumuz verimlilikle elde edebileceğimizi düşündüğümüz en sağlıklı ürünlerle maddi olarak bütçemizi harcamamız gereken her yere harcayabileceğiz. Bu projenin geliştiği noktada düşük bir harcamayla ve geniş bir verimlilikle okulumuzda ve mümkün olabildiğince çevredeki okullara da yayarak, sağlık bilincini oturtmuş olacağız. Birleşip yayılabileceğimiz, çevreyi, sağlığımızı tehdit eden unsurlara karşı durup, kendimize ve çevremize verebileceğimiz en önemli katkılardan birini verebilecek sebze-meyve projemize desteğiniz bizim için çok önemli. Bizimle birlikte olmanızı umarız.

Sevgilerle.

TR_2_12

Sevgili XXX (*nom d'université*) öğrencileri,

Çevreciliğin gelişmesine katkı sağlamak adına düzenlediğimiz projeye okulumuz tarafınca gerekli alan tahsisi yapılmıştır. Bu proje üniversite bünyesinde bir bahçe/bostan kurarak meyve sebze yetiştirilmesini, bu doğrultuda kurulan bahçemiz hem iklim değişikliğinin en önemli nedenlerinden olan yok edilen yağmur ormanları ve fosil yakıt kullanımı sonucu ortaya çıkan sera gazının etkileriyle savaşmayı, yeryüzüne oksijen sağlamayı ve küçük bir parselde bile olsa yılda kilolarca meyve verilmesine ve insanlar dışında tüm hayvanlara gıda deposu olmayı hedeflemektedir. Üstelik bahçemizde üretilen bu sebze ve meyveler tamamen hormonsuz, organik bir şekilde yetiştirilecektir. Bugünkü uygarlığın temeli, insanın doğayı kendi çıkarı için işlemesine dayanıyor. Kendi kaynağımızı kendimiz tüketiyoruz. Bu sadece bizim değil herkesin vermesi gereken bir mücadele olmalı. Geleceğimiz kendi türümüz tarafından yok ediliyor. Ve bir süre sonra her şey için çok geç olacak. Biz burada, bu dernekte bunun olmaması için savaşıyoruz. Günümüzde azalan yeşil alan miktarını göz önünde bulunduracak olursak bu proje hedeflerimizi gerçekleştirmede belki sizin için küçük, ama bizim için büyük bir adım. Okul, alanı tahsis etmeyi kabul etse de masraflarını karşılamak öğrencilere yani bizlere düşüyor. Projemizi destekleyip az da olsa maddi destek sağlamanız bizim için çok önemli. Böyle projeler sayesinde geleceğimiz şekillenecek. O yüzden aşağıdaki bağlantı adresinden istediğiniz kadar maddi destek sağlayabilirsiniz. Bu hepimizin projesi. Hepimizin sesi. Dünyamızı kurtarmak için bir adım...

Yeşil kalın...

TR_2_13

Arkadaşlar herkese iyi günler. Ben okulumuz Çevre kulübünden XXX (*prénom*). Uzun zamandır üniversite bahçemizde sebze meyve yetiştirebileceğimiz bir proje üstünde çalışıyorduk. Sonunda idareden gerekli izinleri ve onayı aldık. Ayrıca yapacağımız tüm üretimler sebze meyveler yakın çevredeki ihtiyaç sahiplerine dağıtılacaktır. Hem doğaya katkıda bulunacağız hemde ihtiyaç sahiplerine. Bu projemizi hayata geçirebilmek için sizlerin gönüllü maddi veya manevi yardımınıza ihtiyacımız var. Bu projede bizi yalnız bırakmayacağınızı biliyor ve sizlerden yardım bekliyoruz, birlikten kuvvet doğar. Yardımcı olmak isteyen arkadaşlarımızı Salı günü saat 10.00 da Çevre kulübüne bekliyoruz görüşmek üzere. ☺

TR_2_14

Günümüzde çevreciliğin önemi çok fazla son zamanlarda özellikle devlet taraflı bazı çevrecilik karşıtı uygulamalar yapıldığına şahit oluyoruz. Özellikle fidan dikmek yerine AVM dikmenin tercih edilmesi buna en güzel örnektir.

Bu durumlarda biz insanlara bazı görevler düşüyor. Yaşlısı genci ayırt etmeksizin çevreye katkıda bulunması gerekiyor. Özellikle, farkındalığı yüksek olan biz gençlerin, çevreyle ilgili geliştirebileceği projeleri hayata geçirmesi, üniversite ortamında daha da kolay. Eğer bizlere rahatça çalışabilecek ortamı sağlarsa, maddi konular bizleri yıldırmasın. Çünkü her üniversite maddi destek sağlayamayabilir. Çevreciliğin geliştirilmesi için kurulan dernek kapsamında, öğrenci arkadaşlarımızdan bazı taleplerde bulunmak istiyoruz. Çevresel faktörlerin önemini, bir fidan dikmenin bile çevreye, yediğimiz meyve sebzelerden, aldığımız nefese kadar, ne kadar önem taşıdığını belirtmemiz gerekiyor. Bu proje, sadece bahçe/bostan kurarak meyve ve sebze yetiştirme projesi değildir. Bu proje, bir üniversitenin fitili ateşleyerek, farkındalığı en üst noktaya taşınması ve diğer okullara hatta bütün insanlara örnek olmasıdır. Günümüzde, aldığımız nefes, yediğimiz yemekler, hiçbirisi olması gerektiği gibi değil. Biz insanlar, bir köye gittiğimizde doğal ürünlerin, soluduğumuz havanın kalitesini görünce hayran kalıyoruz. Fakat hiçbirimiz, yaşadığımız bu şehri Güzelleştirmenin kendi ellerimizde olduğunun farkına varamıyoruz.

Girişimcilik, öğrencilikte başlar, iş hayatında devam eder. Biz bütün olanakları devletten bekliyoruz, fakat toplumun yapabileceklerinin sınırı yok.

TR_2_15

Merhaba,

Sizlere üniversitemiz bünyesinde geliştirmekte olduğumuz “Bahçemiz” isimli projemizden bahsetmek istiyorum. İçlerine tıklandığımız beton yığınlarından çıkıp, ayaklarımızı toprağa basarak doğayla beraber nefes almaya davet ediyorum sizleri.

Her gün marketlerden paketli ürünler satın alarak, hazır besinler tüketerek kendi ellerimizle kendi bedenlerimize, belki de farkında olmadan düzenli olarak zarar veriyoruz. Bir süre sonra dört duvar içinde her şeyi rutin olarak yapan, fiziksel olarak hareket edemeyen ve aslında doğru düşünüp düzgün kararlar veremeyen stresli, kaygılı, agresif insanlar haline geliyoruz. Bizleri hapseden bu rutinlerden kurtulup yerlerine yenilerini koymalıyız.

Organik meyve ve sebzelerle beslenmenin, fiziksel ve ruhsal sağlığınıza ne denli katkısı olduğunu öğrendiğimiz bu pandemi günlerinde, toprakla bizzat kendisi haşır neşir olarak, tohumunu kendisi ekebileceği, tüm gelişimini izleyebileceği, sonunda kendi ürünlerini elleriyle toplayabileceği ve eğer isterse ihtiyacı olan insanlarla paylaşabileceği, hepimize ait kocaman bir bahçemiz var.

Bu alanın zamanla ortak bir buluşma alanı haline geldiğini, çocukların istediklerinden gönül rahatlığıyla yiyebildiğini, güzel bir şeyler üretebilmenin verdiği derin huzurla geleceğe yeşil alanlar bıraktığımızı görmek istemez misiniz? Betonlaşmanın gün geçtikçe etrafımızda azalan yeşili elimizden tamamen almasına izin vermeyip, her yastan insana örnek olabileceğimiz bir fırsat var elimizde. Besin kalitesinin düştüğü, çevre kirliliğinin ve çirkin yapılaşmanın arttığı bu dönemde farkındalık yaratmak için hepimizin yapabileceği şeyler var.

Bu noktada, bizim için ayrılan bir bahçemiz var ancak insan gücüne ve maddi olanaklara halen ihtiyacımız var. Bu projede hepimizden bir parça olacağı için öncelikle gönüllülük esasına uygun olacak şekilde, katılmak isteyen tüm arkadaşlarımı, sadece bir tohum satın alarak onları bu bahçede yetiştirmeye davet ediyorum. Ayrıca belirlenmiş bir parça alanı tümüyle satın alıp ürün yetiştirmek isteyen arkadaşlar, o alana isim verme hakkına sahip olacaklar. Gelin hep beraber küçücük bir tohumla, önce kendi dünyalarımızı sonra tüm dünyayı nasıl değiştirebileceğimizi görelim.

Sevgilerimle.

Apprenants du niveau B1 – Lettres formelles

FLE1_1_1

Cher Monsieur,

Je m'appelle XXX (*prénom*). Je suis une étudiante Erasmus qui vient de la Turquie. Pendant 7 mois, j'habite dans votre ville.

Tout d'abord, je devrais vous dire que cette programme me développe dans le cadre culturel, sociologique et éducatif. Bien sur, un grand merci pour vous. Ce que je bénéficie, je pourrais toucher grace a votre ville et ses organisations. Comme moi, les gens étrangers qui habitent a votre ville ou le visitent, annoncent votre nom au monde grace aux organisations.

Malheureusement, je suis informée que le grand concert gratuit qui est normalement organisé chaque année était supprimé a cause de raisons financières. Je pourrais comprendre qu'il y a une dépense mais il est impossible d'agréer qu'un revenu aussi vient.

Donner la zone de confiance aux commerçants et les artistes fait mobiliser les taux économique dans le long terme. Ce type des organisations vous gagner la réputation. Les nombres de touristes va augmenter en réalisant votre publicité. Puis vous pourriez financer votre dépense selon le lien géométrique en gagnant plus que la dépense.

Je crois que vous m'aggriez et vous pourriez voir d'autres cadres de cette organisation. Je propose mes salutations.

FLE1_1_2

Objet : L'Annulation du concert de fin d'été

Monsieur le Maire,

Je vous écris en tant qu'une citoyenne inquiétée de la triste annulation d'un grand événement qui est plus qu'un simple concert.

Le grand concert de fin d'été est une partie importante de la culture de cette ville car c'est un événement qui, en plus de nous rassembler, a de nombreux avantages comme être une source économique importante pour les commerces, faire la publicité des artistes de notre ville et développer leur connexion avec notre peuple et aussi présenter notre pays aux autres en attirant les touristes.

Ce ne sont que les raisons apparentes pour lesquelles cet événement ne doit pas être annulé. Nous avons ce concert de fin d'été depuis de plusieurs années et il est devenu une activité culturelle, voire un symbole de notre ville. Ce symbole de notre unité est bien plus important que toute économie financière car maintenant c'est une valeur appartenante à notre communauté.

À la lumière de toutes ces raisons, nous ne voulons pas que notre concert soit annulé et je vous demande donc de modifier votre décision à ce sujet.

Dans l'attente de votre réponse

Mes Salutations Distinguées,

FLE1_1_3

Cher/Chère Maire,

Je commence à cette lettre avec vous dire bonjours et mes bonnes soutenirs. J'ai lu ce matin dans notre journal de ville que vous voulez supprimer notre grand concert d'été à cause des raisons financières. Ma famille, mes amis et moi aussi sommes très tristes d'entend cet nouvelle. On a demandé qu'il n'y a pas un autre solution ? Et puis nous avons cherché les possibilités entre nous-mêmes et je vais vous les parler. Mais avant de parler de solutions je veux ajouter qu'on ne peut pas comprend comment cet concert effecte mal à notre économie de ville. Parce qu'il y a toujours les petits marchandises, vendeuses, etc qui peuvent gagner leur journée. Et aussi beaucoup de touristes de ville voisines qui viennent pour cette événement et ils peuvent passer quelques jour ici. En fait c'est le meilleure manière pour reclamer notre ville, notre artistes de la région et bien sûr notre culture aussi. Cet un concert qui realise depuis 63 années. Ce ne peut pas être facile comme-ça finir ce tradition qui est très entegré de notre peuple pour des raisons seulement financières. Enfin je passe les solutions qu'on a pensé.

Premièrement ça peut être très facile et utilisant de trouver les sponsors pour organiser de concert et vous pouvez demander de notre peuple pour les petits donations aussi.

Deuxièmement vous pouvez parler des artistes moins connu au lieu de les artistes très chère. Ça peut être une bonne chance pour les petits artistes de la région et aussi le public auraient une chance de rencontre avec les nouvelles genres, les nouvelle chansons, différents spectacles etc.

Dernièrement il faut séparer le butche de concert dans le premier lieu. Cet un événement qui rassembler les gens une fois par an. C'est importante pour les gens agée et aussi les enfants.

Cordialement

FLE1_1_4

A l'attention du maire de la ville,

Je vous écrit pour un demande précis. Nous organisons chaque année un grand concert gratuit qui a les avantages dans les plusieurs domaines. Je voudrais que ce concert réalise sans arrêt. Avant de demander de réaliser de ce concert, je voudrais parler de ses avantages pour notre ville.

D'abord, le concert attire les attentions sur le ville. Plusieurs tourists y viennent pour participer ce concert. Quand ils viennent, ils apprennent notre music traditionnel et ils le distribuent aux propres villes. C'est-a-dire, c'est essentiel pour l'échange culturel. C'est important pour l'arrive des touristes et la présentation des artistes locaux. Par exemple, Patricia Rose, qui est en train de devenir une grande chanteuse dans le monde, a commencé sa carrière en chantant au concert de la ville.

Deuxiement, Bien que l'organisation du concert fasse depenser beaucoup de l'argent, la ville gagne plus d'argent qu'il depense en l'organisant. Nombreux commercants peuvent vendre leurs produits au lieux de concert avant de le commencer. Si c'est necessaire de donner un exemple, les commerçants locaux ont gagné totalement 125.000 € qui est plus de ce qu'ils gagnent dans tout l'années. et Aussi si on retourne l'aspect culturel, notre ville est plus populaire et connue dès que le concert a réalisé pour le premier fois.

Alors, je demandais que l'activité ne supprime pas en prenants l'attention à ces avantages.

Merci d'avance pour ce que vous écoutez et votre réponse.

FLE1_1_5

A l'attention au maire de la ville,

Bonjour. Je suis un habitant dans cette ville pour une très longtemps. Je suis un témoin de l'évolution de cette ville. Avec votre aide on a reconstruit, fait beaucoup de changement, organiser les événements culturelle. Grâce à ça nous sommes devenu plus proche avec notre voisins, discuté les problème et on a travaillé de trouver les solutions. Mais malheureusement Vous avez annulé le concert qui est pour marquer la fin de l'été.

Tout d'abord, il y a beaucoup d'avantages, comme attirer l'attention des touristes. Quand ils viennent pour ce concert ils aident au l'économie de la ville. Ils font du shopping, parlent de la ville à leur amies et rassurent à l'aider et d'une coté c'est comme une tradition. On fait ça chaque année pour fêter la fin de l'été. Il y a des personnes qui viennent à tous, d'autre coté c'est uni les gens. C'est une concert gratuit donc pour les gens qui ne peuvent pas aller aux événement comme ça, c'est une solution pour eux. Et c'est aussi une negative situation pour les artisans du ville. On doit donner plus valeur à eux. Donc on pense que cette annulation va causer les problème pour tout le monde. On demande de reorganiser ce concert comme au passé.

Merci pour votre attention,

FLE1_1_6

Bonjour Monsieur,

Je suis un étudiant qui est venu à votre ville cette année avec la programme d'échange Erasmus. Je viens de la Turquie, avant de venir ici j'avais recherché pendant des mois la vie en France, surtout à votre ville. Enfin j'ai décidé de venir ici grâce aux beaucoup d'avantages. Pour activité culturelle, j'ai entendu que le grand concert gratuit qui est organisé chaque année, est très bien. Aujourd'hui, je vous écris pour ce concert. Vous avez annoncé qu'il sera supprimé pour des raisons financières. Je ne suis pas sûr que c'est une bonne idée pour l'économie de la ville. Bien sûr, c'est vrai qu'il y aura une diminution des dépenses pour l'administration de la ville, mais dans ce cas les gens ne peuvent pas acheter beaucoup de choses comme les années dernières. C'est un grand dommage pour les commerçants et les artisans qui habitent à votre ville. Finalement monsieur, à mon avis c'est événement musical est une organisation très bonne. Je suis l'un des étudiants Erasmus qui change son pays pour explorer des autres cultures. Je crois que les événements comme ce concert nous donne une grande opportunité d'apprendre la culture. De plus c'est très intéressant pour les touristes, ça veut dire que pendant le concert il y aura beaucoup d'interaction économique. Donc vous pouvez compenser vos dépenses avec les taxes des artisans.

FLE1_1_7

Monsieur,

Je suis un étudiant Erasmus qui vis dans votre ville et je vous écris sur la suppression de notre grand concert.

Je comprends que ce n'est pas une acte arbitraire, vous avez des raisons financières, mais en fait, cette événement pose un intérêt économique énorme aux habitants de la ville.

Chaque année, presque 2500 personnes viennent à notre ville seulement pour la festival et ils mangent, boivent, dépensent leur argent et ergo, tout la ville ce progresse. Par exemple, la boulangère à la rue que j'habite, m'a raconté l'année précédente elle a payé tout son dette après la festival.

De plus avec cette circulation des personnes, on a un opportunité à introduire notre ville et augmente le nombre des personnes qui arrivent.

Bien sûr, organization d'un concert gratuit en cette échelle va coûter beaucoup d'argent mais, même les artistes de notre région obtiennent une occasion à montrer leur travail à plus des personnes. Par exemple, les groupes régionale qui apparaissent avant les grande musiciennes ont toujours beaucoup de succès après.

Ergo, un événement qui pose l'intérêt dans cette échelle, ne doit pas être supprimé. J'insiste que vous repensez cette acte. Peut-être vous pouvez trouver des sponsors pour la concert ? Même nous, les habitants peut fonder un peu avec les dons. Merci pour votre considération.

FLE1_1_8

Cher Monsieur,

Je suis étudiante d'Erasmus. J'écris cette lettre pour organiser le concert gratuit qui continue depuis des années. Mais j'ai appris que à cause des raisons financières, vous voulez supprimer cet événement musical. A mon avis ce n'est pas bon chose parce que oui, j'accepte que vous devez dépenser beaucoup d'argent malgré cela cette organisation va faire gagner plus argent à la long terme.

En premier lieu, grâce à cette organisation, beaucoup de touriste vient à Lille pour participer au concert et après ils dépensent argent grâce à ces dépenses l'économie de Lille s'anime encore une fois et les problèmes économiques peuvent diminuer.

En deuxième lieu, avec les concerts vos artistes nationaux vont être connus des pays étrangers et des activités des artistes peuvent augmenter de plus l'exportation de ses albums peuvent aussi augmenter et la réserve de la devise peuvent hausser.

En dernier lieu, l'année dernière je suis venu à Lille pour ce concert et cette ville m'a enchanté et cette année j'ai décidé de venir à Lille pour mon étude. Si cette organisation continuait, les gens pourraient venir à Lille pour Erasmus comme moi et à la long terme les commerçants gagnent beaucoup d'argent et ça va être une aide financière.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer.

FLE1_1_9

Cher Monsieur,

Je suis une habitante de votre ville. Comme vous voulez, dans notre ville une organisation d'un grand concert gratuit est organisé chaque année mais il paraît que cette année ce concert gratuit est supprimé.

De mon point de vue, cette suppression est inutile pour les habitants et la socialisation. Au premier lieu, c'est une tradition qui rassemble les personnes et alors cette unité est l'état dont on a besoin cette époque. Il faut continuer à soutenir les activités sociales comme ce concert.

D'un autre côté, au deuxième lieu, nous ne devrions pas prendre à la légère la possibilité d'attirer les touristes qui pourraient être la source financière. Je sais que la raison pour laquelle le concert est supprimé est le manque de subvention. Au fur et à mesure qu'on continue à organiser ces activités, plus de touristes viennent à notre ville. Par exemple, j'ai une amie d'Erasmus. Elle est venue ici l'année dernière et elle adorait notre organisation en me promettant qu'elle viendrait encore.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer.

FLE1_1_10

Cher Monsieur,

Je veux commencer par parler des services que vous avez faite. Toutes les personnes qui habitent ici vous aiment. Donc merci beaucoup ce que vous avez déjà fait.

Je suis étudiant à l'université. Je suis venu de la Turquie pour 6 mois. Normalement je dois retourner mon pays la semaine prochaine mais j'ai déjà prolonger mon séjour grâce à cette ville et les événements de cette ville. Alors, je voudrais parler des événements aujourd'hui.

J'ai entendu que le grand concert gratuit que vous organisez chaque année ne sera pas organisé à cause des raisons économiques. Tout à bord, vous avez raison. Cette concert est gratuit donc il n'y a pas de revenu. Mais vous ne devez pas penser juste des effets économiques. Grâce à cette concert, beaucoup de touristes vient ici chaque année. Donc ils toujours achètent quelque choses. De plus, imaginez les avantages culturels. Toutes les touristes essayent d'apprendre les informations sur notre ville et notre traditions.

Ça veut dire cette concert est un grand opportunité pour l'image. Mais si vous continuez de penser des effets économiques, je peut dire que vous pouvez trouver les sponsors. C'est le meilleur solution pour fixer les coûts. Je suis sûr qu'il y a beaucoup des entreprises qui veulent être sponsor pour cette organisations. Puis si vous voulez, je peux travaille volontaire parce que grâce à mon père, j'ai beaucoup de connexion avec les personnes qui a niveau dans les entreprises.

Voilà, merci beaucoup pour votre attention.

FLE1_1_11

Monsieur le Maire,

Je vous écris à cause de l'annulation du concert annuel de la ville, merci d'avoir lu.

Le concert a toujours été l'événement le plus attendu et le plus suivi depuis son début. Bien que, si je comprends bien, il puisse sembler coûter financièrement cher à notre ville, je crois qu'il contribue réellement à l'économie de notre ville, outre sa valeur culturelle.

En moyenne, il y aura 10 000 spectateurs à notre concert. Ils dépenseront en moyenne 100 euros par jour. Même si le concert est gratuit et que les musiciens sont payés par la ville, l'ensemble de l'économie de notre ville est positivement impactée chaque année. Je crois que, économiquement, on a besoin du concert.

Sur le plan culturel, notre concert a toujours fait les gros titres et nous avons attiré beaucoup de touristes grâce à lui. Même les musiciens payés par la ville sont devenus célèbres. Je crois que l'impact culturel du concert parle pour lui-même.

Afin de protéger l'héritage culturel de notre ville et de nourrir notre économie, nous devons faire des sacrifices et prendre un peu de risque. Si quelqu'un annule le concert, c'est la peur de la confusion économique, mais même si nous acceptons cette petite possibilité comme argument d'annulation, son importance en tant qu'événement culturel, il dépasse ses risques. Je vous remercie pour votre attention et votre compréhension.

FLE1_1_12

Cher Monsieur,

Je suis un étudiant d'Erasmus à l'Université J'étudie maintenant l'économie. Je veux vous informer sur un sujet qui me dérange beaucoup. Avant de commencer je voudrais vous expliquer pourquoi j'avais choisi cette ville vide pour Erasmus. Ce qui me touchait le plus était les activités pour lesquelles personne ne payait rien pour s'amuser et pendant ces activités les gens venaient de l'étranger afin qu'ils pouvaient prendre plaisir. Mais maintenant vous avez déclaré qu'il n'y aurait plus le concert gratuit à cause des problèmes financiers. Je veux vous rappeler qu'il n'habite pas beaucoup de personnes dans cette ville et ainsi les gens choisissent à vendre des objets que travailler en contrat. Ce ne serait pas facile s'il n'y avait pas de touriste qui les achètent.

Et aussi pour moi et pour beaucoup de personnes, le revenu de ce concert est plus haut que son coût mais pas la calculation de budget gouvernemental et aussi les relations entre les gens. L'une de personne qui vient va payer aux services de la ville et si nous pouvons présenter bien, cette personne va insister les gens sur la beauté de cette ville. Donc ce mouvement va augmenter le revenu de la ville mais aussi la possibilité de reconnaissance de la ville.

Ce que je voulais vous exprimer dans cette lettre est de vous montrer les inconvénients de l'annulation. Il faut que vous fassiez recommencer ces concerts gratuits.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer.

FLE1_1_13

Madame, Monsieur,

En tant qu'un étudiant d'échange d'Erasmus, j'étais très excité quand j'ai entendu qu'il y a un grand concert dans cette ville qui prend lieu chaque année. Et quand j'ai fait des recherches sur ce grand événement, j'ai vu qu'il n'est pas un concert local ou il n'était pas comme les concerts de mon pays. Dans les années précédentes de ce concert, les artistes très connus « que moi et mes amis pourrions donner tout pour voir avec les propres yeux » sont venus. Et quand j'ai vu des vidéos de ce concert, j'ai vu qu'il y avait plusieurs drapeaux de plusieurs pays donc on peut supposer qu'il y avait beaucoup de touristes des autres pays et des autres villes.

Avec tous ces faits combinés, je peux dire que mon excitation n'est pas injustifiée. Et je suis maintenant en une forme de confusion maintenant. Je ne comprends pas pourquoi un événement si grand serait annulé. L'état peut facilement gagner plus qu'il investit, même si cet événement est gratuit. Les commerçants, les artisans, les artistes et beaucoup d'autres personnes de cette ville profiteraient de ce concert. Et en retour, la ville profiterait.

Je serais très heureux si vous avez envisagé mon explication. Moi et beaucoup d'autres suggéreraient une recherche supplémentaire sur l'effet de cet événement sur l'économie.

Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Un étudiant turc.

FLE1_1_14

Chere Monsieur,

Je suis étudiant erasmus qui vient de la Turquie. J'habite à votre ville. Je sais qu'il y a un concert gratuit chaque année dans notre ville avec les artistes connues de cette région. Récemment, j'ai appris que vous voulez supprimer cet événement à cause des raisons financières.

C'est pourquoi, j'ai décidé de vous écrire pour vous persuader. Donc, je commence par les avantages de cet événement :

Un concert gratuit est une bonne publicité pour notre ville ? Parce que c'est une chose très attrayant notamment pour les jeunes comme moi. Evidemment, un événement gratuit peut être cher pour vous mais il y aura beaucoup de personnes qui font du shopping, qui achètent les nourritures etc.

Avec les gens qui dépensent de l'argent, je pense que vous pourrez gagner ce que vous dépenserez pour faire cet événement gratuit.

A mon avis il y a une autre solution pour les difficultés économiques. C'est trouver les parrainiers. Je pense qu'il y a plein de firms qui veulent soutenir cet événement. Trouver les parrainiers est une situation de « win-win ». Quand on peut financer notre événement, ils font leur publicité. A mon avis, en tant qu'un maire vous pouvez les trouver facilement.

Merci pour votre attention.

FLE1_1_15

Monsieur,

J'écris cette lettre à cause de l'annulation du concert et je pense qu'il est nécessaire pour nous de le faire. Vous pensez peut-être « pourquoi », parce que c'est gratuit et qu'il n'y a aucun avantage pour la ville, mais je suis ici pour changer d'avis.

Tout d'abord organiser un grand concert chaque année est une sorte de tradition. C'est quelque chose que les gens recherchent, qui suscitent l'enthousiasme.

Aussi faire ce genre d'événements peut aider avec d'autres événements. Par exemple, si ce concert est un succès, les gens peuvent penser que tout ce que cette ville organise va être bon. Afin que nous puissions utiliser ce concert gratuit en tant qu'activité publicitaire. Si vous vous inquiétez du paiement des chanteurs, je peux vous aider. Pas avec de l'argent mais il y a des groupes locaux que je connais. Nous puissions faire un spectacle plus long avec des groupes amateurs. Ce sera moins cher.

S'il vous plaît pensez à cela une fois de plus.

Apprenants du niveau B1 – Courriers électroniques

FLE1_2_1

Bonjour à toutes,

Je m'appelle XXX. Je suis un étudiant de l'université Galatasaray, comme vous, et aussi je suis membre d'une association étudiante qui s'intitule « Le future pour nous ».

« La futur pour nous » est une association qui travaille pour la nature et notre future. On touche (et veut travaille sur) beaucoup de sujet. L'agriculture naturelle est un sujet aussi que l'on veut travaille sur.

L'agriculture naturelle est très importante pour la future parce que l'on fait la guerre avec les effet unnaturelle. L'agriculture naturelle peut être le point de commence pour bloquer des effets car avec la plantation des fruits et légumes, on peut stoper l'utilisation de medicament unnaturelle sur les fruits, sur les légumes, donc sur nos plants.

La plantation des fruits et légumes a les effets magnifiques sur notre économie aussi. Selon les statistiques, en Turquie une famille, qui utilise les supermarches pour acheter les fruits et les legumes, donne 50€ pour chaque mois. Mais avec la plantation cette famille commence à donner 15 € pour notre besoins. C'est une magnifique nombre : 35€.

Dans notre travaille, ces deux idées sont principale. C'est la raison pour la quelle on a parlé avec le sécreteriat de la direction de l'université pour un projet. L'agriculture naturelle et l'apprentissage de la plantation des fruits et legumes sont notre but pour ce projet. et la Direction a compris ça. Elle a accepté donner un espace pour notre projet et nous avons commencé les preparations de ces espace directement.

Et maintenant, l'espace est fini ! On peut commencer ! Ce mardi matin, le 10 mars, à 9h nous plante notre première fruit à terre... Dans ce chyrenomie, on veut vous vois à l'espace de plantation.

N'oubliez pas ; tous les temps on dit que « les gens sont la danger pour noter future » ou « elles polluent la nature » mais nous sommes les gens. NOUS SOMMES LES GENS !

On vous attends,

A mardi !

Note : Pour vos questions sur le projet ou sur notre association, vous pouvez m'écrire ou m'appeler avec ce numéro de téléphone :

FLE1_2_2

Bonjour à Toutes et à Tous

On est présentateur de l'association de l'écologie dans cette université. On voudrait expliquer une super idée à propos de l'écologie et environnemental. On a un plan important que la direction aussi a nous donné de permission pour appliquer ce projet. Maintenant, on va passer le détaille de cette idée.

Premièrement, ce projet dont on a parlé c'est de planter des fruits et légumes dans un potager à côté de l'université. Dans ce stade, la chose à laquelle on fait attention, est de montrer la primordial de produit naturel. On peut voir que les gens s'éloignent de la nature de jour en jour et naturellement cela affecte notre corps et notre santé. A vrai nourriture, vers la vie sanitaire. Il faut que tout soit comme se doit, en lien de nature. Sinon, on est confronté à la problème telle qu'elle existe aux Etats-Unis. Il y a un groupe qui ne mange pas les produit naturel environ sept semaine, ils sont tombé en concert ensemble.

Deuxièmement, on accepte que les usines crée des beaucoup produits en xxxx (*illisible*) mais on est sur que ce sont des produits dont le contenu est vide. En outre, à l'occasion de ce potager, nous allons mettre l'accent sur la facilité de l'économie du potager. Parce que cela vient à l'origine de nous.

C'est pourquoi, comme toutes les projet, on a besoin de l'aide. D'abord, l'aide à notre projet idéologiquement, après, C'est l'aide financière. On attend votre support. Ce qui y pense, il faut communiquer avec ce numéro : xxxxxxxxxxxx

Enfin, on remercie depuis maintenant tous les étudiant.

Les présentateurs de l'association de l'écologie.

FLE1_2_3

Bonjour à tous,

Comme vous savez, notre association PN (protéger la nature) toujours travaille pour améliorer de nature, d'écologie dans notre université. Maintenant, je vous informe sur notre nouveau projet qui va changer notre vie de campus.

Alors, il y a un espace qui n'est pas utilisant à côté de bibliothèque. Nous pensons que pourquoi nous n'utilisons pas cet espace pour planter des légumes et des fruits. Notre objectifs sont améliorer la nature dans notre université. Premièrement, comme vous savez, notre école reconstruit dans les dernières années malheureusement les espaces vert ont diminué. Si vous regardez ce point de vue cette une bonne chance pour augmenter l'espace vert et donner nouveau espace pour passer le temps à les étudiants et bien sur les chats. En autre côté, les prix des légumes et des fruits sont très chère. Avec ce projet, les étudiants prennent la chance de cultiver leur propre légumes et fruits. D'ailleurs, cette une port à la nouveau vie et la mieux santé. Nous allons cultiver les products sans médicaments de cultiver. Cet economique et aussi bonne pour santé.

Nous avons expliqué notre idées à la Direction et heureusement ils ont accepté l'accord mais à condition qu'il soit financé par les étudiants. Aujourd'hui, je vous écrit pour vous informer et éesperer votre aider. Pour donation vous pouvez aller à la chambre d'association et aussi vous pouvez faire donation avec le XXXbank. Je vais vous donner mon nombre de téléphone à suivante :

Merci beaucoup d'avoir lire

Bonne journée.

FLE1_2_4

Chérs étudiants,

Je suis X de l'université Galatasaray et recemment je travaille sûr un projet ecologique qui aura beaucoup de consequences positifs pour l'avenir. On voulait planter les legumes et les fruits dans un potager juste a côté de notre campus pour soutenir l'agriculture d'origine et pour obtenir plus l'espace vert dans l'université. On sait que l'agriculture nationale est dans une situation dangereau et le but de ce projet est prendre conscience a les gens. Non seulement pour prendre conscience mais aussi pour augmenter le numero de plants a l'université. Notre université paie vraiment attencion a l'écologie mais on n'a pas beaucoup de plants dans l'université.

Alors, ce qui je vous demande est nous aider a commencer ce projet parce que le projet sera lie des aides financiales des étudiants. Vous pouvez soutenir notre projet en donnant l'argent a le club ecologique de l'université. Si vous nous aiderez, ce projet apportera l'image d'écologique a notre universite et aussi l'association va mettre les nom de financiers a chaque plant, comme vous aidez, on va donner vos noms a les plants et quand on va les cultiver, on va vous donner les legumes et les fruits totalement organiques. L'association soutient la vie sante et l'alimentation organique avec ça fonction aussi. En considerent tout les buts de le projet, on espere vous aides pour pren les mesures.

En attendent vous reponses

FLE1_2_5

Bonjour,

Je veux te parler d'une association étudiante d'écologie. On crée un projet, avec l'acceptation de la Direction, pour planter des fruits et légumes à l'Université. On a sorti ce chemin avec l'idée sanitaires. Tu sais que notre vie devient une vie artificielle de jour en jour. On veut apprendre cultiver notre nourriture naturel. On veut conscientiser les gens sur l'importance de la vie naturelle. D'autre, on veut montrer l'ordre de la nature. On pense que les gens vont faire attention l'utilisation de la produit naturelle quand ils ont regardé la difficulté de produire. Ils peuvent sentir de spécialité de produire quelque chose. Finalement, si on peut améliorer ce projet avec le temps, on veut développer ce projet et on veut être pionnaire pour l'organisation dans tout les universités. Ce sont les gros problèmes bien sûr. Mais on croit que tout le monde veut une vie mieux. Ce dernier est possible avec la tourné à la vie naturelle. On peut continuer ce projet, qui nous avons commencé à notre école, à nos maisons. Tu peux faire confiance, ce projet va être bien! Nous avons un espace pour planter à notre université. Tu peux penser, on a besoin de supports financiers. On attend tes aides! Tu peux communiquer en utilisant cet adresse mail ou le numero suivant: xxxxx

Si tu veux apprendre beaucoup des details:
www.potageruniversitaire.com

FLE1_2_6

Bonjour Mes Amis!

Nous sommes une association qui promeut l'écologie dans notre université. Nous avons une idée économique pour les alimentations dans la cantine de notre université. La majorité dans notre université ne veut pas donner plus l'argent pour les alimentations dans la cantine. Avec les vœux de majorité notre association a une idée. Notre projet est sur planter des fruits et légumes dans un potager au sein de l'université. Si on peut planter notre fruits et légumes les alimentations peut être plus organique et on peut avoir les alimentations pour moins l'argent. Ça va impressionner nous économique positive. Mes amis, si vous aimez notre projet, vous pensez ça peut être utile, vous êtes d'accord avec notre idée et projet. Est-ce que vous pouvez donner l'argent à notre association? Parce que pour avoir les fruits et légumes et planter des fruits et légumes l'argent est le seul nécessaire. Mais après les plants l'argent vous donnez pour alimentation dans la cantine va être moins cher. La Direction a accepté d'allouer un espace pour notre projet mais comme j'ai dit condition qu'il soit financé par les élèves pour la Direction. Pour la possibilité d'avoir l'alimentation moins cher et plus organique on nécessaire juste un peu l'argent. pour la plus l'argent et les alimentations plus organique ! Au revoir !

L'association l'écologie

FLE1_2_7

Bonjour a tous,

Je suis une étudiante de l'université Galatasaray. J'étudie en sociologie et je suis une membre d'une association étudiante qui s'appelle "Ecologie du Monde". C'est une association de l'université GS. On va la presenter.

Nous pensons que notre université ont une nécessité de la nature. Nous avons tres petits domaines et nous n'avons meme pas le vert. Quand nous pensons sur la nature il y a juste des chats (quelque temps il y a des pigeons :))

Nous avons un projet de solver ce probleme. Nous avons organisé une activité de planter les légumes et les fruits. Il y a un petit domaine dans l'université et on peut utiliser la-bas. On a deja parlé avec la direction et elle l'a accepté.

Toutes les choses tres bien jusqu'ici. Malheureusement, la Direction nous a dit qu'il soit financé par les étudiants. Ce n'est pas un projet tres cher. Si on va planter les légumes et les fruits nous-memes, ça peut etre moins cher. Il est nécessaire qu'on achete les plants et les materiels de planter. Si on va etre beaucoup de personnes, l'argent pour ce projet ne va pas etre beaucoup pour chacun.

Vous pouvez etre sure que ce projet a beaucoup d'avantages pour notre université. On peut utiliser les plants dans les nourritures. (Vous avez deja connu que les nourritures sont tres mauvais de nos jours).

Nous vous voulons participer a cette association et donner l'argent pour ce projet. Il faut qu'on a meilleur condition pour notre université.

Participer a nous, ameliorer l'université GS.

Merci.

Ce sont notre adresse de contacter:
ecologiedumondegsu@gmail.com

FLE1_2_8

Bonjour à tous!

Est-ce que vous avez déjà rêvé d'avoir un jardin adorable à l'école. Un jardin faisant le ciel jaleux, nous donnant ce que nous voulions depuis toujours... Cela serait magnifique ; si on pense des conditions dans lesquelles nous vivons, n'est-ce pas ? Jetons un œil à ces conditions ensemble : Tout d'abord, la plupart de notre jour se passe dans les rues: en transport commune, au milieu d'embouteillage et même sous terre ! Est-ce que vous vous souvenez un jour sans courrir afin de ne pas manquer le bus, le métro, le leçon ? Nous sommes à dépêcher toujours, sans exceptions !

De plus, nos problèmes ne se terminent pas en arrivant à l'école. En effet, on doit encore se dépêcher pour qu'on aille aux toilets, prenne un café, se repose pendant les pauses qui durent seulement dix minutes. Nous sommes toujours assise, dans la classe, au cantine, à la bibliothèque etc... Certains essayent de se calmer en faisant du sport dans un centre du fitness qui est très bondé et obscuré mais ce n'est pas suffisant à être déchargé parce que ce que nous en avons besoin c'est en fait : l'air fraîche, la lumière du soleil, toucher le terre et le sentir. En bref, on devrait revenir à la nature et on peut l'accomplir grâce au projet qui contient de planter des fruits et des légumes dans un potager à côté de l'école. La bonne nouvelle, c'est que à la fin de plusieurs entretiens la direction a accepté de nous donner un espace ! Mais il y a un très petit detail, c'est que notre projet a été autorisé à condition qu'il soit financé par les étudiants. Financer ce projet ne doit pas un grand problème pour vous car vous allez déjà économiser de l'argent plus en produisant vos propres aliments. Vous n'allez pas économiser seulement de l'argent mais aussi de temps car vous ne devrez pas attendre pendant des heures devant la salle à manger. En passant du temps vos week-ends et soirs dans ce jardin et en mangeant les aliments plus santés vous serez plus dynamique, en consequence vous n'aurez pas besoin de café pour vous reveiller.

Le coeur de notre projet, c'est l'environnement parce que une école ne sert à rien si elle n'eclaire pas le peuple et la notre sera une pionéer en ayant un jardin écologique. Mes camarades, quand le sujet est l'environnement, ça vaut du tout!

Si vous voulez nous contribuer vous pouvez disperser ce courrier et envoyer vos donations à ce compte ci-dessous:

merci d'avance

FLE1_2_9

Bonjour Chers Elèves

Avec le soutien de la Direction, nous sommes ici avec un nouveau projet qui bénéficiera à vous, à notre université et à l'écologie. Si vous demandez quels sont ces avantages, je dois dire qu'ils ont des rendements financiers, principalement la santé.

Alors, quel est ce projet, comment ça marche? Avec votre aide, nous souhaitons travailler sur la plantation des légumes et des fruits sur un espace donné par la Direction. Comme vous le savez, l'agriculture biologique présente de nombreux avantages pour l'écologie. Tout d'abord, éviter l'utilisation de toxiques (les produits dangereux) affecte positivement le réchauffement climatique, il assure également une structure du sol plus saine et une eau plus propre. De plus, de cette façon nous franchirons une étape importante dans la protection de la vie des créatures du sol. Bien sûr, comme les êtres humains font partie de l'écologie, notre santé est également affecté indirectement ou directement. Peut-être, nous avons un très petit effet ici en plantant sur le petit espace, mais gardez ça à l'esprit, de grands changements se produisent avec de petites initiatives.

Le soutien financier est l'endroit où vous entrez en tant qu'étudiants. Nous réfléchissons à développer de ce projet grâce à votre soutien financier. Vous pouvez voir cela comme un investissement. Les étudiants qui soutiennent ce projet recevront de l'argent sur les revenus de la vente des légumes et des fruits. En outre, ces gens peuvent payer moins pour les plats dans l'université. Le reste des revenus sera donné à l'université, de sorte que les besoins physiques de l'université seront satisfaits. Je vous invite à soutenir ce projet qui bénéficiera à vous et à votre environnement.

Je vous souhaite à tous une bonne journée.

FLE1_2_10

Bonjour chers amis,

De nos jours, la naturalité est loin de nous. Particulièrement une nutrition naturelle est impossible. Dans les marchés, on ne peut trouver que les fruits et légumes produisant avec les composts. Pour gagner plus, les acheteurs font des traitements chimiques. C'est-à-dire qu'on doit agir pour une table naturelle.

Donc, on, en tant que l'association d'environnement, a fait des réunions pour trouver des solutions à ce problème et on l'a trouvé. On aura produire notre propre nourriture à côté de l'université. Ce système présente de nombreux avantages.

A causé de la transportation des légumes et fruits, l'humanité fait augmenter leur empreinte carbone. Avec un jardin étant à côté de nous, on pourra le réduire. Écologiquement, ce système nous donnera une chance de moins gaspiller.

Quand on achète des fruits et légumes au marché, on ne paye pas seulement pour eux. On dépense aussi pour la transportation, pour les salariés qui les ramassent ou qui travaillent dans le marché et pour beaucoup d'autres choses. Cependant, notre but n'est pas gagner d'argent, on ne veut que s'alimenter naturel. Nous cultiverons nos produits nous-mêmes, cela ne différera pas de votre jardin. Financièrement, ce sera beaucoup plus avantageux que de les acheter sur le marché.

Comme on a déjà mentionné, les marchés ont plein de les fruits et légumes en produisant avec les composts. Pour cueillir les produits, on attendra de leurs temps de maturation et on ne fera pas d'un traitement chimique. Pour la santé, cela sera mieux.

Donc, on a appliqué à la direction d'Université Galatasaray pour créer un espace à cote d'école où on peut produire des légumes et fruits. Comme vous le savez, notre demandé a été accepté mais l'université ne nous financera pas. Pour faire exister notre projet, c'est importante que vous nous aidiez financièrement pour le pouvoir de partir. Avec vos supports, nous pouvons créer notre et votre jardin où on peut s'alimenter sainement et gratuitement.

Pour faire un don, vous pouvez venir à notre stand à l'entrée du bâtiment Yiğit Okur.

Aux journées saines!

FLE1_2_11

Chères amis étudiants,

Comme l'association d'écologie d'université Galatasaray, l'un de notre première objectif, est l'intégration de vie naturelle à notre campus. Il est connue que notre campus n'a pas assez d'espace vert. Puisqu'il n'est pas possible de grandir notre campus pour créer plus de lieu appartenant à la nature. Notre association a trouver une solution. Nous avons décidé de créer un jardin pour les étudiants volant de planter les légumes, les fruits, même les fleurs. Nous avons proposer notre projet a la Direction. Au début, elle a nous suggéré que créer une serre dans les bords d'université. Mais notre vision pour ce jardin était plus qu'une serre. Nous avons rêvé un espace pour tout les étudiants. Un lieu où ils peuvent s'occuper du terre. Un jardin où ils peuvent passer leur temps en se repoussant sous les arbres en écoutant les chansons d'oiseaux. Par ailleurs nous n'avons pas accepté leur suggestion originale. Après une longue discussion, nous avons réussi de convaincre la Direction. Nous sommes contents extrêmement d'annoncer qu'elle a décidé de nous donner un petit part du Jardin de Yildiz à condition qu'il soit financé par les étudiants. C'est pourquoi nous avons besoin de tous. A notre avis financer le projet par donations d'étudiants sera mieux. Par cette manière. Il n'existe pas d'une Direction qui nous va dire ce que nous pourrions faire et ce que nous ne pourrions pas faire. Ce jardin appartiendra vraiment d'étudiants. Nous avons planifié beaucoup pour après la réalisation de jardin. Nous ferons les conférences sur l'agriculture, la protection d'environnement, etc. En les nuits d'été nous organiserons les soirées du cinéma en plein air. Avec la collaboration de club musique les concerts auront lieu. Mais tout sera possible avec votre aide.

FLE1_2_12

De : associationdecologie@gsu.edu.tr

A : lesetudiantsverts@gmail.com

Sujet : Le projet écologique à l'Université Galatasaray

Bonjour cher(e) ami(e),

Je suis un membre d'association de l'écologie de l'Université Galatasaray. Nous sommes les étudiants qui souhaitent de créer un atmosphère plus agréable et naturelle pour nous et pour les générations prochaines aussi.

Dans ce but, nous sommes en train de travailler sur un projet grâce à quel nous allons avoir les fruits et les légumes fraises dans nos tables à manger à l'université. Pour parachever cela, le premier étape était allouer un espace pour planter les légumes et les fruits dans un potager à côté de l'université. La Direction a accepté d'allouer un espace pour notre projet à condition qu'il soit financé par les élèves. C'est pas une refuse alors qu'il n'est pas un aide aussi. Ils nous a dit que nous sommes seuls si nous voulons être sain et en bonne santé. Si nous ne voulons pas manger les fruits et les légumes OGM, si nous ne voulons pas être malade, si nous voulons faire quelque chose pour nous-mêmes si nous voulons commencer un changement nous sommes seuls. Nous sommes seuls mais nous ne sommes pas petits.

Nous vous insistons, soutenez-nous et notre association pour qu'il y puisse un futur mieux pour nous tous.

FLE1_2_13

Bonjour,

Nous sommes l'association de l'écologie de notre université. Notre projet qui a pour but de planter des fruits et légumes dans un potager à côté de l'université a été juste accepté par la Direction avec une seule condition : le financement du projet doit être fait par nous-mêmes. Maintenant nous avons besoin des nouveaux amis pour nous aider à rendre notre environnement plus vert et « eco-friendly ».

Ce projet de nous peut sembler d'être trop petit et peu important mais celui est juste un premier pas. Commençant de notre université nous pouvons grandir notre lieu de projet, nous pouvons même arriver à améliorer l'écologie, l'environnement de notre quartier, de notre ville, de notre pays ou même du monde, un jour. La relation entre la nature et l'Homme devient de plus en plus une guerre car nous, l'homme détruit la nature, sa vraie mère, pour ses intérêts. Aujourd'hui nous tous savons que dans quelques années, cela peut être trop tard pour l'homme d'améliorer cette relation qui sinon deviendra la raison de la fin d'existence des plusieurs formes de vie comme l'homme lui-même. Il y a peu de temps à agir et nous avons besoin de commencer le plus vite possible.

Participez-vous pour prendre votre partie dans notre projet pour améliorer votre relation à la nature.

FLE1_2_14

Bonjour les ami·es,

J'espère que vous allez bien. Je vous écris en tant qu'un membre de l'association « club d'écologie » dans notre université pour vous parler d'un projet que nous espérons de faire. Nous avons un projet qui sera, de notre point de vue, tellement bien pour nous, et c'est un projet pour planter des légumes et des fruits dans un potager à côté de notre université. Nous pouvons en bénéficier beaucoup, car en le faisant nous aurons une opportunité de soutenir la vie écologique qui existe dans notre école. Ce potager peut être aussi financièrement utile pour nous, car en utilisant les légumes et les fruits que l'on produit dans notre université pour les repas nous pouvons réduire les prix et les rendre plus raisonnables. D'un autre côté utiliser les légumes et les fruits que l'on produit sera également bien pour la santé étant donné que c'est nous qui les cultivons, donc on sait exactement d'où viennent nos repas. Et pour les avantages écologiques, je ne sais pas d'où commencer. Il n'y aura pas les véhicules qui transportent ces légumes et ces fruits donc on réduira les émissions de gaz. Heureusement La Direction a accepté d'allouer un espace pour ce projet, à condition qu'il soit financé par nous, les élèves, et c'est la raison pour laquelle je vous écris. Nous aimerons bien avoir vos aides pour que nous puissions réaliser ce projet. Comme je l'ai dit il y aura beaucoup d'avantages concernant nous, notre université et notre écologie... Si vous pouvez et voulez nous aider, vous pouvez m'écrire ici. Merci beaucoup de votre attention.

Cordialement.

FLE1_2_15

Bonjour Aux Chers Étudiants De l'Université Galatasaray !

Je m'appelle XXX et comme vous pouvez comprendre je suis aussi une étudiante à GSU. Je voudrais vous parler de mon projet. J'ai un projet pour planter des fruits et légumes dans un potager au sein ou à côté de l'université. Moi et mes amis qui sont aussi très enthousiastes à propos de ce projet, avons planifié cela depuis longtemps. On a parlé à la direction à ce sujet. Bonnes nouvelles ! Elle a accepté de donner un espace pour notre projet, à condition qu'il soit financé par les élèves. Comme vous pouvez le voir, nous avons besoin de votre argent pour faire ce rêve est arrivé. donc, il est mon devoir de vous expliquer les avantages du projet. Si nous plantons nos propres fruits et légumes, il ne peut être nié que ce serait sain pour nous tous. Nous aurions de l'information et de le trust sur ce que nous mangeons vraiment. (On va donner des fruits et quelques légumes à la cafétéria.) Il est connu que l'agriculture biologique est écologique et si vous faites des recherches, vous constaterez que l'agriculture biologique contribue également au réchauffement de la planète. Il est notre devoir de tout faire pour sauver le monde. Financièrement, nous pensons que si nous vendons environ 70 % de notre produit, nous pourrions utiliser cet argent pour améliorer notre l'école à bien des égards. Aider les autres clubs étudiants, acheter de la nourriture aux chats et prendre soin d'eux médicalement, même aider les autres élèves qui en ont besoin. Nous essayons constamment de nous améliorer.

En conclusion, si vous voulez nous aider, aidez notre école et l'écologie envisager de donner de l'argent à notre association. Nous vous attendrons, merci.

Apprenants du niveau B2 – Lettres formelles

FLE2_1_1

Madame/ Monsieur le Maire,

Par la présente, je me permets d'attirer votre attention sur le grand concert que vous organisez chaque année pour marquer la fin d'été.

Etant une habitante qui intéresse beaucoup aux événements culturels , votre annonce sur la suppression de ce concert gratuit à cause des raisons financières , me fait penser sur le manque des avantages culturels et touristiques que ce concert nous offre.

Comme les billets des concerts sont très chers dans notre ville , votre organisation d'un concert gratuit a donné l'occasion à tout le monde surtout aux jeunes pour participer à un bon événement musical d'été. L'été dernier, environ 650 personnes -inclut les touristes- ont assisté au concert où les artistes français ont eu l'occasion de se faire connaître par un large communauté et présenter la culture française grâce à la musique. En plus, le profit des 5 entreprises au concert qui ont vendu aux spectateurs des produits alimentaires et des accessoires était environ 15000 euro.

Une atmosphère conviviale et chaleureuse de ces concerts des années précédentes nous montrent que la grande majorité des spectateurs et artistes étaient très contents de cette manifestation. Donc je vous demande aussi de prendre en compte les demandes pour cette organisation sur les reseaux sociaux et soutenir cette manifestation qui contribue au développement culturel et touristique de notre ville.

En espérant que ma demande trouve un écho positif, je vous prie d'agréer , Madame / Monsieur le Maire, mes salutations distinguées.

FLE2_1_2

Monsieur le Maire,

Je pense que c'est vraiment dommage de supprimer pour des raisons financières le concert gratuit; et étant citoyen je me permets de vous rappeler les avantages culturels, touristiques et économiques que cet évènement représente.

Cet évènement est l'occasion d'écouter de la bonne musique, de connaître de nouveaux styles et d'élargir notre horizon musical. La musique a beaucoup d'effets positifs : elle diminue le stress, les maladies et les douleurs, réactive notre mémoire, nous rend plus créatifs et doux. Les plus démunis qui n'ont pas les moyens d'aller aux concerts, grâce à cet évènement gratuit en profiteraient aussi. Et surtout les sans-abris, au moins pendant cette courte période de fête, auraient l'occasion d'être plus vus et aidés, et profiter de la bonne musique. Chaque fête est une occasion pour partager mais aussi pour s'amuser.

Quant à ses avantages touristiques, grâce à cet évènement des milliers de touristes viennent dans notre ville. C'est donc l'une des meilleures publicités pour attirer les touristes.

Économiquement parlant, 'touriste' veut dire 'argent' car il dépense beaucoup pour manger, boire, acheter des souvenirs et aussi pour se loger. Cet évènement a un grand intérêt économique non seulement pour les commerçants mais aussi pour les artistes de la région car les nouveaux talents ont ainsi la possibilité de se faire entendre et se faire connaître par des milliers. C'est une bonne expérience et une grande chance pour eux qui n'ont pas toujours l'occasion d'être sur scène. J'ai des amis qui ont pu commencer à exercer professionnellement ce métier juste grâce à cet évènement.

En conclusion, vous voulez l'annuler pour des raisons économiques mais en fait, cet évènement permettrait d'animer l'économie de notre ville.

Veuillez agréer monsieur le Maire l'expression de mes sentiments distingués.

FLE2_1_3

Bonjour Monsieur le Maire,

Comme vous savez, notre grand concert traditionnelle a été supprimé a cause des raisons économiques. Sans penser les traditions, sans penser le peuple qui a une habitude de se feter la fin de l'été. C'est un sujet plus fragile que le gouvernement pense. Donc je vous demande de reflechir le sujet encore une fois pour les marchants, pour les enfants et pour tout le monde, qui sont vraiment malheureux face a cette situation.

D'abord, on peut transformer ce probleme a un avantage. Comme vous savez, vers le mois aout, on commence a preparer pour le concert. Cette fois-ci, on peut reflechir mieux, et on peut preparer notre plan parfaitement, en pensant les effets financiere. Par exemple, on peut focaliser sur les touristes. Car, ils sont notre chance pour changer la situation. On peut preparer des t-shirts, des jouets pour les enfants, qui signifient notre ville. Alors donc pour la premiere fois, on peut preparer ce concert pour les cas économiques. C'est toujours nous qui gagne !

Ensuite, cette événement existe des que la mere de ma grande-mere est née. C'est une partie importante pour notre culture. Ce n'est pas seulement un concert qui gratuit pour s'amuser le peuple. C'est pour la continuité de notre tradition. Il y a des solutions plus efficace que le supprime par exemple : on peut gratuit une institution pour le préparer cette institut peut aider de trouver des bénévoles. Surtout, elle peut etre associé avec le gouvernement et donc ça peut etre toujours dans votre controle.

Finalement, si on voulait, il existe toujours une solution. On ne peut pas oublier tout sous pretexte qu'on n'a pas d'argent. S'il vous plait monsieur le maire, ecoutez notre voix et reflechissez encore une fois.

FLE2_1_4

Bonjour Monsieur,

On a entendu que le grand concert, les précieux symboles de notre ville auraient été supprimés à cause des raisons financières. Supporter un événement si grand comme ce concert n'est pas facile, mais on veut vous rappeler qu'il y a plusieurs bénéfices de ce concert gratuit.

Avec l'aide de cet événement, notre ville devient une ville touristique ; chaque année les gens vont de plusieurs villes, en même des autres pays pour le concert. Les artistes de la région ont une chance de montrer leurs œuvres à ces touristes qui s'intéressent à la culture de la ville. Les commerçants aussi réclament qu'ils profitent à cause des touristes.

En somme, on est d'accord avec vous qu'il y a un prix d'organiser un grand concert gratuit pour les habitants et les touristes, mais comme on a vous déjà indiqué, les aides financières à cet événement n'ont pas sans signification. Au contraire, notre ville a devenu plus connue par les touristes qui veulent passer une semaine tranquille mais avec la richesse d'une grande représentation de musique.

On espère que nous aurons considéré vos opinions encore une fois sur ce sujet.

Bien cordialement,

Les habitants de la ville.

FLE2_1_5

Monsieur le Maire,

Je me permets de vous écrire en tant que le porte-parole des habitants de notre ville, concernant l'annulation du grand concert a la fin de l'été.

Premierement, cet événement musical, organisé chaque année attire beaucoup d'attentions et nous donne assez motivation avant de commencer une nouvelle saison fatigante, ce qui nous rend plus fertile dans le travail au cours de l'année.

Deuxiemement, en rappelant que le concert de la derniere été a fait un gros succes pas seulement au cœur mais aussi autour de la ville, on estime qu'il y aura des milliers des participants d'autres villes. Donc, cela pourrait créer une grande opportunité économique pour les commerçants et offrir une aide efficace pour qu'on puisse dépasser des problemes financiers. Meme, la demande pour les billets qui est deja en plein essor jusqu'aujourd'hui nous prouve ce qu'on va gagner en été.

Par ailleurs, cet événement particulier peut aussi construire une chance introuvable pour les artistes de la région. Par le biais de ce concert, ils performent tout devant un gros public et ceci pourrait ouvrir la voie pour une carriere spectaculaire. C'est une des raisons pour laquelle les demeurants desirent tellement cet événement musical.

Pour conclure, en esperant que vous reprendra votre décision encore une fois, je vous envoie mes salutations distingués.

Cordialement

FLE2_1_6

Monsieur le maire de la ville,

Nous sommes au courants que vous avez l'intention de supprimer le concert gratuit a cause de raisons financieres. En tant qu'habitants de cette ville, nous voulons vous persuader de ne pas le supprimer: Cet événement va etre un grand opportunité pour les artistes de notre région pour qu'ils puissent exprimer eux-memes.

De plus, cette événement est organisé chaque année, nous ne pensons pas que le supprimer va etre un bon conséquence pour votre propre représentation. Si on organise cette événement comme on l'a fait chaque année, vous allez avoir des bons résultats aussi parce qu'il y aura beaucoup des gens qui vont venir ici pour le concert, et cela veut dire qu'ils vont depenser de l'argent. Il y aura des effets positifs a notre économie.

Supprimer cet événement musical n'est pas juste a notre avis grace a cet événement notre artistes peuvent avoir une chance pour présenter leurs talents.

Si vous ne supprimez pas cet concert, il y aura beaucoup des touristes qui vont venir ici pour s'amuser et c'est un bon moyen pour présenter notre culture et notre ville.

Organiser un événement culturel qui est gratuit n'est pas bon seulement pour des raisons économiques mais aussi c'est bon pour présenter notre culture.

FLE2_1_7

Monsieur,

En étant les habitants de la ville, avec les responsabilités que cette identité nous a donné, on ne sent rien mais seulement l'obligation de vous reconsidérer l'annulation de concert qui est une part inséparable de la ville maintenant.

On sait que le pays est dans une situation critique et difficile économiquement mais cette situation est la seule chose qui fait prendre action immédiatement.

Chaque été, notre ville est visitée par 100.000 touristes pour le concert original et ce nombre continue d'augmenter chaque année. Les commerçants, spécialement, gagnent plus d'argent que notre municipalité consomme pour organiser. C'est les commerçants qui augmentent la circulation économique dans la ville, donc si vous supprimez l'événement plus profitable, comment est-ce que, les citoyens de la ville, vont continuer dans les mêmes conditions sans cet événement ?

Les artistes, d'autre côté, ils sont les représentants de la ville et ils augmentent la popularité de la ville en faisant leur art dans les conditions supportées. Comme vous savez, ce concert est la première chance pour les artistes de montrer leur perspective artistique au monde.

Tous ces exemples font une connexion avec l'intérêt des visiteurs dont les intentions sont d'avoir une chance de vivre l'expérience authentique de la ville.

Pour les citoyens, pour les commerçants, pour les artistes, et le plus important, pour la ville, on, les xxx (*illisible*) de la ville, avec une seule intention, l'intention de continuer notre tradition, notre situation économique, on vous attend de faire ce qui est familier avec vous, la responsabilité de continuer nos traditions, et sur ça, on est toujours prêt pour vous aider.

On remercie une fois pour nous comprendre.

FLE2_1_8

Bonjour Monsieur le Maire,

J'ai reçu la nouvelle que vous avez décidé de supprimer le grand concert de cette année et je suis franchement étonné par cette décision. Parce que je suis sûr que nous connaissez les avantages de ce concert. Je comprends que la raison pour laquelle vous voulez l'annuler est financière. Mais on ne peut pas juste penser de l'argent dans ce cas là. C'est un ours que tout les habitants de la ville attend pour une année. C'est notre culture qui est en danger ici. C'est les événements comme cela qui sont le fabrique de notre communauté. C'est ici que les habitants nouveaux ont une chance d'entrée dans les milieux sociales de la ville. C'est grâce à cela que tout le monde se connaît. Pour continuer notre sens de communauté il faut pas le supprimer.

Également, les touristes qui vont venir sont très important pour la ville aussi, pas seulement culturellement mais économiquement aussi. Vous savez que plein d'artistes magnifiques et plein de commerçants habitent dans notre ville. On fait qu'est-ce qu'on peut faire pour les supporter mais ce sont les événements comme cela où ils ont une chance de montrer leurs œuvres aux étrangères et gagner de connaissance. C'est aussi la jour très important pour leurs vendre. Si on le supprime, ces gens vont perdre un grand nombre des clients et ils vont souffrir financièrement.

Donc si on veut supporter la communauté et ses artistes continuation de ce concert est plus important que les autres affaires municipales qui demandent de l'argent, on ne peut pas se permettre de le supprimer.

FLE2_1_9

Bonjour,

Comme vous savez qu'il y a un grand concert organisé chaque année gratuitement pour marquer la fin de l'été. Le concert est un moyen d'ensembler tout la ville, et partager le bonheur ensemble avec les gens nous voyons aux marchés, aux rues, a la transport public peut-etre, ou avec les gens qu'on travaille ensemble. Chaque année il y a des artistes différentes qui contribuent au concert et aussi qui nous xxx (*illisible*) le bonheur et des musique interessante, enjoyable et parfois émouvante. Pendant le concert il y a aussi des vendeurs d'alimentaire ou de vetements comme un souvenir. Meme si c'est un organisation local il y a des benefits touristique aussi a cause de la coute tout le monde peut participer aux concerts, comme les gens qui habitent dans les villes proches par exemple et quand ils sont ici pour le concert, ils restent ici pour quelques jours et découvrent la ville et les marchés et les restaurants et nos habitants. Mais, malheureusement cette année j'ai entendu que le concert va etre annuler a cause de les raisons financières. Je veux dire que c'est une mauvaise idée qui peut heurter notre ville parce que pendant tout l'année les habitants attendent pour ce concert. En lui annulant vous voyez deçuer les gens de ce ville et aussi décourager les artistes locales qui participent aux concerts. Je crois qu'on peut trouver une façon de faire ce concert. On peut organiser les marchés et alimentaires et on peut faire un vendre pour gagner un peu d'argent pour éliminer les difficultés financières.

Pour conclure, je crois que l'annulation de ce concert est une mauvaise idée pour tout notre ville culturellement et pour un moyen qui concerne le tourisme de notre ville. Je propose de demander l'aide des habitants pour sauver le concert.

Merci pour votre attention.

FLE2_1_10

Bonjour Madame le Maire,

Je vous écrit concernant le concert de fin de l'été que vous envisagez d'annuler au motif que la mairie n'est pas capable cette année de l'organiser à cause des problèmes financiers. En tant qu'habitant de cette ville, je voudrais vous dire que je ne suis pas content de cette décision comme la plupart de mes amis qui ne ratent jamais ce concert. Afin de parler de nos soucis et de vous proposer quelques solutions possibles, j'ai décidé de prendre la parole pour toute la ville.

Premièrement, je voudrais mettre l'accent sur le fait que ce concert joue un rôle important car il est un événement très marquant de notre ville. Chaque année, notre ville attire plus de touristes grâce à cet événement local qui contribue énormément à la richesse culturelle de la ville. Deuxièmement, ce concert apporte également une contribution financière car les commerçants et les artistes de la région en profitent. En outre, les artistes peu connus trouvent aussi l'occasion de mettre au jour leur art.

Je vous suggère pour ces raisons de continuer à organiser ce concert traditionnel. De cette façon, nous pouvons aider plusieurs personnes qui seraient éventuellement touchées et nous pouvons continuer à divertir et réunir les habitants de la ville au moins une fois par an. Afin d'y arriver je vous recommande de demander d'aide financière auprès de la préfecture de région car je crois personnellement que cette événement la mérite. Sinon, nous pouvons organiser des ventes des produits locaux qui seraient faites pendant la journée de concert.

Je vous remercie par avance de votre attention.

Expressions de mes salutations distingués.

FLE2_1_11

Monsieur le Maire,

Je vous écris en tant qu'une habitante de Dijon et une musicienne qui participe annuellement dans le grand concert de la fin de l'été de Dijon. A mon avis, l'annulation de ce concert gratuit serait un inconvénient pour notre ville. D'après moi, les concerts gratuits sont bénéfiques non seulement pour les artistes et les commerçants de la région mais aussi les citoyens de la ville.

Premièrement, le concert gratuit est un grand avantage pour les artistes et les citoyens à amuser les gens et à promouvoir leur travail. Les artistes qui participent dans ce concert sont généralement des nouvelles artistes qui ont beaucoup de potentiel de devenir des grandes artistes avec l'augmentation de leur réputation. De plus, nous pouvons trouver beaucoup des commerçants qui distribuent leurs produits gratuitement à beaucoup des gens et par conséquent ils peuvent promouvoir leurs produits à une grande foule. Nous croyons qu'il serait défavorable pour l'économie de notre ville d'enlever leur chance.

Ensuite, le concert de la fin de l'été est une incroyable chance d'unir la communauté de notre ville. Grâce à ce concert, nous voyons que le sens de solidarité augmente parmi les citoyens de Dijon. En outre, ce concert est un grand moyen d'attirer des touristes des autres villes et même des autres pays. Nous pouvons faire tout avec internet et la technologie, à cause de cela, beaucoup de gens sont devenus individualistes. Nous croyons que les concerts gratuits sont non seulement un excellent moyen de solidifier l'esprit de solidarité mais aussi augmenter la confiance vers le maire et la municipalité.

En conclusion, la suppression de ce concert causerait des inconvénients pour les artistes, les commerçants, les citoyens et la municipalité. Je voudrais vous demander de réfléchir vos décisions sur ce choix.

Je vous prie d'agréer mes salutations distinguées,

Monsieur le Maire,

Je suis une citoyenne de notre ville depuis mon enfance. Chaque année, je me souviens d'une fête joyeuse qui est pleine de couleur et de souvenirs. Quand j'ai lu sur notre journal régional que le grand concert de cette année n'aura pas lieu, j'étais vraiment triste.

Dans un monde multiculturel, on doit voir plus que notre ville. En premier place, il faut pas oublier des avantages culturels de nombreux individus avec des goûts, croyances et opinions différents. Il se sert à un endroit d'échange entre tous, il leur donne un endroit pour s'exprimer en utilisant la musique, la danse et toutes les autres activités possibles. Au cours de plusieurs jours, les gens font connaissance, partagent des souvenirs et font des nouveaux. Ils apprennent des coutumes et des habitudes d'une personne qui n'habite pas à notre ville. Ou tout simplement, ils découvrent les bijoux cachés qui nous entourent, grâce aux interactions culturelles.

Deuxièmement, il est nécessaire que nous soyons conscients des avantages touristiques. Ceux qui viennent à notre ville pour le concert y restent pendant plusieurs jours, qui leur donne plein du temps pour la découvrir. Des spectateurs se composent non seulement de nos propres citoyennes mais aussi ceux d'autres villes et même d'autres pays assez proches. Il est important de remarquer leur volonté d'avoir de nouvelles expériences. Il est clair que pendant la période du concert, l'intérêt aux lieux touristiques locaux augmente que jamais. Les spectateurs étrangers les visitent, prennent des photos et les partagent, ils achètent des petits guides ou même visitent les lieux en groupes. Tous ces actes se servent à une représentation notable de notre ville et ses beautés et il faut les garder pour que nous puissions devenir mieux chaque jour.

Franchement, je suis consciente des obstacles financiers qui se posent, mais je crois qu'avec des choix sains, nous pouvons tous les supprimer. Je suis prête pour n'importe quel type de collaboration pour résoudre ce problème Monsieur le Maire.

En outre, nous devons souligner également les conséquences positives économiques chez les commerçants et surtout les artistes de la région. Les spectateurs qui viennent doivent trouver l'hébergement local, qui aide vraiment les hôtels et motels locaux. De plus, ils mangent dans les restaurants locaux et ils veulent notablement essayer les plats traditionnels spécifiques à la région. Également, ils aiment magasiner dans leur temps libre. Enfin, les jours du concert apportent une source d'amélioration économique pour tous les types de commerçants locaux. De plus, ce concert est un lieu auquel les artistes de notre région peuvent s'exprimer librement. Peut-être, il leur donne la première chance de montrer leur art. Pour tous les artistes de tous les niveaux ce qui est important est de faire une connexion avec les gens en utilisant leur art. Il faut

garder ce concert annuel pour donner les artistes inconnues une chance. Meme si nous pouvons la donner a une seule personne, il se compte.

Je crois que vous allez faire ce qui est mieux pour notre ville.

Avec mes salutations distinguées.

FLE2_1_13

Cher Maire,

Je viens de prendre une nouvelle choquante a propos de l'annulation du grand concert annuel qu'on organise en vue de marquer la fin de l'été. Je n'arrive pas a m'expliquer a quel point je suis déçue par cela. Cependant, au-dela de ce que je ressens, je crois que cette manifestation est assez importante pour notre ville. Meme si je peux comprendre les raisons financieres de votre décision en question, il est considérablement primordial de prendre en considération les avantages de cette organisation. D'un point de vue économique, il est évident que ce grand concert gratuit s'adresse a un grand nombre de personnes soit dans notre pays soit a l'étranger. Premièrement, étant donné que c'est un grand concert, on peut dire que chacun a la possibilité de profiter de cette chance de regarder beaucoup d'artistes en quelques jours, ce qui est exceptionnel. C'est-a-dire que tout le monde peut trouver un artiste qu'il aimerait regarder, ce qui va faire sortir les gens de leurs maisons. En outre, au moment ou il y a un tel grand concert, on peut prévoir qu'il y aura aussi les commerçants dans la rue. C'est pour ça qu'on peut observer une augmentation de l'inflation de la ville puisque le peuple aura besoin d'une grande nombre de choses pendant le concert et qu'il les achètera. C'est évident que l'augmentation de l'inflation est profitable pour notre ville d'un point de vue économique. A titre d'exemple, le festival de Coachella attire l'attention de touristes a l'international, ce qui pousse les gens a acheter des billets d'avion, a trouver des hotels et beaucoup d'autres actions importantes pour l'économie de la ville. C'est pour ça que je vous insiste a ne pas annuler cette manifestation pour le futur économique de la ville.

Deuxièmement, j'aimerais bien mentionner le fait que l'organisation de cette manifestation peut nous promouvoir le rayonnement des artistes de la région a l'international. Vu que c'est un grand concert, on peut mettre en avant qu'il y aura beaucoup d'artistes talentueux. De plus, cette manifestation va faire du bruit dans le monde et enfin, nos artistes vont trouver une chance de faire entendre leur voix et de se montrer a l'étranger. A titre d'exemple, Zaz est une chanteuse connue dans le monde entier et c'est tres important soit pour notre pays soit pour le rayonnement de notre culture. En outre, on ne peut pas nier le fait que les artistes de la région représentent la région et sa richesse culturelle, ce qui est assez important pour notre représentation a l'international.

Pour finir, je vous demande de prendre en compte tous les avantages économiques et culturels de cette manifestation soit pour l'économie de la ville et du pays, soit pour la représentation de notre culture et de notre art. Il faut accepter que ce sont des éléments indéniablement importants. J'en suis sure que vous allez prendre la meilleure décision pour notre ville.

Cordialement,

FLE2_1_14

Monsieur le maire,

De nos jours, on parle beaucoup de votre annonce à propos de l'événement musical. Premièrement, nous respectons votre décision sur la fête mais je voudrais vous appeler à repenser à l'égard des profits de notre ville. On peut voir clairement que cette organisation est très importante pour la présentation et la promotion de notre ville. En tant qu'un citoyen sensible, je souhaiterais vous convaincre à l'aide mes arguments et exemples creatives.

Au début, on peut dire que cette événement musical nous permet les avantages culturels et touristiques parce que grace à cette organisation, les touristes peuvent s'informer à propos de notre culture et elles peuvent encourager les autres personnes afin de participer à notre concert et a apprendre notre culture. Pour cette raison, un profit nait pour nous : la circulation touristique. De plus, cette notion pourrait affecter l'augmentation et l'amélioration soit de manière culturelle soit de manière economique. A mon avis, les touristes contribuent à nos commerçants et artistes de la région sur l'intérêt économique. Ensuite, je peux donner un exemple pour montrer la vérité de mon argumentation. En Grece, il y a une région qui s'appelle Drama. Auparavant, il s'est trouvé une organisation qui ressemble à notre activité. Grâce à cette événement toutes les personnes à Drama étaient content et heureux parce qu'ils ont pu gagner d'argent et représenter leur ville simplement. Quand cette événement a été supprimé, la ville Drama n'était pas developpé.

En conclusion, votre décision peut causer un manque pour notre présentation de ville ou peut endommager nos intérêts économiques. En tant qu'un citoyen qui aime cette ville, je demande une réflexion encore une fois.

FLE2_1_15

Monsieur le Maire,

Je vous écrit pour faire une demande. Nous organisons dans notre ville chaque année un grand concert gratuit et qui a des avantages importants pour plusieurs aspects. Je voudrais que vous continuez à réaliser cet événement. Pour vous convaincre, je voudrais parler de ses avantages pour la ville, les habitants et l'économie.

Premierement, le concert est important pour le tourisme de la ville. Beaucoup de touristes y viennent pour écouter le concert et participer aux autres activités. Lorsque ils viennent, ils découvrent notre culture et après ils la font la promotion dans leur amis et leur famille. Ca présente nos traditions dans les autres pays. Ce serait aussi important pour nos artistes locaux. Par exemple, Lili Grace est venue pour chanter au concert de l'année dernière et apres cela elle a commencé une carrière de chanteuse dans toutes les villes.

De plus, bien que l'organisation du concert nous ferait depenser beaucoup d'argent, vous gagnez plus d'argent que vous depensez en l'organisant. Beaucoup de commerçants locaux et les artisans peuvent vendre leurs marchandises ou des nourritures pendant, avant et après les concerts. Pour donner un exemple, les commerçants locaux ont réussi de gagner au moins 10000 euros pendant juste un weekend.

Alors, je vous demande que le concert n'annulle pas parcequ'il aura beaucoup d'avantages financiers et culturels pour nous tous.

Je vous prie d'agréer

Apprenants du niveau B2 – Courriers électroniques

FLE2_2_1

Pour un environnement plus habitable...

Bonjour les sensibles étudiants de l'université GSU. Comme vous savez, la plantation des légumes et fruits sont faites en utilisant les produits chimiques pour l'efficacité depuis les dernières années. Donc de millions de gens dans l'échelle du monde aujourd'hui sont face aux cancers ou aux autres problèmes de santé à cause de ces produits. Nous voulons supprimer l'utilisation de ces chimiques. Pour ce faire, nous avons décidé de trouver une solution à ce cas pour attirer les attentions en tant que les membres du club d'environnement. Notre projet est tellement clair et simple :

Nous planterons des fruits et légumes dans un portager à côté de l'université et nous n'utiliserons rien qui n'est pas naturel. Lorsque nous avons contacté avec la direction, ils nous ont dit que si les étudiants le financiaient, ils nous donneront un espace pour réaliser notre projet. Maintenant je vais vous expliquer les réalités dangereux pour vous convaincre.

Si nous jetons un œil aux données des associations et des entreprises de recherche, nous pouvons comprendre la gravité de la situation. Selon les données de l'Organisation mondiale de la santé, une personne sur quatre meurt aujourd'hui à cause de ce sorte des produits. En effet, les particules desquelles les produits chimiques les contiennent s'infiltrant aux poumons des gens et cause aux cancers. Selon les données du ministre de la santé Turquie, 1.256.201 personnes ont été touchées des légumes et fruits à cause de ces particules en 2019. Si nous n'empêchons pas l'utilisation de ce genre de produits, les peuples innocents continueront à mourir. Si nous pouvons obtenir les nécessités pour notre projet, nous pouvons faire entendre de notre voix au gouvernement.

Quant aux les effets sur l'environnement, grâce aux notre projet, le sol ne transformera pas à une poubelle. Parce que les produits chimiques qui sont utilisées aujourd'hui polluent le sol. A cause de cela que les herbes, les arbres et les animaux sont influencées. On peut dire que les éléments concernant les produits causent à la disparation des genres et à la deforestation. Si cette situation continue comme aujourd'hui, une grande partie de nos forêts et notre environnement sera inhabitable pour les plantés et les animaux – en fin de compte pour l'humanité-.

En dernier lieu, si vous nous demandez les impacts financières de notre projet, nous dirons que l'économie de la Turquie profitera de notre projet. Parce que les coûts des produits chimiques sont vraiment élevés. En admettant que les produits nocifs ne sont pas utilisées, les coûts tellement diminueront.

Bien que nous soyons tellement ému pour réaliser ce projet, nous avons besoin assez d'argent. C'est une obligation pour fournir les matériels nécessités. Nous vous permettre que vous n'allez

pas être déçus quand vous voyez les conséquences de notre projet. Si vous voulez contribuer l'aide à notre projet, vous pouvez donner d'argent à nos bénévoles.

Si vous voulez laisser un propre environnement aux nouvelles générations, aidez-nous s'il vous plait. N'oubliez pas un jour vous pouvez être victime de cette situation comme les autres victimes. Pour un monde plein des plantes, animaux et donc bonheurs...

FLE2_2_2

Chers amis,

Bonjour, je vous écris afin de vous faire connaître notre projet. J'espère que vous le soutiendrez après que je vous en aurai parlé.

Je dois commencer par me présenter. Je suis une membre de l'association d'écologie de GSU qui vise à aider l'environnement et à inciter les jeunes à combattre contre les problèmes écologiques. Nous avons créé un projet dont tous les étudiants bénéficieront. Nous voulons que les légumes et les fruits soient plantés au sein de l'université. Sachant que notre université ne dispose pas de assez d'espace, vous pourriez trouver notre idée absurde. Mais Quel que petit que le jardin soit, il existe des espaces non utilisés et il est possible que ces endroits deviennent un potager. Après avoir vu notre plan, la direction a accepté notre offre en stipulant que les étudiants vont financier les coûts du projet. D'ou nous avons besoin de votre soutien.

Je vais vous expliquer les avantages du projet dans le but de vous persuader de faire un petit don. Premièrement comme vous le savez, le prix de repas augmente de plus en plus du au crise économique se déroulant en Turquie. Pour empêcher d'élévation, on doit diminuer les coûts d'alimentations. Si nous pouvons récolter notre propre légumes et fruits, la cafétéria sera plus abordable ainsi que la qualité de la nourriture va être mieux étant donné que nous cultiverons des produits fraises et sans OMG.

Deuxièmement les étudiants auront la chance de se reposer en faisant un peu de jardinage pendant leur temps libre. Chacun va être permis de venir et de s'impliquer à la occupation du récolte.

De plus le paysage du jardin va s'épanouir notamment vu que jusqu'au notre projet le sol était laissé à l'abandon. Pourvu que nous remplissions chaque coin de la terre avec les plantes diverses et coloré, le jardin deviendra le seul endroit dans lequel les étudiants choisiront de passer leur pause.

En outre des arbres qui porte des fruits va produire l'oxygène et entraîner une diminution dans l'empreinte du carbone du GSU. Finalement, si vous avez peur que les insectes propagent, ne vous inquiétez rien. Nous allons utiliser des pesticides.

Pour conclure bien que il faille que vous nous donniez un petit sommes d'argent en vue de nous aider à réaliser notre projet, vous n'aurez aucun remords. En effet votre dépense minuscule va transformer en un investissement profitable. N'oubliez pas qu'il est aussi primordial que vous essayiez de faire tout ce que vous pouvez pour l'environnement afin que la nature puisse être sauvée.

FLE2_2_3

Bonjour à tous,

Cher ami et chère amies, nous avons un tel projet qui nous donne une occasion de cultiver les plantes seulement pour nous encore. Grâce à cela, il s'agit d'un système de la production alimentaire à l'extérieur de la circulation monétaire ordinaire mais encore il faut de l'argent pour commencer au début.

L'argent que je vous demande peut utiliser en tant qu'un gré aussi, comme le paiement aux travailleurs (bien sûr qu'une quantité symbolique) et tous les outils dont un potager peut avoir besoin. Après cet étape, on pourra cultiver des plantes totalement organique, sans chimie mais une biologie même avec l'amour et on pourra les commercer facilement avec ses étiquettes universitaires. Ainsi le problème de l'argent qu'on se trouve au début sera définitivement résolu.

La participation à ce projet n'est pas obligatoire au contraire, c'est volontaire. Cependant je vous suggère que vous y participez au moins en prenant un rôle symbolique par exemple, en propageant l'idée aux autres étudiants à l'université, pour que nous puissions démontre qu'une agriculture non-cancérogène même dans un petit champs est si possible. Avec cet appel, l'école contribue à la sensibilisation sociale sur les qualités sanitaires des aliments qu'on consomme.

En conclusion, les participants peuvent manger les fruits fraîches et la société sera plus consciente de sa santé et sa mode entre la production et la production.

Ceux qui veulent participer, envoyez une réponse à ce mail en écrivant votre nom et quel rôle vous désirez au long de ce projet.

Cordialement

FLE2_2_4

Bonjour à tous et à toutes ;

Je suis une étudiante de licence deux dans le département de la linguistique comparée et la littérature français. J'ai 21 ans et j'essaye de promouvoir l'écologie dans notre université avec quelques autres étudiants.

Notre plan, c'est de planter des fruits et légumes dans un potager au sein de l'université. On a décidé de faire ce projet avec l'idée d'apprendre comment on peut agrandir des fruits et des légumes totalement naturel, car on sait que les choses qu'on mange ne sont pas naturel. Ils peuvent être dangereux pour notre santé. Aujourd'hui, on peut trouver tous les légumes et les fruits pendant tout le temps. Il n'y a pas un saison spécifique pour eux. Dans le temps ancien, par exemple, le tomate peut être trouver seulement pendant l'été. Parce que, les ADN des plantes est changé. Donc, les fruits et les légumes deviennent agreables pendant tous les saisons. Mais ces types, les OGM, peuvent causer le cancer, c'est claire qu'ils ne sont pas bonnes pour la santé.

Donc moi et les autres participants avons décidé d'apprendre l'agriculture et enseigner les étudiants de notre université en plantant des fruits et légumes dans un potager au sein de l'université. Avec l'aide de cet plantation, on peut avoir la chance de manger les fruits et légumes totalement naturels. Avec les informations qu'on va apprendre avec cet occasion, on peut aussi aide aux autre personnes en expliquant l'importance de mander les nourritures naturelles.

Notre association a parlé avec la Direction pour prendre la permission et pour qu'elle nous financerait. Elle a accepté de nous donner un espace pour notre projet à condition que notre projet soit financé par les élèves. Tout le monde sait la situation du climat. Ce n'est pas un secret. Notre monde deviendrait désespéré après 50 années et il n'y aurait pas un formule pour nous sauver et pour sauver notre monde. On doit commencer dans un point. L'écologie peut être un bon point pour commencer. Notre projet a le but d'aider à notre monde, mais pour le commencement, à l'écologie. On va essaye de les aider mais on a besoin de votre aide dans le premier pas. On deviendra très heureux si vous choisiriez de nous aider et participeriez à notre projet.

Merci beaucoup pour votre attention.

FLE2_2_5

Chers étudiants,

Je me permets de vous adresser tant qu'une bénévole, au sujet de notre projet de l'écologie au sein de notre université. Je fait parti de l'association étudiante. Nous envisageons planter des fruits et légumes dans un potager    côté de l'université. Pour réaliser notre cible, il est indispensable qu'on trouve le budget nécessaire. La direction a accepté de nous allouer un espace à condition que notre projet soit financé par les élèves.

Nous avons besoin de votre aide financière puisque ce projet puisse achever un rôle sensibilisateur. Avoir un potager au sein de notre université permettra nous, les élèves à réaliser petites gestes écologiques ; telles que arroser les plantes, ne pas ramasser les fleurs. Et alors nous allons avoir la conscience que nous sommes responsables aux autres vivants dans le monde à part nous-même. De surcroît nous allons remarquer aussi le fait qu'il est aussi valeureux qu'un être non humain. Après nous allons faire témoignage à l'évolution des plantes ou des fruits ; la naissance, le développement, la mort. En plus les plantes seraient une nouvelle source d'oxygène pour notre campus. On va manger les fruits des grains qu'on avait semé.

Finalement, dans ces conditions actuelles, on pense qu'il est vraiment important de garder les relations authentiques avec la nature puisque nous sommes tous occupés des faits et des moyens artificiels. Si vous aimerez bien nous aider afin qu'on réalise notre rêve, cela serait un grand plaisir pour nous.

L'expression de mes sentiments distinguées.

Merci en avance.

FLE2_2_6

Chers amis,

Nous, en tant que club d'écologie, avons pour but de sensibiliser les étudiants de l'Université Galatasaray au sujet de l'écologie et de l'environnement. Cette année, nous avons un projet qui consiste à planter des fruits et légumes dans un espace disponible au sein de notre campus. Heureusement, la Direction universitaire a accepté notre projet, mais à condition qu'il soit financé par les étudiants. Donc, on a besoin de votre aide pour le futur de notre université.

A cause de l'industrialisation, l'humanité ne peut pas profiter d'une nourriture naturelle qui est bonne pour la santé, ou d'un environnement verdoyant qui aurait des avantages pas seulement physiologiques mais aussi psychologiques. Bien au contraire, on subit des pollutions et toute sorte et on ne peut pas goûter des fruits organiques comme les générations précédentes. C'est ce qui nous pousse à agir. Chacun devrait faire quelque chose au moins dans son propre quartier, c'est notre philosophie.

Si on veut rendre notre université plus belle et écologiquement plus sanitaire, c'est une bonne occasion. Il y aura d'abord des avantages concernant la pollution, on pourra respirer plus facilement grâce à ce projet. De plus, cela nous aidera à étudier dans un environnement plus naturel et donc plus convenable, et une alimentation sanitaire affectera nos cerveaux positivement. On peut même établir un petit marché pour vendre des fruits et des légumes, cela serait bien pour financer plus de plantations. Vous pouvez ainsi voir que ce projet a des avantages illimités pour notre vie universitaire.

Si vous êtes concerné par des problèmes écologiques et vous pensez qu'il faut agir, nous attendons votre aide pour réaliser ce projet. C'est en s'unissant qu'on peut changer notre destin. Vous pouvez nous contacter via notre compte Facebook.

Merci d'avance

Chers étudiants, cher mes amis et amies :

Aujourd'hui je vous écrit pour une belle nouvelle qui va être très utile pour nous, pour notre future. Alors, avant de commencer, je veux vous dire que j'espère que vous soyez l'un des participants de ce que je vous dirai.

Alors, tout d'abord, ma cible est faire, se former un milieu avec des fruits légumes au sein de notre université premièrement afin de protéger, aider la nature qui est entraine de se perdre jour par jour par les personnes ne faisant pas y l'attention. Comme, à ce moment, dans notre monde, les forêts, les aréas de plantes, la valeur de l'écologie se diminuent au cause d'évaluation du monde mais, désormais, si on ne s'intéresse pas à ce cas, il n'y aura plus de milieu d'aspiration, un air propre qui pourrait avoir des conséquences dangereux pour notre santé pourtant, en mentionnant la santé, les produits OGM se sont très répandus dans le monde et en fait, on ne sait point ce qu'on mange en pensant que manger un fruit ou un légume est très utile pour notre corps. Dans les journaux, on voit constamment que la maladie qui est provoqué par des mauvais nourritures est très populaire malheureusement. Néanmoins, ces produits OGM ou pas, par exemple en Turquie, des produits sont vendus très chère dans les supermarchés, dans les bazaars, puisque la consommation de ces produits s'est diminué et le gouvernement a fait une solution comme cela pour aider l'économie du pays. Donc ce que je voulais vous dire, tout est pour nous en fait. Pour essayer d'empêcher les dommages que les personnes causent directement la fin d'écologie, pour se fuir le poison de ces nourritures en nous aidant d'être malade et bien sûr, pour ne pas rester sous les forces financiers et donc, ce n'est pas nécessaire d'acheter un fruit ou un légume, si nous allons produire nôtre : ces sont les raisons que j'ai voulu avoir des plantes dans notre université, mais la direction l'a accepté à condition que ce soit financé par nous. Pourquoi le monde aille mieux, alors, venez par nous aider et d'être un participant de ce projet !

FLE2_2_8

Bonjour à toutes et à tous,

Je vous écris, en tant que membre de l'Association de Main verte, pour vous parler de mon projet. Ces jours-ci, où le monde devient de plus en plus conscient et sensibilisé sur l'avenir, sur les générations suivantes et donc sur notre planète, je me sens obligée d'agir et de faire de bien pour le monde.

Notre association s'est consacrée jusqu'aujourd'hui à faire des idées utiles et à faire agir les gens pour que notre planète ne soit plus en danger. Nous avons travaillé sur plusieurs projets en collaboration avec d'autres associations et nous avons également essayé de faire quoi que nous avons pu faire dans le campus pour sensibiliser les étudiants. Afin d'aller plus loin dans nos travaux et de prendre un pas plus visible, j'ai décidé de développer un projet avec lequel je suis pour but de végétaliser l'université avec toute sorte de légumes et de fruits.

Je crois que ce n'est pas impossible du tout de réussir ce projet car notre campus n'est pas très grand et il n'y a pas beaucoup d'étudiant.e.s inscrit.e.s.

Nous vivons dans un monde énorme où il existe plein de modes de vie et de situations différentes. Chaque état et chaque communauté ont leurs propres pratiques pour maintenir leurs vies. Nous ne pouvons pas nous intervenir à toutes ces communautés. Par conséquent, il faut commencer par nos propres habitats.

Afin de redonner à la nature son identité et d'agir pour le bien-être de l'écologie, je vous invite tous.t.es à faire l'exemple. Nous pouvons planter ensemble des légumes et des fruits et ainsi, nous pouvons prendre le plaisir à la fois d'être productif et de regoûter les nourritures organiques qu'on ne peut pas trouver partout de nos jours.

Comme je ne reçoit pas de l'aide financière du part de l'Université pour ce projet, je devrais également vous demander une petite contribution pour le réaliser.

Je vous attends nombreux.s.es pour un campus plus vert.

Merci beaucoup et bonne journée.

FLE2_2_9

Bonjour,

Je m'appelle XXX. J'étudie la sociologie à l'université Galatasaray et c'est mon première années dans le département. Je vous écris au nom de l'association étudiante d'écologie à GSU. Je souhaiterais vous présenter notre nouveau projet. Nous planifions de créer un potager à côté de l'université pour les étudiants. Toutefois, nous avons un problème avec la direction. Elle n'accepte pas financé ce projet. A cause de cela, nous pensons que les étudiants peuvent collecter assez d'argent pour le financer.

Je voudrais vous raconter les bienfaits d'un potager. Premièrement, la vie d'un/une étudiant(e) peut être très stressé plus précisément dans la période des examens donc comme vous le savez, planter des fruits et légumes nous aide à se sentir plus relax. De plus, le potager crée une espace verte à l'université, c'est-à-dire, les étudiants peuvent y aller pour lire, écrire, ou bien dormir sous l'arbre.

Deuxièmement, il est commun fact qu'on vit dans une monde modern, anti-écologique, rapide etc. Il est possible d'augmenter des définitions mais le problème est le même. Nous sommes aliénés à la nature. Ensuite, à la suite des aliénation, les gens devient plus insensible à la nature, à l'environnement. Donc la création du potager nous aide à sensibiliser les étudiants aussi.

Finalement, à l'heure actuelle, il est difficile de trouver des légumes et des fruits naturels. Avec ce potager, nous pouvons les cultiver avec nôtre mains. Et nous pouvons les vendre à utiliser au profit de l'université. Notre association est conscient qu'il existe beaucoup de besoins.

Avant de finir, je voudrais dire que si vous voudriez nous aide, vous aidiez à la fin vôtre-même. Vous pouvez contacter avec moi.

Cordialement

FLE2_2_10

Bonjour mes amis,

Nous avons décidé d'écrire un mail à vous en étant l'association écologique d'université Galatasaray. Notre association a fait des campagnes, des projet pour augmenter la conscience sur la problème actuelle des xxx (*illisible*) : l'écologie depuis qu'elle est fondée. Nous sommes heureux de voir les gens interessés en conséquence de nos études. Merci beaucoup ! Grâce à vous, nous pouvons réaliser plusieurs projet que nous voudrons vous déclarer l'une de ces projet aujourd'hui.

Jour à jour, la conscience des gens augmente et ce qui est organique devient plus en plus importante. Certaines établissement construit ses propres jardins/potager et nous voudrons que notre université peut participer ce formation aussi. En conséquence des discussions avec la Direction : ils ont accepté d'allouer un espace à condition qu'il soit financer par les élèves. Donc nous voulons vous convaincre d'aider notre projet et offrant les bienfaits :

Notre université est au milieu de la ville. Nous habitons dans une ville métropole. Avec l'urbanisation, nos liens avec la nature commencé à couper. Les gens travaillent dans les établissement izolés et aussi seul. La contact avec la terre, nous ferrons sentir plus heureux et créer une réaction à l'urbanisation.

Nous allons manger ce qu'on plante. Nous sommes dans l'age de consommation mais on a aucune idées sur ce qu'on a mangé. Ça nous fait de consommer tout les choses. Mais si nous pouvons planter des fruits, les légumes dans le potager, nous allons consommer les organiques. Donc ça peut augmenter la conscience sur la consommation aussi.

Dans chaque département, vous pouvez trouver un volontaire de notre association. Nous vous incitons de nous aider pour réaliser ce projet. Pourquoi notre université ne peut pas être l'un de ce qui a créer un potager pour accroître la sensibilisation ?

Merci

Cordialement

FLE2_2_11

Chers amis,

Comme l'association TEMA , nous essayons incessamment d'agir en faveur de la nature. Notre planète est en danger et les catastrophes ont mis à apparaître. Avant arriver le point de non-retour, il faut contribuer la protection de la nature au moins en changant les choses autour de nous.

Je suis sûre que vous êtes déjà témoigné quelques organisation de nous. On a planifié un tas d'activités afin de contrecarrer les catastrophes qui sont partout. Cette fois , nous nous sommes organisés pour lancer un projet qui vise de planter des fruits et légumes dans un potager au sein de l'université. On a présenté notre projet fabuleux à la direction et on a réussi à la convaincre pour nous donner un espace consacré pour cela. Toutefois avec une seule condition : la direction ne va pas s'impliquer dans l'affaire financière et les étudiants vont la compenser. Donc on a encore un pas pour démarrer notre projet. En réalité , nous sommes ravi parceque on fait confiance à nos camarades et qu'ils fassent leurs meilleurs pour nous soutenir.

C'est un projet qui va être un grand appui pour la nature , même il va totalement recréer les espaces et les jardins de notre université. Ça va permet l'atmosphère de respirer tranquillement. Par ailleurs ,voyant toujours les belles vertes légumes et fruits , on va trouver un chemin de se soulager. On va ériger des arbres ensemble et se sentir la solidarité au profonde de nos cœurs. De cette façon, il y aura une héritage de nous pour les prochaines étudiants de notre maison. Ensuite, quand les fruits et les légumes deviennent mûrs , des festivals vont mettre en place et on sera contents en mangant nos propres récoltes.

En revanche sans dépenser de l'argent ou de l'effort , on ne peut pas arriver notre cible. Donc je vous invite à participer ce projet fantastique qui va décorer les jardins de l'université et qui est un contribution à la nature de notre part. Je crois que personne ne abstienne pas de nous aider. On ne demande pas une grande quantité. Pour terminer , on annonce notre devise " Avec la solidarité dont nos esprits possèdent , on peut construire un monde plus verte ! "

Assurez-vous c'est la seule solution pour la future de nos enfants.

FLE2_2_12

Bonjour chers amis,

Je vous écris en tant qu'un membre de l'association étudiante de l'écologie de notre université. Pour encourager l'alimentation écologique, nous voulons d'avoir un potager dans le campus de notre université. La Direction accepte à nous donner un espace pour ce projet. Pourtant, il faut que nous, en tant que les étudiants, le financions. Nous voulons votre aide pour réaliser ce projet qui va avoir des contributions écologiques, sanitaires et financières.

Premièrement, notre planète est en train de confronter de grandes menaces écologiques. L'échauffement climatique fond les glaciers, l'eau monte, les animaux meurent et les forêts sont anéantis dans les grandes incendies. L'une des raisons de cette catastrophe que nous sommes en train de vivre est directement liée à l'alimentation. En plantant nos propres légumes et fruits nous allons contribuer aux tentatives de freiner la vitesse de cette catastrophe. Pour donner des exemples plus précis, nous pouvons parler de l'énorme pollution que le transport de nourriture fait. Avoir des plantes juste à côté de nous va sûrement diminuer cette pollution. Ensuite, nous nous plaignons tous de mauvaise qualité de la nourriture dans notre cantine. Surtout les fruits semblent de sortir d'une usine avec leur couleur trop forte et le goût trop sucré. Ce sont des preuves de nourriture malsaine qui n'est pas organique. Nous voulons avoir notre potager à nous à l'école de sorte que nous mangions des fruits et des légumes organiques qui ne sont pas remplis par les produits chimiques comme des pesticides.

Finalement, ce projet a des avantages financiers. Étant donné que l'école ne payera plus pour les fruits et les légumes si nous pouvons avoir un potager, le prix de repas à la cantine peut diminuer. De même, notre université peut utiliser l'argent qu'il dépense maintenant pour l'achat de nourriture dans les projets universitaires, par exemples les voyages pour les concours, ou elle peut créer des campagnes pour aider aux étudiants qui ont des difficultés financières.

En somme, nous croyons sincèrement à l'utilité d'un potager propre à notre université, pour vous, pour nous et pour notre monde. Pensez à contribuer à ce projet pour qu'on puisse faire une différence dans un monde qui commence à voir l'importance de l'action, petite ou grande.

Merci beaucoup par avance pour vos contributions.

FLE2_2_13

Bonjour a tout(es),

J'espere que vous allez bien. Je m'appelle XXX. Je suis un membre actif du club d'environnement de notre université. La raison pour laquelle j'écris cette email, c'est le fait que je pense qu'on a besoin de plus de bénévoles. De plus je suis fiere de vous présenter notre nouveau projet. On a décidé de planter les légumes et les fruits au sein de notre campus. Cependant, le succès du projet dépend à vous. Dans d'autres mots, une université plus écologique n'est possible qu'avec votre aide. Je voudrais vous présenter différents avantages que ce projet peut amener.

Tout d'abord, il faut qu'on note le notre monde est dans une situation tres dangereuse. L'échauffement climatique est un probleme grave qui affecterait notre vie dans les années prochaines. Peut-etre cette raison seule est une force poussante pour aider notre association. En plantant ces légumes et fruits, notre but est non seulement à créer une environnement plus écologiste mais aussi à rendre les gens plus conscients face aux enjeux écologiques. On se planifie de surprendre les étudiants avec notre projet, comme cela ils peuvent venir à nos offices pour obtenir plus d'information.

D'un autre côté, la décision de nous aider est aussi une idée merveilleuse financièrement car vous pourrez expérier la satisfaction d'être utile pour la communauté et vous allez également savoir que votre argent est utilisé pour une bonne cause. Par ailleurs, vous allez recevoir un certificat en échange de votre aide financier. Le paiement standardisé ne coûte pas tout à fait cher, en conséquence il serait possible que vous pourriez nous aider à l'aise.

Plus important que tout, ce projet est bon pour la santé. Je ne veux pas dire seulement les effets positifs sur le corps en disant cela. Etre présent dans un lieu plus naturel est prouvé à avoir des effets soignants sur la santé mentale aussi. Il est vrai qu'on vive autour de beaucoup d'immeubles, et nous, en tant qu'un association écologiste, pensons que ce projet est un grand pas vers un monde dans lequel on peut finalement prendre un souffle. Les légumes et fruits organiques peuvent nous sauver de malnourissement. Dans le temps actuels, la plupart des choses qu'on consume est menaçant a la santé a cause de différents hormones etc.

Tout étant considéré, je vous encourage a aider nous pour le financement de ce projet. Ce projet est seulement faisable si on a votre soutien, chers collègues. Votre aide est la chose la chose la plus importante pour nous.

Cordialement,

FLE2_2_14

Chers amis,

Je m'appelle XXX. Je suis un membre de l'association appelé ' Jeune TEMA ' dans laquelle on organise les activités sur la protection de la nature et le secteur de l'agriculture. Je planifiais de réaliser une plantation dans le cadre de notre université. Après que j'avais discuté ce sujet avec la direction, ils ont accepté de nous donner la terrain vide à côté de l'université pour qu'on applique la plantation des légumes et des fruits de saison. De plus, Je voudrais vous maintenir à propos des avantages de ce travail.

Le premier profit dont je propose repose sur le fait que chaque saison, la plantation en continu assure l'enrichissement du soi. Alors, on peut utiliser cette chance pour acquérir les plantes nouvelles et exotiques. Cette plantation différente peut faire notre université plus populaire parmi les autres universités dans la domaine de l'agriculture.

Également , on peut constater que les légumes augmentent les demandes pour notre université en cultivant organique. Si l'on prend le cas de poivres prises à l'étranger, les poivres moins chère et plus sainte attireront attention à notre marché sous prétexte de ne pas utiliser les produits chimiques et de produire localement. On peut inciter les gens à une alimentation plus saine que le marché général en profitant des ventes.

Le dernier sujet base sur les désires de notre étudiant. Il y a des plaintes concernant le manque des zones verts dans notre université. Je crois que ce travail va répondre aux désires sur les plantes et nos étudiants commencent à aimer notre direction.

En somme, ce que je voudrais dire, c'est que pour réaliser ces cibles magnifiques, on a besoin d'une certaine quantité de l'argent. Donc, on vous demande de nous faire autant quantité de dons que vous souhaitez.

Merci à partir de maintenant..

FLE2_2_15

Bonjour à tous ;

Je suis un membre d'une association qui travaille pour notre futur. Cette année on veut faire un projet mais pour ce projet on a besoin de votre aide aussi. Cette année avec mes amis on veut améliorer notre université avec les plantes. Notre plan est planter les fruits et légumes à cote de l'université. Vous pouvez partager vos idées sur ce projet.

Le but de ce projet est en première étape améliorer le visage de l'université. Dans ces jours on cherche l'espace vert mais malheureusement la couleur de la ville est grise. On veut créer une place verte qui lasser les soutenir. Par exemple le sous d'un arbre de la pomme dont vous exprimez votre amour ou dont vous découvrez les lois de physique.

Deuxièmement, on veut vendre les produire de ces plantes pour les chats qui nos meilleurs amis. On achètera des alimentaire pour les chats. En conséquence, nos meilleurs amis ont une place pour jouer et au même temp, ils ont alimentaire.

Dernièrement il est sûr que le monde a besoin de notre aide. Plus de plantes égales à plus d'oxygène, et moins de dioxyde carbone. Peut-être cette action ne peut pas sauver les pingouins mais il faut que on change quelque chose.

Pour ce projet on a fait un plan avec nos directeurs de l'université. Pour ce projet ils ont donné l'espace mais malheureusement ils ne peuvent pas soutenir le financement du projet. Dans ces conditions on a besoin de votre aide économique pour ce projet. Pour votre aide je partage mon information de communication sous de l'e-mail.

Bonne journée.

Fiche d'information

1. Informations générales

Sexe	
Âge	
Nationalité	

2. Etudes

Département et année	
Nombre d'années d'études du français	
Niveau DELF (si vous avez passé l'examen)	
Avez-vous fait des séjours en France? Combien de temps ?	

3. Langues

Langue maternelle	
Langue parlée avec parents/frères/sœurs	
Langue parlée avec conjoint et/ou enfants, leur langue maternelle	

Autres langues	Niveau et nombre d'années d'études, éventuellement diplôme : Toefl...	Moyens d'apprentissage* Séjour à l'étranger (précisez la durée)
	Niveau : Années d'études :	

* Cours (collège, lycée, université ou institution privée : précisez la durée), amis étrangers, séjours

4. Pratiques de rédaction

Pouvez-vous auto-évaluer votre niveau en production écrite ?

B1 B1+ B2 B2+ C1 C1+

Avez-vous l'habitude de rédiger des textes en français ? Si oui, précisez le type de texte (essai, dissertation, résumé, article, synthèse, texte littéraire...)

Avez-vous l'habitude de rédiger des textes dans une autre langue ? Si oui, précisez le type de texte (essai, dissertation, résumé, article, synthèse, texte littéraire...)

- J'ai réalisé la rédaction en minutes.
 - J'ai utilisé un brouillon OUI NON
- (si oui, merci de le rendre avec la copie)

J'accepte que mon texte et les informations fournies dans cette fiche soient utilisés dans le cadre de la recherche de manière anonyme. Je peux contacter la chercheuse pour demander plus d'informations ou demander que mon texte ne soit plus utilisé.

Nom, date, signature

Bilgi formu

1. Genel bilgiler

Cinsiyet	K	E
Yaş		
Uyruk		

2. Eğitim ve diğer

Bölüm ve sınıf	
Daha önce yabancı dilde eğitim gördünüz mü ?	
Yurtdışında 3 ayı aşkın süre kaldınız mı ?	

3. Diller

Anadil	
Ailede konuşulan dil(ler)	

Diğer diller	Seviye, öğrenim süresi, varsa diploma (TOEFL...)	Öğrenme şekli *

* Ders (ortaokul, lise, üniversite, kurs), yabancı arkadaş, seyahat...

4. Yabancı dil kullanım alışkanlıkları

Dersler veya iş için yabancı dil kullanıyorum	açıklayınız :
Yabancı dilde okuyorum, TV vs. izliyorum	

5. Yazma alışkanlıkları

Türkçe yazma alışkanlığınız var mı ? (metin tipi belirtiniz, örneğin makale, kompozisyon, özet, edebi metinler...)

Yabancı dilde yazma alışkanlığınız var mı ? (metin tipi belirtiniz, örneğin makale, kompozisyon, özet, edebi metinler...)

Metnimin ve bilgilerin araştırma kapsamında ismime atıfta bulunmadan kullanılmasını kabul ediyorum.

İsim, tarih, imza

GUIDE D'ANNOTATION pour les textes en français

1. OBJECTIFS DE L'ANNOTATION

L'annotation a pour objectif d'identifier les fonctions de communication accomplies par les différentes parties du texte.

Il s'agit de segmenter les textes en parties correspondant à des objectifs de communication, autrement dit des « moves » et des « steps » selon la description de Swales. Les *moves* sont des unités « discursives ou rhétoriques qui accomplissent des fonctions communicatives dans les textes ». Les *steps* sont les sous-catégories, ils correspondent à des objectifs communicatifs plus précis. Ce sont des « fragments de texte qui, ensemble, ou dans une certaine combinaison, accomplissent le *move* » (Moreno & Swales, 2018 : 40).

2. CATÉGORIES RETENUES ET EXEMPLES

Suite à une lecture globale du corpus, les catégories suivantes ont été retenues pour les moves et les steps présents dans les textes du corpus. Toutes les catégories ne sont pas présentes dans tous les textes.

Move 1 Introduire la lettre/le courrier électronique		
	Step 1.1 Dire le motif de la lettre	Je vous écrit suite à l'annonce de la suppression du Festival Berlioz que vous avez prononcée il y a quelques jours.
	Step 1.2 Se présenter/présenter l'association	Je vous écris aujourd'hui en tant que porte-parole de l'association Salades pour tous, une asso écolo avec laquelle nous organisons de nombreux événements autour de l'écologie.
	Step 1.3 Parler du concert/présenter le projet	j'ai toujours connu ce concert gratuit qui chaque année fait le bonheur de ses habitants et des alentours. ----- moi et les camarades de cette association avons eu comme idée de mettre en place au sein de l'université un potager collectif.
	Step 1.4 Parler de culture, de la ville, d'écologie	
	Step 1.5 Exprimer une requête	Je pense que c'est une très mauvaise idée que vous prenez là.
	Step 1.6 Annoncer la suite/l'argumentation/Présenter une opinion	pour, j'espère, vous faire changer d'avis. -----

	générale	Nous avons donc besoin de votre aide!
	Step 1.X Non classé	Ne correspond à aucun move identifié
Move 2 Argumenter en faveur du concert/du potager		
	Step 2.1 Concéder le problème financier, contre-argument	Je comprends les enjeux financiers que représente cet événement pour la ville. La gratuité n'aide pas à limiter les frais. ----- même si la mise en place va coûter de l'argent, après on économisera les transports.
	Step 2.2 Décrire les caractéristiques et les avantages, y compris éventuellement des exemples	de nombreux touristes amateurs de culture et de musique choisissent notre belle région en partie car cela leur donne l'opportunité d'assister à un événement musical gratuit et de grande ampleur, ce qui est parfois inédit pour eux. / Souvenez-vous du groupe de jazz de l'année dernière : les gens m'ont parlé que de cela pendant des mois ----- un espace vert apporte une petite touche sympa à notre campus... en plus d'apprendre aux étudiants et étudiantes bénévoles à reconnaître et s'occuper de leur alimentation!
	Step 2.3 Formuler une hypothèse sur le futur (que se passerait-il si le concert était annulé?) ou décrire un projet hypothétique	L'annuler entrainerait donc une baisse du tourisme lors de cette semaine. Sans ce rassemblement la ville ne sera plus autant apprécier qu'auparavant. ----- Mais vous imaginez, si l'université pouvait avoir son propre potager? Enfin de bons repas pour tous et toutes!
	Step 2.4 Parler de la ville/de la culture/de l'écologie	Accéder à la culture, ou événements musicaux gratuits est très rare aujourd'hui. ----- De plus, nous sommes aujourd'hui dans une ère où le monde a besoin de se recentrer et de s'harmoniser de nouveau avec la nature.
	S2.X Non classé	
Move 3 Proposer une solution ou une contrepartie		
	Pour la lettre: proposer une solution pour organiser le concert Pour le courrier électronique: proposer une contrepartie à une contribution financière	Je pense avoir une solution reposant sur le bénévolat et l'entraide qui permettrait au festival de perdurer et qui permettrait à notre région et ville de garder cette notoriété de ville de la culture et du tourisme.

		— Par ailleurs, vous allez recevoir un certificat en échange de votre aide financier.
Move 4 Clore la lettre		
	S4.0 Résumer les arguments	Ce que je voulais vous exprimer dans cette lettre est de vous montrer les inconvénients de l'annulation.
	S4.1.Exprimer une requête	Je vous prie donc de reconsidérer cette annonce et de prendre la meilleure décision possible.
	S4.2.Remercier	Je remercie chacun d'entre vous pour votre lecture et vos futurs apports à ce projet fantastique.
	S4.3.Proposer un entretien, Inviter à un événement	Nous vous proposons de nous rejoindre lundi 30 mars pour un repas partagé devant la Bibliothèque
	S4.4.Slogan (courrier électronique)	Rejoignez le potager pour bien manger!
	S4.X. Non classé	

3. CAS PARTICULIERS

Une partie du texte ne semble correspondre à aucun move/step identifié = Si cette situation est peu fréquente, il s'agit d'une particularité du texte individuel (il peut s'agir d'une digression, d'un hors-sujet, ou ce passage peut être rattaché au move précédent ou suivant). Si elle se reproduit, il peut être nécessaire de modifier les catégories retenues pour l'analyse et d'ajouter un *move/step*.

Les moves/steps semblent s'entremêler ou se chevaucher = Certains scripteurs reviennent sur les mêmes fonctions de communication après quelques phrases ou plus loin dans le texte. Le fait que le step soit « morcelé » ne constitue pas un problème pour l'analyse. Il n'est pas souhaitable d'attribuer un même passage à plusieurs *steps* sauf si cela paraît inévitable.

GUIDE D'ANNOTATION pour les essais argumentés en langue turque

1. OBJECTIFS DE L'ANNOTATION

L'annotation a pour objectif d'identifier les fonctions de communication accomplies par les différentes parties du texte.

Il s'agit de segmenter les textes en parties correspondant à des objectifs de communication, autrement dit des « moves » et des « steps » selon la description de Swales. Les *moves* sont des unités « discursives ou rhétoriques qui accomplissent des fonctions communicatives dans les textes ». Les *steps* sont les sous-catégories, ils correspondent à des objectifs communicatifs plus précis. Ce sont des « fragments de texte qui, ensemble, ou dans une certaine combinaison, accomplissent le *move* » (Moreno & Swales, 2018 : 40).

2. CATÉGORIES RETENUES ET EXEMPLES

Suite à une lecture globale du corpus, les catégories suivantes ont été retenues pour les moves et les steps présents dans les textes du corpus. Toutes les catégories ne sont pas présentes dans tous les textes.

Move 1 Introduire la lettre/le courrier électronique		
	Step 1.1 Dire le motif de la lettre	Ben bu bölgede bulunan herkesin adına bir temsilci olarak hepimizi üzen bir durumu size bildirmek için yazıyorum.
	Step 1.2 Se présenter/présenter l'association	Biz üniversitemizde bir dernek kurduk ve çok güzel bir proje gerçekleştiriyoruz.
	Step 1.3 Parler de ses sentiments	Her yıl yazın sonunu sevdiklerimiz ile kutlamaya alıştığımız geleneksel konserin bu yıl iptal edildiğini duyduğum için üzüntümü belirtmek isterim.
	Step 1.4 Parler du concert/présenter le projet	Biz üniversitemizde bir dernek kurduk ve çok güzel bir proje gerçekleştiriyoruz.
	Step 1.5 Annoncer la suite/l'argumentation/Présenter une opinion générale	Konseri nasıl ve neden yapmamız gerektiğinin benim için önemini birkaç maddede toparlıyorum.

	Step 1.6 Exprimer une requête	bizim gibi gönüllü öğrencilere ihtiyacımız var.
Move 2 Argumenter en faveur du concert/du potager		
	Step 2.1 Concéder le problème financier	Belediyenin maddi kaynak yetersizliğinden dolayı bu organizasyonu iptal ettiğini biliyor ve bu durumu anlayabiliyorum.
	Step 2.2 Parler du concert/du potager (décrire les caractéristiques et les avantages, y compris éventuellement des exemples)	Bu projeye katılmanın size bir çok getirisi olacak.
	Step 2.3 Formuler une hypothèse sur le futur	Hep beraber olursak projemizi hızlıca hayata geçirebiliriz.
	Step 2.4 Parler de la ville/de la culture/de l'écologie	Hasankeyf yukarı Mezopotamya'da, bereketli topraklar olarak ifade edilen Dicle nehrinin kıyısında yer alan bir yerleşim yeri olması sebebiyle birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, çok katmanlı bir tarihe sahiptir.
Move 3 Proposer une solution		
	Optionnel - seulement lettre au maire	Öneri olarak ; bir halk toplantısı düzenlenerek bu etkinliklerin bölgeye ve bölge esnafına sağladığı yararlar konuşulabilir, yeni iletişim ağları sağlanarak etkinliğe maddi destek sağlayacak sponsor arayışlarına girilebilir.
Move 4 Clôre la lettre		
	4.1.Exprimer une requête	Lütfen bu mesajı okuduktan sonra bu konuyu iyice düşünüp, bize geri donus yapın.
	4.2.Inviter à un événement	-absent en turc-
	4.3.Slogan (courrier électronique)	Yeşil kalın...
	4.4.Remercier	İlginiz için şimdiden teşekkürler.

3. CAS PARTICULIERS

Une partie du texte ne semble correspondre à aucun move/step identifié = Si cette situation est peu fréquente, il s'agit d'une particularité du texte individuel (il peut s'agir d'une digression, d'un hors-sujet, ou ce passage peut être rattaché au move précédent ou suivant). Si elle se reproduit, il peut être nécessaire de modifier les catégories retenues pour l'analyse et d'ajouter un move/step.

Les moves/steps semblent s'entremêler ou se chevaucher = Certains scripteurs reviennent sur les mêmes fonctions de communication après quelques phrases ou plus loin dans le texte. Le fait que le step soit "morcelé" ne constitue pas un problème pour l'analyse. Il n'est pas souhaitable d'attribuer un même passage à plusieurs steps, sauf si cela paraît inévitable.

ARGUMENTATION, MODALITÉS, CORPUS

22 septembre 2021

1

LE TEXTE ARGUMENTATIF

PERSUADER LE LECTEUR

GÉRER LE DOMAINE DE L'INCERTAIN, DU PROBABLE

FAIRE DES HYPOTHÈSES

PARAÎTRE CRÉDIBLE

= DIFFÉRENTES FORMES DE **MODALITÉS**

1

2

LES MODALITÉS

MARQUES PERMETTANT AU LOCUTEUR/SCRIPTEUR DE SE POSITIONNER
PAR RAPPORT À SON PROPOS

NON MODALISÉ

MODALISÉ

Les élections ont lieu
cette semaine.

On m'a dit que les élections **auraient**
lieu cette semaine.

Ce sont **peut-être** les élections les
plus importantes de cette décennie.

Si les élections n'ont pas lieu, la
crise **sera** inévitable.

2

Il faut voter!

3

AUTRES NOTIONS LIÉES

MÉTADISOURS

LA VOIX

LA PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE

LA PRÉSENCE DU SCRIPTEUR

3

LES TYPES DE MODALITÉS LES PLUS FRÉQUENTES DANS L'ARGUMENTATION

ÉPISTÉMIQUES

- certitude/incertitude, hypothèses, conditions

ASSERTIVES

- Confiance en soi, opinion accentuée/atténuée

DÉONTIQUE

- Injonctions, souhaits, rapport direct avec l'interlocuteur

4

5

LES FORMES UTILISÉES VARIENT SELON ...

- LE GENRE ET DU REGISTRE
- ÉCRIT/ORAL
- LE DESTINATAIRE (inférieur, supérieur, égal, connu ou pas)
- LE STYLE
- LES PARTIES DU TEXTE ou LES EFFETS RHÉTORIQUES (ethos, logos, pathos)

5

UNE PETITE ENQUÊTE

Cliquez sur le lien pour ouvrir le sondage

6

7

LES MODALITÉS EN DIDACTIQUE DU FLE - QUELS ENJEUX?

- Les problèmes d'apprentissage
 - Difficultés inhérentes
 - Transfers de la L1

- Les problèmes d'enseignement: matériel pédagogique, le programme
 - Modalités absentes ou exemples peu pertinents, inadaptés

7

DISCUSSION

VOS PRATIQUES

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES APPRENANTS TURCOPHONES

QUELLES ACTIVITÉS POUR Y REMÉDIER?

AUTRES POINTS

8

9

QUELQUES RÉSULTATS DE MES RECHERCHES

Problèmes liés au genre et au registre

Surutilisation "on"

Sous-utilisation question rhétorique

Problèmes liés à l'influence de la L1

Surutilisation Verbe pouvoir au présent

Sous-utilisation Impératif

Problèmes liés à l'enseignement

Surutilisation Je crois que, à mon avis

Futur proche 9

ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LES MODALITÉS D'APRÈS HYLAND (2005)

Activités sur les formes

- Rechercher **des exemples** d'une forme dans des textes authentiques
- **Enlever puis remettre** les marques métadiscursives d'un texte et comparer l'effet rhétorique
- **Modifier** les degrés de certitude

Activités textuelles

- Mener une réflexion sur le **destinataire**
- Analyser des extraits de textes pour comparer les variations des marques métadiscursives **selon le destinataire; Réécrire** le texte pour un **destinataire différent**

+ **Traduire** un texte vers la L1 et comparer les formes métadiscursives

10

11

TRAVAIL COLLECTIF = ANALYSER DES EXTRAITS DE MÉTHODES DE FLE

- Quelle place pour les modalités?
- Comment exploiter ces activités?

11

VOCABULAIRE/GRAMMAIRE > les niveaux de langue

	Niveau familier	Niveau courant / standard	Niveau soutenu
Lexique	vocabulaire de la vie quotidienne; termes familiers, parfois argotiques, voire vulgaires Ex. : une baraque	vocabulaire usuel; absence de termes recherchés ou spécialisés Ex. : une maison	vocabulaire riche, recherché, voire rare Ex. : une demeure
Syntaxe	ruptures de construction, répétitions, ellipses, suppression du « ne » dans la négation, abréviations Ex. : Tu t'en vas ?	les règles de grammaire sont respectées; utilisation des temps courants de l'indicatif, du conditionnel et du subjonctif Ex. : Est-ce que tu t'en vas ?	les phrases sont complètes, métacourantes, est respectueuse des temps, pas de répétitions Ex. : T'en vas-tu ?
Situation	milieu populaire, entre amis ou en famille, jeu sur le langage (utilisation de proverbes) Ex. : Tchou-tchou !	échange neutre dans les situations quotidiennes ou dans les relations professionnelles Ex. : Santé !	milieu supérieur, milieu élevé, milieu distingué Ex. : Portez-vous bien.
Type d'expression	oral	oral et écrit	écrit (et oral)
Type de support	Ex. : texto	Ex. : lettre	Ex. : discours

EDITO B2

PRODUCTION ÉCRITE

5 Vous avez réussi votre examen supérieur de français. Vous écrivez trois messages de quelques lignes pour annoncer la bonne nouvelle. Le premier message est adressé à votre famille, le deuxième à vos collègues et le troisième à votre ancien professeur d'université. Attention : choisissez votre niveau de langue en fonction de votre destinataire.

Texte 1 : Salut à tous, ...

Texte 2 : Bonjour, ...

Texte 3 : Cher Monsieur, ...

12

13

2 Dites si les phrases suivantes expriment la certitude ou un léger doute.

- a | Il sera sans doute l'homme idéal.
- b | C'est sûr, il sera l'homme idéal.
- c | Sans aucun doute, il sera l'homme idéal.
- d | Il sera sûrement l'homme idéal.

13

EDITO B2

3 Dites si les phrases suivantes expriment la réalité, la probabilité, la possibilité ou l'impossibilité.

- a | J'aurais éventuellement besoin de ton soutien.
- b | Il est probable qu'elle ne se mariera jamais.
- c | Il est amoureux ? Ça se peut.
- d | Il est hors de question que je fasse la lessive pour toi !
- e | Il n'est pas exclu que l'odorat joue un rôle important dans l'amour.
- f | Il y a des chances que Gilles se pacse.
- g | Il est incontestable que Christelle s'embellit depuis qu'elle est amoureuse.
- h | Agnès et Patrick viennent encore de se disputer. C'est clair comme de l'eau de roche.

GRAMMAIRE
ESSENTIELLE DU FRANÇAIS

EXERCICES

3. Soulignez la proposition exprimant le plus grand doute.

- a. [Il est possible / Il est probable] qu'ils aillent au cinéma ce soir.
- b. Je ne crois pas [qu'il prévendra / qu'il prévienne] de son arrivée.
- c. Il semble [qu'elle maintiendra / qu'elle maintienne] le rendez-vous.
- d. Crois-tu [qu'il fasse beau / qu'il ne fasse pas beau] à Toulouse ?
- e. Nous ne sommes pas sûr [qu'il viendra / qu'il ne viendra pas].
- f. [Tu penses qu'il pourra venir / Tu penses qu'il ne pourra pas venir].

EXERCICES

6. Introduisez une notion de doute dans les affirmations (plusieurs possibilités).

Ex. : Les voyages sur Mars, c'est pour bientôt !
→ Je ne crois pas que les voyages sur Mars seront / soient pour bientôt.

- a. Le budget sera approuvé demain.
Il est possible _____
- b. Il n'y a aucun risque à manger des insectes.
Certains doutent _____
- c. Le président sera réélu.
Les journalistes ne pensent pas _____
- d. Les sondages ont toujours raison.
Je ne suis pas persuadé _____
- e. Le conseil d'administration se réunit demain.
Nous ne sommes pas sûrs _____
- f. Cet engouement médiatique finira bientôt.
Il ne semble pas _____
- g. Il va bientôt faire nuit, c'est sûr !
Il se peut que _____

15

EXPRESSION ECRITE NIV 4 - CLE

À VOUS D'ÉCRIRE (1)

11 ■ Écrivez un essai sur l'évolution de votre langue depuis 4 ou 5 siècles.

Voici, pour vous aider, quelques caractéristiques de l'essai :

- L'essai est une prise de parole subjective, dans un style clair et simple qui convient à l'analyse.
- La première personne du singulier, le « je », est souvent employée.
- L'auteur explore la réalité, à travers une discussion d'idées.
- Le ton est engagé, persuasif.
- Mais il n'est pas démonstratif. Il ne doit pas montrer d'intolérance.
- Il propose plutôt une réflexion libre sur un sujet donné.
- On peut introduire des citations, des exemples...

16

LES CORPUS

Définition

Types

Ecrits, oraux, natifs, apprenants, locaux

Exemples

Internet, Le Monde

Grands corpus natifs: British National Corpus, Türkçe Ulusal Derlemi

Écrits scolaires : ECRISCOL

Oral FLE: Clapi-FLE

Corpus d'apprenants: UCLouvain

17

17

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES CORPUS

AVANTAGES

Exemples authentiques et non tirés d'un manuel - vrais usages des natifs et non une norme unique

Esprit de découverte, autonomie, d'implication dans l'apprentissage

Identification des erreurs fréquentes

INCONVENIENTS

Apprentissage des aspects techniques, matériel informatique

Pas un travail d'approche communicative, pas intégré dans les programmes, manque de temps

Concordancier pas apprécié de tous les apprenants car phrases coupées

18

EDITO B2

Hors contexte

Écrit / oral?

Usage fréquent
par les natifs?

19

VOCABULAIRE/GRAMMAIRE > la certitude/ le doute

LA CERTITUDE

C'est sûr/certain!
Il n'y a pas de doute.
J'en suis sûr(e)/certain(e).
J'en suis persuadé(e)/convaincu(e).
Sans aucun doute.
C'est indubitable/incontestable.
Je vous assure.
Ça ne fait pas l'ombre d'un doute.
Je ne doute pas de (+ nom)
On sait bien que...
C'est un fait que...

Contrairement aux apparences, sans doute et sûrement n'expriment pas une certitude absolue mais une forte probabilité. Pour une certitude absolue, employez sans aucun doute.

EXPRIMER L'ÉVIDENCE

Ça ne fait aucun doute.
Il est évident/certain que...
C'est une évidence.
Il est clair/manifeste que...
De toute évidence, ...

Il va de soi que...

expressions:

J'en mettrais ma main au feu.
J'en mettrais ma main à couper.
Ça se voit comme le nez au milieu de la figure.
C'est clair comme de l'eau de roche.

RECONNAÎTRE UNE ÉVIDENCE

Il faut (bien) admettre/reconnaître que...
Il faut bien se rendre à l'évidence.

LA PROBABILITÉ

C'est probable.
Probablement.
Sans doute.

L'IMPROBABILITÉ

C'est improbable.
C'est peu probable.
Il y a peu de chances que...

LA POSSIBILITÉ

C'est (bien) possible.

Il n'est pas impossible que...
Il se pourrait bien que...
Éventuellement.
Il y a des chances que...
Ça se pourrait.

Peut-être (tout comme *sans doute*) peut être placé derrière le verbe ou en tête de phrase, mais avec inversion du sujet.
Il connaît peut-être la réponse.
ou Peut-être connaît-il la réponse.
En français oral plus familier, on emploie *peut-être* que en début de phrase.
Peut-être qu'il comprendra.

L'IMPOSSIBILITÉ

Ce n'est pas possible.
C'est impossible.
C'est exclu.
C'est hors de question.

LE DOUTE

Ça dépend.
Pas forcément.
J'hésite.
J'ai un doute/J'en doute.

Je ne suis pas convaincu(e).
Je n'en suis pas (si) sûr(e).
Je ne sais pas (trop) si...
Je ne sais pas (trop) quoi dire/penser.
Je me demande si...
Je suis sceptique.
Je n'y crois pas trop.
Ça me laisse perplexe.

POUR UN DOUTE PLUS FORT

Je ne peux pas croire que...
J'ai du mal à croire que...
Je n'arrive pas à croire que...
Je n'arrive pas à me faire à cette idée.
Ça me paraît invraisemblable/inimaginable.
C'est surprenant!
Ça m'étonne.
Ça m'étonnerait!

METTRE EN DOUTE

C'est vrai?
Croyez-vous vraiment que...?
Vous en êtes sûr(e)?
Ce n'est pas possible!

19

EXPRESSION ÉCRITE NIV 4

2. L'expression de l'obligation

Les verbes le plus fréquemment utilisés sont DEVOIR: *Vous devez vous présenter le 18 septembre, à dix heures.* et IL FAUT QUE + subjonctif (ou: Il vous faut + infinitif).

Mais il y a d'autres manières d'exprimer cette relation logique:

Vous êtes dans l'obligation de...; vous avez pour obligation de...

Vous êtes tenu(e) de...

Vous avez à...; vous aurez à...

Devoir et il faut sont-ils équivalents dans le langage réel?

20

1. Rappel de quelques formes impersonnelles

Il convient de + infinitif / Il convient que + subjonctif

Il conviendra de faire très attention. (conseil général)

Il conviendra que vous fassiez très attention. (conseil adressé à une personne précise)

Il faut + infinitif / Il + pronom personnel objet + faut + infinitif / Il faut que + subjonctif

Il faut être diplomate. (conseil général)

Il vous faut être diplomate. = ***Il faut que vous soyez*** diplomate. (conseil adressé à une personne précise)

Il vaut mieux + infinitif / Il vaut mieux que + subjonctif

Il vaut mieux éviter les légumes crus. (conseil général)

Dans ton état, ***il vaut mieux que tu évites*** les légumes crus. (conseil adressé à une personne précise)

Il est utile/nécessaire/important... de + infinitif / Il est utile/nécessaire/important... que + subjonctif

Il est important de bien préparer le séjour. (conseil général)

Il est indispensable que vous prépariez bien le séjour. (conseil adressé à une personne précise)

Ces usages sont-ils attestés dans les textes authentiques?

Est-il pertinent de les connaître tous?

21

21

QUELQUES PRINCIPES

- Définir un objectif d'apprentissage précis
- Familiariser les apprenants avec l'outil
- Utiliser éventuellement un support papier

Deux approches possibles

Directe:

Les apprenants ont
accès au corpus et
font des recherches

Indirecte:

L'enseignant choisit des
extraits pertinents du corpus

22

UNE SÉQUENCE TYPE D'APRÈS SEIDLHOFFER (2002)

- En réponse à un article de presse en français, les apprenants rédigent un texte court.
- L'enseignant(e) compile les textes (anonymes)
- L'enseignant(e) fait une introduction générale aux corpus
- Distribue un document papier avec toutes les productions
- Discussion générale sur le contenu des textes
- Chaque apprenant rédige une liste de questions auxquelles l'analyse de corpus pourrait permettre de répondre (grammaire, lexicque...)
- Analyses de corpus sur ordinateur réalisées par les apprenants avec un logiciel simple

23

23

LE CONCORDANCIER

Extract checked Items: ☐ All ☐ 0 ☐ any10 ☐ 20 ☐ 30 ☐ 50 Go >

MODIFY: equals ☐ bien in Le Monde (1998) 1 ☐ sort 1 wd ☐ left ☐ +assoc on L ☐ side for 100 ☐ lines @ 100 ☐

wide Go

77 hits 69 per million(hits/corpus size x 1,000,000)

bien sûr=76 bien sûr=1

Click any **KEYWORD** for more context

001. ☐ i en auraient douté, elle a simplement rappelé : " BIEN+SÛR, que je vais défendre mon mari. Je suis p

002. ☐ rrière trouve visiblement la question saugrenue. " BIEN+SÛR puisque je travaille 24 heures payées 38"

003. ☐ à s'être risquée à l'exercice : c'était en 1983. BIEN+SÛR, il vit à New York, loin des cénacles par

004. ☐ y a pas de débat sur l'unicité du génocide juif : BIEN+SÛR qu'il a des traits qui ne se rencontrent

005. ☐ a renvoyé ou bradé. A ces règles générales il y a BIEN+SÛR des exceptions que les dirigeants de Barn

006. ☐ ectacle monté avec la mort des animaux". Nitsch a BIEN+SÛR trouvé nombre de défenseurs parmi les art

007. ☐ erveilles de communication. Cela étant, Hubble a, BIEN+SÛR, fait avancer l'astronomie d'un grand pas

008. ☐ ultent-elles seules de la pure technique ? Il y a BIEN+SÛR l'intelligence de sa technique, mais elle

009. ☐ dentité juive de base. A son triptyque, il aurait BIEN+SÛR pu en ajouter bien d'autres et d'abord, a

010. ☐ renoblois ? Un retour en régie municipale aurait, BIEN+SÛR, un coût, exorbitant à mes yeux, pour les

011. ☐ ou les dialogues. Ressort esthétique mais aussi, BIEN+SÛR, idéologique essentiel de l'action, la fé

012. ☐ ps-ci, pour briser le charme. Autre charme brisé, BIEN+SÛR, autres sondages en vrille, celui et ceux

013. ☐ a Maison Blanche (procédure d'impeachment). C'est BIEN+SÛR aller un peu vite en besogne : une telle

014. ☐ ion ont été installés dans les salles de classe, BIEN+SÛR, mais aussi dans la cafétéria. En y branc

015. ☐ ns", avance prudemment Paul Mourier. A condition, BIEN+SÛR, de faire venir d'autres entreprises. Ang

016. ☐ accéder à la compréhension du monde contemporain. BIEN+SÛR, la télévision est devenue une industrie.

017. ☐ la peine d'y penser. Il y a des contre-exemples, BIEN+SÛR, comme le livre de Charles Frazier, Cold

018. ☐ des étudiants de Boréal) entreront dans la danse. BIEN+SÛR, tout ceci a un prix : 5 000 francs de pl

019. ☐ nt l'Ile-de-France et Provence-Alpes-Côte d'Azur, BIEN+SÛR." Une réunion des membres de l'associatio

020. ☐ comme des soleils (...) je suis l'étrangère/ donc BIEN+SÛR la native/ de l'étrange pays qu'espère/ c

021. ☐ Viakhirev, à ses propres projets pétroliers dont BIEN+SÛR l'achat de Rosneft, au moindre coût. Il a

022. ☐ nt inscrits les noms des victimes désignées, dont BIEN+SÛR Ted Turner, rebaptisé "M. Jane Fonda" pou

023. ☐ égète. Tout esthétisme cultivé pour lui-même est BIEN+SÛR, ici, invalidé, comme tout retrait défens

024. ☐ ts en commun, inscrite dans la loi sur l'air, est BIEN+SÛR maintenue afin d'inciter les automobilist

24

OUTILS D'ANALYSE

Fréquence

Collocations

Concordances

▼ Corpus	Corpus 1	▼ Freque
Type	▼ Freque	
de	167.000000	
les	102.000000	
la	96.000000	
pour	92.000000	
le	79.000000	
et	77.000000	
concert	60.000000	
vous	57.000000	
des	56.000000	
ville	56.000000	
que	56.000000	
notre	55.000000	
a	50.000000	
qui	50.000000	
une	49.000000	
je	46.000000	
ce	40.000000	
un	36.000000	
nous	35.000000	
en	35.000000	
on	33.000000	
cette	32.000000	
à	30.000000	

▼ Corpus	Corpus 1	▼ Frequency
Type	▼ Fr	
de la	32.000000	
la ville	23.000000	
notre ville	23.000000	
ce concert	22.000000	
pour les	20.000000	
de notre	18.000000	
les artistes	16.000000	
le maire	16.000000	
je vous	15.000000	
le concert	14.000000	
monsieur le	14.000000	
chaque année	10.000000	
cet événement	10.000000	
que le	10.000000	
grand concert	10.000000	
concert gratuit	9.000000	
de cette	9.000000	
on peut	9.000000	
les commerçants	9.000000	
de ce	9.000000	

Search /PEU.* /i	Occurrences 28 (73.80)	Texts 1	▼ Corpus	Corpus 1	▼ Context 7	▼ Display Text	†
Index	File	Left	Node	Right			
1	15 SUJET 1 r	Sans penser les traditions, sans penser le	peuple	qui a une habitude de se fêter			
2	15 SUJET 1 r	malheureux face à cette situation. D'abord, on	peut	transformer ce problème à un avantage. Comme			
3	15 SUJET 1 r	préparer pour le concert. Cette fois-ci, on	peut	réfléchir mieux, et on peut préparer notre			
4	15 SUJET 1 r	fois-ci, on peut réfléchir mieux, et on	peut	préparer notre plan parfaitement, en pensant les			
5	15 SUJET 1 r	pensant les effets financiers. Par exemple, on	peut	préparer des t-shirts, des jouets pour les			
6	15 SUJET 1 r	notre chance pour changer la situation. On	peut	préparer ce concert pour les cas économiques.			
7	15 SUJET 1 r	Alors donc pour la première fois, on	peut	C'est pour la continuité de notre tradition.			
8	15 SUJET 1 r	un concert qui gratuit pour s'amuser le	peuple.	gratuit une institution pour le préparer cette			
9	15 SUJET 1 r	efficace que le supprime par exemple: on	peut	aider de trouver des bénévoles. Surtout, elle			
10	15 SUJET 1 r	une institution pour le préparer cette institut	peut	être associé avec le gouvernement et donc			
11	15 SUJET 1 r	aider de trouver des bénévoles. Surtout, elle	peut	être toujours dans votre contrôle. Finalement, si			
12	15 SUJET 1 r	associé avec le gouvernement et donc ça	peut	pas oublier tout sous prétexte qu'on n'a			
13	15 SUJET 1 r	il existe toujours une solution. On ne	peut	aussi construire une chance introuvable pour les			
14	15 SUJET 1 r	en été. Par ailleurs, cet événement particulier	neivent	avoir une chance pour présenter leurs talents			
15	15 SUJET 1 r	avis grâce à cet événement notre artistes					

25

OU BIEN... PAS D'OUTIL!

Tout simplement:

moteur de recherche

fonction "Rechercher" dans Word

Calculateur de fréquence

linguee

26

OUTILS D'ANALYSE

Fréquence

Collocations

Concordances

▼ Corpus	Corpus 1	▼ Freque
Type		▼ Freque
de		167.000000
les		102.000000
la		96.000000
pour		92.000000
le		79.000000
et		77.000000
concert		60.000000
vous		57.000000
des		56.000000
ville		56.000000
que		56.000000
notre		55.000000
a		50.000000
qui		50.000000
une		49.000000
je		46.000000
ce		40.000000
un		36.000000
nous		35.000000
en		35.000000
est		33.000000
on		32.000000
cette		30.000000
à		25.000000

▼ Corpus	Corpus 1	▼ Frequency
Type		▼ Freq
de la		32.000000
la ville		23.000000
notre ville		23.000000
ce concert		22.000000
pour les		20.000000
de notre		18.000000
les artistes		16.000000
le maire		16.000000
je vous		15.000000
le concert		14.000000
monsieur le		14.000000
chaque année		10.000000
cet événement		10.000000
que le		10.000000
grand concert		10.000000
concert gratuit		9.000000
de cette		9.000000
on peut		9.000000
les commerçants		9.000000
de ce		9.000000

Search /PEU.* /i	Occurrences 28 (73.80)	Texts 1	▼ Corpus	Corpus 1	▼ Context	7	▼ Display Text
Index	File	Left		Node		Right	
1	15 SUJET 1 r	Sans penser les traditions, sans penser le		peuple	qui a une habitude de se fêter		
2	15 SUJET 1 r	malheureux face à cette situation. D'abord, on		peut	transformer ce problème à un avantage. Comme		
3	15 SUJET 1 r	préparer pour le concert. Cette fois-ci, on		peut	réfléchir mieux, et on peut préparer notre		
4	15 SUJET 1 r	fois-ci, on peut réfléchir mieux, et on		peut	préparer notre plan parfaitement, en pensant les		
5	15 SUJET 1 r	pensant les effets financiers. Par exemple, on		peut	se concentrer sur les touristes. Car, ils sont		
6	15 SUJET 1 r	notre chance pour changer la situation. On		peut	préparer des t-shirts, des jouets pour les		
7	15 SUJET 1 r	Alors donc pour la première fois, on		peut	préparer ce concert pour les cas économiques.		
8	15 SUJET 1 r	un concert qui gratuit pour s'amuser le		peuple.	C'est pour la continuité de notre tradition.		
9	15 SUJET 1 r	efficace que le supprime par exemple: on		peut	gratuit une institution pour le préparer cette		
10	15 SUJET 1 r	une institution pour le préparer cette institut		peut	aider de trouver des bénévoles. Surtout, elle		
11	15 SUJET 1 r	aider de trouver des bénévoles. Surtout, elle		peut	être associée avec le gouvernement et donc		
12	15 SUJET 1 r	associée avec le gouvernement et donc ça		peut	être toujours dans votre contrôle. Finalement, si		
13	15 SUJET 1 r	il existe toujours une solution. On ne		peut	pas oublier tout sous prétexte qu'on n'a		
14	15 SUJET 1 r	en été. Par ailleurs, cet événement particulier		peut	aussi construire une chance introuvable pour les		
15	15 SUJET 1 r	avis. orace a cet événement notre artistes.		neuvent	avoir une chance pour présenter leurs talents.		

25

25

OU BIEN... PAS D'OUTIL!

Tout simplement:

moteur de recherche

fonction "Rechercher" dans Word

Calculateur de fréquence

linguee

26

ACTIVITÉ 1

- Rechercher “peut-être” dans Linguee
- Rechercher “peut-être” dans LeMonde.fr

Que peut-on conclure sur l'utilisation de “peut-être” ?
Quelles activités ?

27

27

COMPARER DEUX FORMES

FUTUR PROCHE

En visite à Nevers, Emmanuel Macron assure que « ça va aller de mieux en mieux »

Défense : « Une grosse part des budgets va aller à la modernisation de la dissuasion nucléaire »

George Weah : « Le Liberia va aller de l'avant »

FUTUR SIMPLE

D'Amazon au tourisme spatial : jusqu'où ira Jeff Bezos, l'homme le plus riche du monde ?

Julian Alaphilippe, champion du monde de cyclisme, n'ira pas aux Jeux olympiques de Tokyo

Turquie : jusqu'où Erdogan ira-t-il ?

Citroën n'ira pas au-delà de 2021 dans le championnat du monde des rallyes

28

TROUVER DES EXEMPLES

REFUS/PROMESSE

« Je n'irai pas » : la footballeuse Megan Rapinoe exclut toute visite à la Maison Blanche

ESPOIR

« J'irai l'année prochaine » : les impossibles vacances « au pays » de la diaspora africaine de France

CONDITION

Derrière les portes de la classe-relais : « Si vous me dites pas où c'est, j'irai pas »

29

29

DÉDUIRE UNE RÈGLE GRAMMATICALE

Tenter de découvrir, en utilisant l'inguee, les règles pour:

Comment faire une construction avec **si** ?

30

ACTIVITÉ 2- CONSTITUER UN MINI CORPUS

Rechercher “**Paroles de lecteurs**” dans LeMonde.fr

Copier-Coller plusieurs textes dans un document Word

Aller sur dcode.fr

Coller le texte

Observer les 10 **noms les plus fréquents**

Rechercher (Ctrl+F) mots ou catégories grammaticales ou temps, selon objectif d'apprentissage: combien? Où dans le texte?

31

31

ACTIVITÉ 3 - COMPARER 2 CORPUS

Pourquoi comparer? Que va-t-on comparer? Les corpus sont-ils comparables?

ANALYSE DE CORPUS “ PAROLES DE LECTEURS”

	CORPUS 1	CORPUS 2
Nombre de mots		
Présence du scripteur et du destinataire Je, mon, mes, Nous, notre, nos, vous, votre, vos		
Marques d'opinion Penser que Croire que Considérer que Estimer que A mon avis Selon moi D'après moi Il me semble que		
Marques d'assertion forte Verbes (être persuadé, convaincu que, insister, réitérer, tenir à) Adverbes (vraiment, réellement, absolument, -ment, toujours, sans doute) Question rhétorique (?)		
Marques de doute, d'incertitude, d'atténuation par politesse Adverbes Peut-être Probablement Humble avis Conditionnel -rait -raient		
Injonctions Falloir, devoir (faud-, faut, dev-; doi-) Impératif -ez		

32

UNE COMPARAISON - ESSAIS ARGUMENTÉS NATIFS VS. B2

Le verbe "pouvoir" au présent de l'indicatif est employé près de trois fois plus souvent chez les apprenants que chez les natifs. Les adjectifs et les adverbes exprimant les degrés de possibilité sont rarement employés par les apprenants.

	francophones natifs	Apprenants FLE
"pouvoir" présent indicatif	9	25
pouvoir conditionnel	5	5
autres moyens (adverbes et adjectifs)	6	1

Des commentaires?..

Par ailleurs, les apprenants évitent le futur simple et emploient le futur périphrastique de façon plus fréquente que les natifs francophones.

	Francophones natifs	Apprenants FLE
futur simple	9	1
futur périphrastique	2	13

33

33

ALLER PLUS LOIN - ANALYSE DISCURSIVE

- Segmenter les textes (selon la fonction communicative de chaque unité)
- Chaque groupe analyse une unité à travers le corpus (par exemple: les remerciements, les contre-arguments...) pour dégager des tendances
- On met en commun pour obtenir un prototype pour le genre donné

34

POINTS À RETENIR

- Il est important que les étudiants prennent conscience de l'importance du métadiscours
- La différence écrit/oral, la différence entre les genres et la prise en compte du destinataire peuvent être introduites dès les débuts (se référer à la L1)
- Il est utile de se questionner sur les normes enseignées
- Le travail sur corpus peut donner de l'autonomie et de la motivation aux apprenants

Questionnaire final

Questionnaire pré-formation

Années d'expérience d'enseignement du FLE

- ☐ Moins de 2
- ☐ 2-5
- ☐ 5-10
- ☐ Plus de 10

...
Votre formation (licence, Master, etc, et domaine)

Short answer text
.....

Connaissez-vous la notion de corpus?

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Je maîtrise le sens de cette notion

Avez-vous déjà constitué ou utilisé un corpus?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pas sûr(e)

Avez-vous déjà exploité un corpus en classe de FLE?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pas sûr(e)

Si oui, pouvez-vous citer un exemple?

Short answer text

Avez-vous déjà utilisé un concordancier?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pas sûr(e)

Questionnaire post-formation

Je mettrai en pratique les acquis de cette formation en classe.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Pas ☐ : ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

Les modalités sont un point important dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Pas ☐ : ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

Je dispose de nouvelles connaissances pour l'enseignement des modalités en classe de FLE.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Pas ☐ : ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

5. L'exploitation pédagogique des corpus est bénéfique pour l'apprentissage de l'écriture en FLE.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

6. L'exploitation pédagogique des corpus en classe de FLE me semble...

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
très	☐	☐	☐	☐	☐	Très facile à mettre en oeuvre

7. Si vous avez répondu 1,2 ou 3 à la question précédente, pouvez-vous expliquer votre réponse?

Session de formation continue « Argumentation, modalités, corpus »

Septembre 2021

Rappel des codes de transcription (voir chapitre 7, section 2.1.1.)

EA, EB. etc : Enseignant(e)

EX : Enseignant(e) autre ou non identifié(e)

F: Formatrice

+ pause

++ pause longue (supérieure à 5 secondes)

souligné chevauchement

(rires) phénomène non-verbal

F	1	Ça va ? Ravie de retrouver les copains de Galatasaray... Et vous retournez, vous êtes sur place, vous avez pas repris, vous faites comment ?
EB	2	On fait comment, alors là on est tous à distance aujourd'hui OK + comme ça après on a commencé à reprendre, on a fait des réunions, on va dire en hybride, il y a des collègues qui préfèrent rester à distance.
F	3	Bon c'est un peu rassurant pour vous non ? On est content de reprendre non après une année comme ça ?
EB	4	Ça va oui oui après non après une année comme ça après on reprend pas un 100 %, après on garde 40% de nos cours à distance.
F	5	Et comment ça s'est passé l'année dernière les apprentissages et tout ça, vous avez trouvé ça comment pour les les classes préparatoires notamment ?
EB	6	Franchement ça a été, je, parce que moi je m'attendais à pire, on a réussi quand même.
EG	7	Je pense que avec les classes préparatoires ça a vraiment bien marché enfin comment dire, ils ont appris plein de choses et tout, mais avec les licence je dirais qu'il y a eu des problèmes, parce que je pense que, voilà, ils ont des habitudes aussi dans les autres cours, par exemple ils ont des cours magistraux etc. Donc il y a des

		professeurs qui viennent faire leurs présentations, s'enregistrent et tout, donc là ils regardent les vidéos la nuit, et nous on essaie de faire des choses interactives et tout, donc c'était vraiment difficile avec les licence. Sinon avec les préparatoires ça a bien marché.
F	8	Ah oui oui ils ont pas les mêmes motivations.
EB	9	Oui non pas du tout, ils sont pas dans les mêmes dynamiques, les prep on les a tout le temps, donc c'est plus facile. En licence ils ont beaucoup de cours magistraux, donc ils ont l'habitude d'éteindre les caméras, donc quand nous on essaie de les faire parler...
F	10	Ah là là c'est terrible...
EB	11	Oui faire cours face à un écran noir c'est + c'est difficile. En parlant d'enregistrement ça m'a fait penser donc là tu m'as dit que tu enregistres la réunion ?
F	12	Si normalement j'ai pas lancé + <i>[Présentation page d'introduction]</i> Voilà donc je fais une recherche sur l'écriture en français langue étrangère chez les apprenants avancés et je travaille sur un corpus de textes qui sont des essais argumentatifs qui ont été rédigés par des apprenants de Galatasaray, grâce à vous donc certains, certaines, m'ont accueillie très gentiment dans leur classe au cours de l'année 2019 et d'autres ont fait travailler comme X [EG] leurs étudiants à la maison, et c'est comme ça que j'ai réussi à rassembler un corpus de textes qui fait 120 textes et je compare les, ce que les apprenants ont rédigé avec ce que des étudiants français francophones natifs ont rédigé à l'université à Grenoble. Et donc je fais les analyses contrastives sur à la fois la structure des textes et un point grammatical qui m'intéresse particulièrement pour les textes argumentatifs, qui sont les modalités. Donc voilà euh c'est euh c'est bon je vais dire modestement, ma spécialité c'est les modalités dans le texte argumentatif euh donc cette formation porte sur cet angle-là. Donc mon but, c'est un petit peu de partager avec vous ce que j'ai découvert à travers mes recherches, ce qui me pose, ce qui me semble poser problème aux apprenants turcophones lorsqu'ils rédigent en français et de vous proposer un petit peu des pistes originales sur l'enseignement des modalités. Donc pour ceux qui viennent d'arriver je voudrais redemander à cette occasion votre accord pour enregistrer cette session. L'objectif de cet enregistrement bon bien sûr c'est pour partager avec X [EB] pour qu'elle puisse le transmettre à des collègues qui n'ont pas pu participer si ça les intéresse, mais de mon point de vue éventuellement c'est pour exploiter les interactions qu'on peut avoir ici dans le cadre de ma recherche. Donc ma recherche a pour but quand même de proposer des applications didactiques spécifiques qui sont, que que je propose sur la base des résultats de mes analyses de texte. Et donc je voudrais pouvoir dire « voilà j'ai fait cette formation ça s'est passé comme ça » etc. Donc j'utiliserai jamais les enregistrements vidéo, uniquement éventuellement l'audio et et des transcriptions que je ferai, voilà et ça sera anonymisé, donc je ne mettrai jamais vos noms et après oui même personne n'entendra votre voix, je veux dire je ne pourrai même pas me

		servir des fichiers audio, donc ça serait juste des transcriptions de ce qu'on peut se dire lors de cette session. Donc si quelqu'un a une objection merci de le dire maintenant comme on le dit dans les films américains (<i>rires</i>). On est déjà plus nombreux, on va pouvoir commencer. Alors si vous êtes d'accord de temps en temps pendant cette session que je souhaite le plus interactive possible je bien sûr je vous laisserai la parole, mais aussi et je vais le faire dès le début je vais vous envoyer un petit lien sur le <i>chat</i> pour vous envoyer en fait des petits sondages, des petits questionnaires. Donc ces questionnaires ils servent à la fois à vous proposer une base de réflexion pour ensuite faire des discussions, mais aussi et notamment celle du début, à avoir pour moi des informations générales sur le groupe, comme ça on n'a pas besoin de tous se présenter et moi j'ai une vision générale de quel niveau de connaissances et de pratique vous avez sur les sujets que je vais évoquer et puis que c'est pour utiliser pour ma recherche pour donner un + un peu de crédibilité scientifique (<i>rires</i>) voilà. Donc si vous êtes d'accord, je vais juste vous envoyer d'abord un mini questionnaire pour vous demander euh + votre + niveau d'expérience en enseignement du FLE + et ce genre de choses. Voilà je vous envoie tout de suite le lien. ++ Voilà c'est dans le <i>chat</i>, c'est très court, si quelqu'un a des problèmes pour y accéder vous pouvez me faire signe. (pause pour répondre au questionnaire) Alors euh là je vois les résultats qui sont impressionnants dans la mesure où il y a quand même une majorité qui a plus de 10 ans d'expérience + grosse majorité de plus en plus, et que en gros + une partie très importante a un Master, ou fait un doctorat en FLE, en littérature + donc vous êtes évidemment des experts + à la fois en théorie en pratique ce qui est super vous en savez plus que moi sur plein de choses donc euh je vais en apprendre de vous autant que vous de moi ++ J'ai une douzaine de réponses + si les autres ++ et donc oui je constate que pour la majorité vous allez enseigner en modèle hybride présentiel et les deux + et certains même uniquement en ligne ++ Ah pardon il y a X [EX] qui n'arrive pas à cliquer sur le lien, j'ai renvoyé hein désolée pour ce qui s'est passé, c'est pas très très grave hein tu vas si vous n'arrivez pas j'ai renvoyé mais c'est pas très grave, c'est pour c'est pour voir un peu le niveau général et la tendance. C'est pas, c'est pas très grave si j'ai pas toutes les réponses individuelles donc je vais pouvoir commencer. N'hésitez pas à m'interrompre quand vous voulez. On est on est vingt honnêtement je pense qu'on peut se couper la parole il y a pas de problème, vous pouvez lever la main si je m'en rends pas compte, allumer votre micro hein c'est pas, il y a pas de problème. Euh je vais commencer par partager mon écran pour euh lancer une petite présentation ++ et du coup il y a un problème de connexion ça c'est chez moi pardon il y a + Internet est beaucoup plus performant en Turquie qu'en Angleterre + voilà il y a encore des gens dans la salle d'attente pardon non c'est X [EX] qui n'arrive pas à rentrer et donc je ne sais pas pourquoi.
EG	13	Moi aussi j'ai eu un petit souci, enfin je suis parti je suis revenu je sais pas pourquoi, le système m'a rejeté (<i>rires</i>).
F	14	Oui ça la rejette effectivement + Est-ce que vous pensez que si je fais si je mets quelqu'un d'autre comme <i>co-host</i> ça va peut-être + permettre de + est-ce que tu peux essayer X si je te désigne comme...

EB	15	Oui oui bien sûr. ++ Ça y est je la vois ++ Je crois que c'est bon.
F	16	C'est embêtant ça. OK je suis désolée pour tout ça. C'est parti ++ Est-ce que vous voyez le la présentation ? <i>[Présentation page 1]</i> Alors. Le point départ donc c'est le texte argumentatif qui est, bon, caractéristique des niveaux avancés généralement à partir du B2, moi j'ai travaillé surtout sur des textes qu'on rédige dans le contexte du DELF donc essais et pas des textes universitaires comme vous pouvez être amenés à en faire vous mais globalement le texte argumentatif quel que soit le genre euh a quelques points communs. Évidemment l'objectif général qui est de persuader le lecteur, de faire quelque chose de penser d'une certaine façon ; la caractéristique pour moi important c'est que dans un texte argumentatif il faut toujours gérer des choses qui relèvent du domaine de l'incertain et du probable parce que si c'était des évidences et des choses qui étaient factuelles et des données qui ne nécessitaient pas d'être discutés ce serait pas de l'argumentation ce serait un texte descriptif, explicatif etc. mais on est nécessairement dans l'incertain et l'improbable, ou le probable, donc on est amené à faire des hypothèses donc les hypothèses qui pourraient être d'ordre général ou orientés vers le futur, et puis le scripteur, donc moi je fais l'écrit mais ce serait pareil à l'oral, le scripteur se doit de paraître crédible. Donc il essaie de donner une certaine crédibilité à ses propos pour mieux convaincre et persuader son lecteur. Donc tous ces points-là ce côté ce côté de d'interaction avec le lecteur ce cette importance de la crédibilité et cette nécessité de gérer les incertitudes, grammaticalement, linguistiquement ça se ça se traduit par l'utilisation des formes de modalités. <i>[Présentation page 2]</i> Donc les modalités c'est un terme grammatical qui est bon pas forcément utilisé en classe de FLE, mais vu que vous avez quasiment tous fait des masters de FLE ou plus je pense que vous allez très bien ce que c'est. ++ Mais de façon très générale, ce sont des marques qui permettent aux locuteurs ou au scripteur de se positionner + par rapport à son propos. Donc par rapport à ce qu'il dit. C'est-à-dire que si je fais un commentaire sur quelqu'un en disant « ce personnage me paraît très intéressant », le fait de dire « intéressant » n'est pas tant la modalité mais de dire « il me paraît », c'est par rapport à mon propos que je me positionne. Pour donner quelques exemples très rapides, lorsque je dis « les élections auront lieu cette semaine », je considère, après il y a toujours des débats en linguistique sur est-ce qu'on peut vraiment avoir des choses non modalisées, mais globalement je vais dire que « les élections ont lieu cette semaine » c'est pas modalisé ; alors que toutes ces variations que je présente « on m'a dit que les élections auraient cette semaine » ; « Ce sont peut-être les élections les plus importantes de cette décennie » « Si les élections n'ont pas lieu la crise sera inévitable » ou bien « Il faut voter » ce sont des phrases modalisées avec différents types de modalisation. Donc la modalité est d'autant plus importante à l'écrit, parce qu'à l'oral on a d'autres moyens en fait d'exprimer son attitude par rapport à son propos. C'est-à-dire que si je veux montrer que ce que je dis je le trouve drôle ou je le trouve ou alors je fais de l'ironie je me

	positionne avec une certaine distance à mon propos je peux le montrer avec mes gestes je peux le montrer avec le ton la prosodie mais à l'écrit il faut être beaucoup plus explicite en fait. Donc vraiment dans l'écriture argumentative les modalités + très important. <i>[Présentation page 3]</i> C'est lié à d'autres notions qu'on va croiser ou que vous avez croisé dans vos études ou dans votre pratique, il y a des auteurs plutôt anglo-saxons qui utilise le terme de « métadiscours » donc c'est le discours sur le discours c'est tout ce qui me permet de commenter ce que je dis on dit parfois « la voix » ou « les voix » dans le texte ça parfois c'est des choses qu'on travaille avec les apprenants donc c'est finalement comment le scripteur se présente La présence du scripteur aussi ou alors la prise en charge énonciative donc ça on le travaille parfois sur le discours direct indirect et finalement c'est sur à qui appartiennent vraiment les propos qui sont dans le texte ? Est-ce que je les prends pour est-ce que je me charge de la responsabilité de les dire, où est-ce que j'accorde cette responsabilité à quelqu'un d'autre etc. + <i>[Présentation page 4]</i> Alors les types de modalité sur lesquels moi je travaille, parce que j'ai trouvé qu'elle étaient plus fréquentes dans l'argumentation : épistémique, épistémique c'est tout ce qui est en rapport avec hypothèses, conditions, certitude, incertitude. Donc en français ça se traduit par généralement des adverbes de possibilité, l'utilisation du conditionnel, euh parfois le subjectif, ça dépend. Il y a les modalités, là on sait que c'est des catégories discutables mais, les modalités assertives là en fait c'est tout ce qui exprime la confiance en soi et tout ce qui permet de mettre l'emphase ou non au contraire d'atténuer ses opinions. Donc c'est toute la variation sur les verbes d'opinion, certains adverbes encore une fois. Et euh dans certains genres là c'est pas adapté à tous les genres de texte argumentatif, le déontique, où on s'adresse directement à son lecteur pour exprimer des injonctions, des souhaits. C'est vraiment là où on établit un rapport le plus clair avec son interlocuteur, mais je tiens à dire l'interlocuteur est toujours présent, toujours important ça on essaie toujours de dire à ses apprenants quand on écrit un texte quel que soit le genre on essaie de toujours de penser à son lecteur, à qui va le lire, comment va-t-il interpréter. Mais on mais il est pas toujours visible on n'utilise pas toujours la deuxième personne dans son texte, ça dépend ça dépend du genre de texte qu'on rédige. <i>[Présentation page 5]</i> Alors les formes utilisées les formes de modalité évidemment à l'écrit + comme à l'oral je vais revenir dessus varient selon le genre du texte et le registre, et surtout varient selon si on écrit ou si on parle, varient selon le destinataire, c'est-à-dire je vais pas utiliser mais les mêmes formes modales si je m'adresse à quelqu'un qui est inférieur, supérieur ou égal ou enfin considéré comme, quelqu'un que je connais ou quelqu'un que je ne connais pas ; selon le style de la personne, il y a des gens qui écrivent même parmi les natifs avec un style plus soutenu, qui utilisent beaucoup plus de modalisation, aiment insister sur leurs propos et des gens qui n'aiment pas ça. Et puis surtout ça ça m'intéresse beaucoup les modalisations dépendent des

		parties du texte et ça c'est quelque chose qui est très difficile à étudier à enseigner et c'est-à-dire qu'on n'utilise pas la même quantité et le même type de modalisation au début d'un texte au milieu d'un texte ou à la fin d'un texte. Donc tout ça ça fait beaucoup de de variation et c'est un peu ce qui fait que les modalités c'est assez difficile à enseigner et à apprendre on va voir un peu pourquoi. [Présentation page 6] Je vais refaire un petit sondage et vous envoyer ++ un lien ++ comme tout à l'heure s'il y a un problème pour cliquer ++ il faut me prévenir pardon voilà j'arrête le partage. (Envoi du questionnaire) Donc là c'est directement sur les modalités c'est pas du tout un test. Je vous demande dans ce questionnaire de me dire si la forme donnée vous paraît appropriée selon le genre ou le contexte ou le destinataire que j'ai précisé la donc c'est pas du tout un test c'est pour voir si dans ce groupe de scripteurs experts et d'enseignants ayant beaucoup d'expérience on peut avoir des différences d'interprétation sur si une forme de modalisation est appropriée ou non donc je vous laisse quelques minutes pour répondre à ce petit questionnaire.
EA	17	Sülün moi j'étais déconnectée tout le début j'ai rien compris.
F	18	Oh zut.
EA	19	Est-ce que tu peux m'expliquer vite fait la première question je vois pas trop.
F	20	Bien sûr je suis désolée, alors est-ce que tu as reçu le questionnaire ?
EA	21	Oui.
F	22	Oui alors le questionnaire c'est juste pour voir si dans ce dans ce groupe de profs, on retrouve des une tendance générale et des divergences et des points communs sur la façon dont on interprète l'utilisation d'une forme en français. Donc toi en tant que que scripteur native est-ce que tu trouves que telle ou telle forme est appropriée à l'écrit, à l'oral, dans quel type de texte dans quel genre de texte ? Voilà c'est pas donc c'est pas des bonnes ou des mauvaises réponses, c'est pour voir nos impressions générales.
EX	23	En fait je dois dire si « à mon avis » c'est plutôt fait à l'oral ou à l'écrit.
F	24	Exactement, la première question c'est la forme « à mon avis » excuse-moi oui pas clair (<i>rires</i>)
EX	25	Ben moi non plus j'avais pas du tout compris.
F	26	Je suis désolée, donc la première question c'est la forme « à mon avis » est-ce que pour vous ça doit s'utiliser davantage à l'oral ou à l'écrit, ou ça passe dans les deux ?
EX	27	Ah on parle de la forme « à mon avis » ?
EA	28	Pff moi je comprends rien.
F	29	Passe la première question X tu vas voir que les autres sont plus claires (<i>rires</i>)

EA	30	OK par exemple « cet aspect de la question » : quelle question ?
F	31	Voilà on met tout entre guillemets en fait je suis désolée c'est pas clair.
EA	32	<u>Non non</u>
F	33	<u>Voilà mettez</u> tout entre guillemets de votre côté.
EA	34	Ça doit être clair mais pas pour moi (<i>rires</i>)
F	35	La forme « à mon avis » ou bien la forme « cet aspect de la question peut être » ou la forme « je pense que » est-ce que ça peut s'utiliser par exemple dans un exposé oral, dans un article de presse, etc.
EA	36	Ah ok ok merci.
F	37	Ah ben merci à vous désolée.
F	38	(attente pour réponses au questionnaire) J'ai 14 réponses donc je vais partager avec vous mon écran pour que vous voyiez les résultats. Donc ce qui est intéressant ici c'est ce que j'espérais c'est que finalement c'est assez hétérogène, et que je comprends c'est que avec un, avec des gens comme vous qui êtes des experts de l'écriture en FLE, de l'argumentation, des modalités, et de tout ça, on peut avoir des divergences. Donc donc ça ça m'intéresse parce que c'est vraiment les modalités c'est beaucoup une question d'interprétation et c'est assez difficile à enseigner, parce que tout le monde n'a pas cette même n'a pas le même sentiment, il y a pas une norme unique. Les manuels disent quelque chose parfois nous ça nous paraît étrange. Et puis + voilà enfin c'est c'est c'est un peu au <i>feeling</i> vraiment les modalités donc là vous allez vous en rendre compte ++ OK donc voilà à partir de 16 réponses, pour la question la première question : la forme « à mon avis » donc il y en a deux qui pensent que ça peut s'utiliser à l'écrit ; neuf qui pensent que ça marche pour les deux. Et sept qui pensent que ça ne marche qu'à l'oral. Donc vous voyez quand même qu'il y a pas une tendance commune, plutôt plutôt des différentes possibilités selon ce que vous considérez être une forme correcte ou pas. La forme « cet aspect de la question pourrait être... » donc il y a 15 profs qui pensent que c'est adapté pour une dissertation ; 14 qui pensent que c'est adapté pour un exposé oral, euh un article de presse, une lettre formelle en gros ça passe à peu près partout. « Je pense que » + effectivement majoritairement vous pensez que ça marche à l'oral, mais il y en a quand même 9 qui pensent que ça peut s'utiliser dans une dissertation, dans une lettre formelle, et 9 dans un courrier des lecteurs + et ainsi de suite. Donc je vous laisse je glisse rapidement pour que vous voyez, pas trop rapidement, « nous nous permettons d'attirer votre attention sur » ça peut marcher pour tout type de destinataire ; « je tiens à vous dire que » ++ la forme « à mon humble avis » alors vous êtes deux à penser que ça peut juste pas être utilisé. Voilà chacun ses goûts, c'est normal. Finalement, c'est très personnel l'écriture, c'est ce qu'on a appris nous-même, c'est ce qu'on nous a appris à l'école, c'est ce que c'est ce qu'on aime lire, c'est une question de style aussi. « Cela peut être une bonne idée mais » donc voilà effectivement vous êtes plutôt nombreux à penser que c'est plutôt une forme adaptée à l'oral, mais pas pour tout le monde. Et là injonction avec de l'impératif « vous devez annuler cet événement

	» + ici y a une variation surtout sur le destinataire hein + vous êtes peu nombreux à penser qu'on puisse dire ça à un destinataire qu'on considère comme supérieur. + « Pensez aux animaux et à la nature » ++ « je souhaiterais préciser que » plutôt à l'écrit ; ++ « je trouve que » plutôt à l'oral. Mais donc vous voyez, il y a des tendances parfois, mais pas toujours. Et c'est normal. Et c'est ce qui fait que finalement dans l'enseignement les apprenants ils peuvent avoir des messages un peu mélangés, parce que un prof va lui dire que oui un autre va lui dire que non, le manuel va lui dire une chose, quelqu'un d'autre va lui dire le contraire, voilà c'est c'est c'est assez compliqué, c'est normal. [Présentation page 7] Il y a d'autres enjeux je vais continuer un petit peu avec ma présentation ++ que j'ai perdue elle est où ma présentation ? Donc ben j'ai commencé du coup par les problèmes de l'enseignement. Je vais je vais revenir là-dessus c'est que effectivement donc il y a des problèmes qui découlent de l'enseignement et des problèmes qui découlent de l'apprentissage en soi. En ce qui concerne les enseignements bon il y a le matériel pédagogique, les manuels de FLE logiquement ne mentionnent pas les modalités en tant que tel, ou ne les enseignent pas de façon groupée, ce qui paraît normal, mais du coup, on n'a pas forcément du matériel adapté ; c'est pas c'est pas nécessairement dans les programmes et les exemples de modalités, lorsqu'il y en a, peuvent paraître peu pertinents. On va je vais vous montrer des exemples dans les livres, ils peuvent paraître inadaptés on a parfois l'impression que la norme enseignée ne correspond pas forcément à ce que nous on considère comme un bon usage, en tout cas pour le genre qu'on est en train d'essayer d'enseigner. Après il y a des problèmes qui sont liés à l'apprentissage c'est que c'est de façon inhérente les modalités + c'est difficile à apprendre euh même en fait dans sa propre langue maternelle. Les recherches montrent que les modalités, les enfants les acquièrent vraiment tardivement par rapport à d'autres catégories grammaticales. Donc c'est quelque chose qui est complexe, parce que les formes modales ont souvent plusieurs sens très différents, parfois même opposés euh le verbe « devoir », le verbe « pouvoir » etc. Et c'est comme ça dans toutes les langues. Les formes modales ont vraiment plusieurs sens et c'est difficile déjà dans la première langue donc en général quand c'est difficile dans la première langue logiquement c'est difficile en langue étrangère aussi. Et puis c'est vraiment un domaine où on fait beaucoup de transfert de la de la langue de sa première langue vers la langue étrangère et ça je vais vous montrer des exemples un peu plus loin de comment les turcophones ont tendance à faire des transferts du turc vers le vers le français. Alors là je voudrais vous laisser la parole j'espère que c'était pas trop long. [Présentation page 8] C'est parti donc pour voir si vous + vous avez déjà réfléchi à tout ça, est-ce que vous avez déjà essayé d'enseigner les modalités en classe ? Est-ce que ça fait partie de des questionnements que vous avez ? Est-ce que vous avez constaté des difficultés rencontrées par les apprenants turcophones en particulier ? Si vous avez déjà réfléchi à des activités pour y remédier ? Ou tout ce que tout ce que vous avez envie de dire + Si vous êtes d'accord je laisse le grand groupe ; si on voit qu'il y a

		beaucoup de prises de parole alors peut-être je divise en deux ou trois groupes + Est-ce que quelqu'un a envie de se lancer ? ++
EA	39	Bon eh ben comme personne ne parle en fait c'est le genre de choses qui pose problème et donc on va leur + On appelle ça moi j'appelle ça registre de langue en fait ce que vous appelez les modalités et on va leur dire « tu comprendras plus tard », « dans l'usage », « c'est à l'usage » voilà à l'utilisation. (<i>Rires</i>) C'est tout c'est tout parce qu'en fait on réalise aussi que dans une même conversation on peut utiliser plusieurs registres de langue donc euh on peut pas leur dire voilà « là c'est comme ça, là c'est familier et soutenu » non en fait voilà tout s'entremêle. Voilà c'est tout c'est juste pour + histoire de parler un petit peu.
EC	40	(<i>très bas</i>) Oui moi ça m'évoque plein de choses en effet je trouve ça très très intéressant
F	41	J'entends pas, on vous entend pas.
EC	42	Ah ça marche pas ? Comme ça est-ce que ça va ?
F	43	Là ça marche un peu mieux en rapprochant le
EC	44	Moi je trouve ça très intéressant comme recherche euh et en effet ça interroge beaucoup et moi dans la classe ce que je constate aussi c'est que très très lié aussi à des choses culturelles en tout cas j'ai l'impression que quand j'aborde la modalisation dans les premiers niveaux, je pense aux petits niveaux, j'associe très 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, ou des choses comme ça ; moi je l'associe d'abord à ça et avec des niveaux plus avancés ben là depuis que je suis arrivée à Galatasaray là j'ai commencé les cours avec les étudiants de licence et 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 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. Mais c'était ma première année à Galatasaray avec le cours de méthodologie notamment, donc à voir dans le futur. Mais je trouvais que c'était compliqué, je trouve que c'est tout de suite l'affirmation d'un point de vue très franc, très net et pas forcément euh de 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 et donc je trouve que ce sujet est très intéressant, je suis impatiente de connaître la suite (<i>rires</i>) de la formation.
F	45	J'aurai pas réponse à toutes vos questions et mais je veux dire la difficulté est reconnue de tous je pense, en FLE, en enseignement de l'anglais langue étrangère, il y a une grosse littérature là-dessus et effectivement cette question de trop d'assertion ça revient assez régulièrement, c'est-à-dire que les difficultés à exprimer des nuances c'est à la fois une difficulté peut-être culturelle, d'habitude de culture scripturale etc. mais aussi une difficulté linguistique, parce que je finalement ce qu'on voit quand on étudie encore plus, je vais vous montrer quelques exemples, c'est que ben ils sont très limités pour exprimer avec autre chose que le

		verbe « pouvoir » surtout les turcophones donc ils vont souvent dire pour essayer de d'atténuer ils vont dire « on peut dire que, on peut dire que, cela peut » etc. mais en l'absence de de vocabulaire et de grammaire un petit peu plus étendus, ils ont du mal et bon ben quand ils ont du mal ils évitent en fait. Je pense que c'est un peu un cercle vicieux et puis c'est plus et c'est vrai que quand on corrige ben c'est difficile à corriger aussi c'est dans l'évaluation aussi, il y a pas d'erreur c'est pas qu'il y a une erreur; il y a pas quelque chose à corriger directement, mais on a envie de leur dire « c'est un peu trop assertif », « tu es un peu trop sûr de toi, il faut être un peu plus » et voilà, c'est c'est un écrit scientifique, il faut se questionner un peu etc. Donc c'est pas tellement un problème de français, de correction de la langue directement c'est quelque chose qu'ils doivent vraiment découvrir par eux-mêmes en fait c'est pour ça que j'ai je voudrais insister dans la deuxième partie de ce cette session avec vous sur le sur les le travail sur corpus parce que c'est quelque chose que vraiment ils ont intérêt à découvrir par eux-mêmes mais évidemment on peut pas s'attendre à ce qu'ils lisent énormément non plus et euh enfin à ce qu'ils acquièrent naturellement juste en étant exposés à un grand nombre de textes donc c'est pour ça que en leur donnant des extraits de corpus adaptés et pertinents on peut on peut aller plus vite peut-être. Mais ça c'est je + je m'avance trop. Est-ce qu'il y a d'autres + remarques ?
EB	46	Oui j'ajouterais bien à ça le décalage, enfin le, oui une forme de décalage dans les différentes normes qu'on peut leur donner aussi, et nous, je trouve que ça se voit assez bien du entre le passage de la préparatoire à la licence, c'est-à-dire qu'en préparatoire, quand ils arrivent au niveau B1, on commence on les à les inciter à argumenter à fond, « vous devez partager votre opinion, vous devez la justifier » etc. donc là c'est du « je, je, je », « je pense que, je crois que » etc. Et ils arrivent en licence et notamment dans ce cours de méthodologie où là, on est censé plus ou moins leur faire produire un texte écrit dans les normes académiques et là on doit donner une opinion, on doit faire passer des idées, mais le « je » doit disparaître aussi. Et donc il y a une accumulation de normes contradictoires en fait pour eux qui est aussi très difficile à faire passer et il y a des pratiques très différentes, moi je l'ai vu pour avoir travaillé avec différents collègues aussi au fil des années, c'est qu'on a pas du tout tous la même formation, on a pas eu du tout tous le même bagage, donc on n'a pas tous les mêmes attentes. Il y a pas de il y a pas comment dire de critères arrêtés fixés pour tout le monde et en même temps même à l'université en France 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 des normes auxquelles l'étudiant doit s'adapter qui sont assez difficiles à saisir.
F	47	Oui ça je pense que c'est un point très important + Et vous arrivez à vous coordonner entre vous sur ce genre de normes + entre la prep et le et la licence ?
EB	48	Alors on essaye de d'avoir une forme de suivi et puis on a beaucoup de discussions sur le la terminologie qu'on utilise par exemple quel type d'écrit on va attendre en préparatoire, quel type d'écrit on va attendre en licence, pour voir comment on l'appelle. C'est vrai qu'en licence c'est pas harmonisé non plus d'un département à l'autre en fait en fait euh chaque prof peut faire un petit peu + à sa façon donc je pense qu'on a pas tous exactement la même pratique.

F	49	++ Oui je pense que le travail sur différents genres de textes euh + c'est vraiment au cœur de cette transition entre le niveau B1 et le niveau B2 ; parce que ce que tu dis c'est ça aussi c'est que quand on passe de donner son opinion à argumenter, on passe de quelque chose de personnel à quelque chose de plus conceptualisé, où on doit normalement justement s'approprier des formes impersonnelles etc. Mais ça dépend du genre de texte finalement parce que on dit ça en B2, mais après en B2 on leur demande aussi d'écrire des lettres des lettres au maire, des lettres ceci des lettres cela donc ça dépend de l'objectif d'apprentissage. Si le si vos apprenants ont besoin de passer le DELF B2, ils ont ils peuvent pas se passer de cet apprentissage de l'essai argumenté. Mais bon si ils vont pas le passer à la limite c'est vrai qu'on peut se concentrer sur la dissertation et oublier l' implication personnelle. Je pense que c'est d'une grande complexité et il faut être clair avec eux sur le fait que les attentes ne sont pas les mêmes selon euh selon leur euh selon le genre d'écrit des et leurs objectifs d'apprentissage mais non vous avez un boulot compliqué (<i>rires</i>).
EX	50	(<i>Rires</i>)
F	51	Vous avez d'autres euh + X [EB] tu voulais ajouter quelque chose ?
EB	52	Non non, j'allais abonder dans ton sens entre justement sur ce décalage entre ce qu'on attend en B2 et ce que nous on attend d'eux pour les études en France ou à l'université en général, on n'est pas forcément censés les préparer au B2, mais on choisit parfois de le faire un petit peu et donc parfois on jongle avec ces registres différents.
F	53	Oui ++ Est-ce que vous avez d'autres euh ?
EG	54	Alors j'ai une impression aussi enfin je ne sais pas comment expliquer mais je sens parfois que aussi qu'avec le temps aussi il y a eu des changements. C'est-à-dire quand nous avons eu enfin quand nous étions à l'université, quand nous avons (<i>rires</i>) été formés les normes étaient plus strictes on va dire et avec je ne sais pas avec + le développement de la technologie enfin l'augmentation des communications enfin euh on peut dire comme ça alors là + je pense que les normes ne sont plus les mêmes que quand nous on a été formés on va dire enfin moi je sens un peu comme ça. Pour cette raison aussi il y a des changements quand on essaie d'expliquer aux étudiants « voilà il faut faire attention à telle chose » pour exprimer de telle manière on voit on rencontre quelque chose sur internet qui est tout à fait différent de (<i>rires</i>) ce qu'on vient d'expliquer etc. Parfois moi j'ai cette impression aussi. Voilà.
F	55	Y a peut-être aussi une influence de l'anglais ?
EG	56	Tout à fait, j'allais dire ça.
F	57	Vous le sentez ?
EX	58	Oui oui [<i>Hochent la tête</i>]
F	59	J'ai vu une main levée. Oui ?

EC	60	[très bas] L'influence de l'anglais mais aussi de tous les nouveaux <u>registres</u>
F	61	<u>Tu peux</u> rapprocher ton micro ?
EC	62	L'influence de l'anglais, mais aussi de tout ce qui est enfin de nouveaux registres qui se sont créés comme le disait X, le fait qu'on passe beaucoup par messagerie instantanée sur les réseaux sociaux etc. Par exemple dans ton quiz je crois par exemple je crois qu'il y avait une question parfois on pouvait choisir l'item écrire un e-mail ou quelque chose comme ça ; par exemple ça j'ai l'impression que c'est complètement tombé en désuétude en fait, même les français et francophone natifs n'ont plus forcément les codes entre lettre formelle, e-mail etc. messagerie instantanée, j'ai l'impression que tout se mélange et que c'est pas forcément propre à nos apprenants à nous mais aussi voilà aux natifs.
F	63	Tout à fait oui ça c'est très intéressant il y a des + il y a des recherches sur la différence entre l'écriture d'une lettre classique d'une lettre formelle et d'un e-mail et on voit en fait que il y a des pays ou des langues où le mail est devenu très informel très vite et des langues et des pays où ça ne l'est pas devenu. Et notamment dans les cultures un peu orientales, plus hiérarchisées, euh on a tendance à continuer à écrire le courrier électronique de façon très formelle. Et notamment il y a des recherches sur comment les Turcs écrivent des courriers électroniques en anglais. Et en fait c'est beaucoup plus soutenu que les natifs. Euh et voilà il peut y avoir aussi ce genre de d'influences de de la situation rhétorique dans dans une langue et une culture qui se transmet ensuite c'est-à-dire quand le quand l'apprenant turcophone va écrire un courrier électronique en langue étrangère, il va peut-être adopter un registre et un niveau de langue trop soutenus par rapport à un natif. C'est possible aussi ce genre de décalage euh + avec les nouvelles technologies et les nouveaux genres. ++ D'autres interventions ? ++ Je continue un petit peu sinon ? ++ [Présentation page 9] Là je vous montre quelques résultats intermédiaires de mes recherches. Donc ce sont, je répète, des turcophones qui écrivent en français et je les compare avec des natifs. Donc j'ai constaté des problèmes liés au genre de texte et au registre de langue avec une surutilisation à l'écrit dans les lettres formelles du pronom ON par exemple, donc il y a peut-être des choses que vous allez reconnaître + ou pas. C'est vrai que quand on fait une analyse de corpus euh on arrive parfois à des résultats inattendus aussi, ça confirme pas toujours les tendances et les intuitions qu'on a. En comparaison avec les Français, il y a une sous-utilisation de la question rhétorique. Les Français les étudiants français en tout cas de d'un certain âge qui sont en licence formulent beaucoup d'arguments sous forme de question rhétorique. Donc c'est une stratégie que qu'on apprend pas à l'école honnêtement moi c'est quelque chose enfin que que je trouve pas nécessairement approprié à l'écrit, mais je sais pas, en tout cas ça se fait et les Turcs ne le font pas. Il y a des problèmes que moi je considère comme étant liés à l'influence du turc, notamment donc ça je l'ai dit tout à l'heure la surutilisation du verbe « pouvoir » au présent. Alors moi dans ce que j'ai lu qui étaient des essais argumentés la forme « on peut », « cela peut » est présente à peu près 4 fois plus que en français, je vous montrerai les chiffres tout à l'heure. Donc ça c'est quelque chose que les Français ne font pas,

		encore une fois c'est pas faux, mais ça ne se fait pas donc c'est une forme disons pas souhaitable mais pas nécessairement une erreur qu'on corrige. Et alors étonnamment c'est pour ça que je vous l'ai mis aussi dans le petit questionnaire de de tout à l'heure, l'impératif, les Français s'en servent à l'écrit euh y compris avec un destinataire considéré comme supérieur ; et les Turcs jamais. C'est vrai que c'est ça je considère que c'est une influence du turc que c'est quelque chose qu'on ferait pas en turc à l'écrit, on utiliserait pas l'impératif à l'écrit en s'adressant à quelqu'un, surtout quelqu'un de supérieur et ça se transmet dans le genre de texte persuasif où on s'adresse avec une demande claire. Ensuite il y a des problèmes liés à l'enseignement et quand je dis enseignement c'est pas c'est pas les enseignants (<i>rires</i>) c'est la méthode les livres, les manuels, le matériel pédagogique, etc. Surutilisation de la forme « je crois que » : alors ça vous pourrez me dire si si vous avez rencontré, d'où ça peut venir. Surutilisation de « à mon avis » à l'écrit, forme qu'on ne trouve pas dans le corpus des francophones. Donc encore une fois là je considère pas que c'est que c'est pas bon, moi j'essaie pas de vous imposer une norme mais je constate que chez les Français on ne trouve pas « à mon avis » dans le corpus que j'ai analysé, alors que chez les Turcs on le trouve. Et alors surutilisation du futur proche et ça à mon avis et moi j'avais ça je m'en étais rendu compte assez tôt et lorsque moi-même j'avais des apprenants et j'ai essayé de traiter ça un petit peu, le futur proche bien sûr c'est plus facile à conjuguer tout simplement il suffit d'apprendre le verbe « aller », après on peut tout faire et du coup en fait on est comme on l'apprend plus vite aussi généralement je sais pas fin A2 non, le futur proche A2 même avant ?
EF	64	Oui en A1.
F	65	En A1 ?
EF	66	Oui même avant le passé composé donc.
F	67	Oui exactement. Donc le futur proche très vite on commence très vite alors que le futur simple plus tard, et en turc il a une seule forme de futur en plus. Donc logiquement ils se disent « Pourquoi en apprendre deux alors que je sais déjà tout faire avec le futur proche ? » et du coup en fait ils commencent jamais à utiliser le futur simple, très rarement, alors que les Français s'en servent énormément, à l'écrit, énormément. Donc moi, conseil de base si je peux me permettre, c'est de leur dire « pas de futur proche à l'écrit » une fois pour toute dès qu'ils l'apprennent en fait, parce qu'après ils vont continuer à l'écrire pendant très longtemps. Et pourquoi pas introduire le futur simple plus tôt, et même et même introduire les deux ensemble, quitte à accepter qu'ils fassent des fautes au futur simple, qu'ils le fassent mal, mais que dès le début on leur montre deux formes de futur. Parce que c'est fondamental et et et à mon avis ça se fossilise jusqu'à des niveaux assez élevés mais vous me direz ? Est-ce que 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	68	Oui moi pour le futur l'utilisation du futur proche je partage le constat effectivement on le voit tout le temps, c'est pareil le « à mon avis », « je crois que » on le trouve énormément, alors que moi c'est des formes que j'utilise plutôt à l'oral spontanément. Et après par contre je suis surprise pour la question rhétorique.

F	69	Alors pourquoi ?
EB	70	Alors je sais pas peut-être que c'est une déformation qui vient de moi et ce que je fais avec mes classes. Mais c'est quelque chose que je leur + comment dire que je leur présente en général quand on parle de faire une accroche dans une introduction, de commencer un écrit, et le jour où je leur parle en général ils le font il se mettent à le faire tout le temps et commencent du coup toutes leurs productions écrites par des questions rhétoriques (<i>rires</i>) Après il faut que je calme le jeu « n'abusez pas trop non plus » (<i>rires</i>) après c'est un peu surfait mais (<i>rires</i>) Ils aiment bien cette technique-là une fois qu'ils la découvrent en général ils sont assez fans.
F	71	Oui alors il y a toujours une sur utilisation à un moment donné quand ils apprennent quelque chose, après ça se calme. Alors moi dans le genre de texte que j'ai étudié c'était pas tant comme accroche en introduction, c'était vraiment au moment de l'argumentation, des formulations du type euh + « Ne pensez-vous pas que cela aura des effets néfastes sur toute notre communauté ? » etc. Donc une forme d'assertion en fait, ça revient à dire « j'insiste pour vous dire que, mm mm mm », mais il le fait sous forme de question rhétorique mais donc toi tu le rencontres, c'est bien.
EB	72	Mais effectivement pas dans le corps du texte.
F	73	Mais parce que tu leur as enseigné tu vois ça ne vient pas de nulle part en fait. + (<i>main levée parmi les participants</i>)
EC	74	Je pense que j'ai réglé mon problème de micro, est-ce que c'est ?
F	75	Oui oui oui très bien.
EC	76	Je partage aussi ce qu'X [EB] a dit pour le futur proche, mais je m'interroge en fait sur la nature de cette erreur, parce que moi je sais que je fais beaucoup d'erreurs en turc justement entre le futur et ++ euh comment s'appelle ce temps ?
F	77	L'aoriste le <i>genis zaman</i> oui.
EC	78	Oui je me trompe tout le temps, parce que je pense que c'est un transfert plutôt lié au français et enfin je me demande s'il n'y a pas ici une question liée à l'influence de la langue maternelle.
F	79	Si tout à fait, moi c'est un truc qui m'intéresse beaucoup et je me suis demandée si c'était à la fois influence de L1 et enseignement. Donc justement en turc on n'a qu'un seul futur mais on utilise ce temps large pour parler des hypothèses au futur, pour les constructions avec « si » etc. Et en turc le seul futur qu'on a exprime une certitude « <i>olacak, gelecek</i> » c'est sûr, donc le sens un petit peu plus proche du futur proche. C'est peut-être pour ça aussi que les Turcs ont tendance à aller chercher le futur proche lorsqu'ils veulent exprimer quelque chose de certain. Voilà je pense qu'il y a quelque chose là. Et que pour eux lorsqu'ils utilisent ce temps large l'aoriste je sais pas comment toi tu l'as appris en turc, « <i>gelir, gider</i> » etc., comme ça se réfère à la fois un présent général et parfois au futur, il y a un décalage clair sur les correspondances de ces temps-là entre les deux langues. C'est très clair. Après eum je me suis posé cette question et j'ai aussi demandé à d'autres à d'autres

		profs et des chercheurs ils avaient plutôt l'air de penser que quand même le futur proche et tellement plus facile à apprendre, qu'on peut pas non plus exclure cette dimension-là que ça peut pas être juste une influence du turc en fait. C'est probablement les deux. ++ Mais quand tu vas dans l'autre sens quand tu es une francophone qui veut apprendre le turc là clairement il y a une difficulté sur l'apprentissage du temps large du temps du présent général là, qui peut aussi exprimer un futur. Je pense que c'est plus difficile en ce sens-là en fait, le cas échéant, mais en fait je sais pas.
EC	80	Oui peut-être mais aussi je pense le fait moi quand j'ai vu ce temps dans les cours que je peux prendre etc. il y avait une liste des fonctions possibles de ces verbes, mais en réalité justement il y a plein de modalités où on voit par exemple l'aoriste il va être utilisé et en fait elles ne sont pas enseignées justement, donc je me demande si inversement nous dans notre enseignement on prend pas suffisamment en compte cette dimension-là en fait.
F	81	Tout à fait.
EC	82	Donc les modalités pas juste l'emploi le plus fréquent mais <u>aussi</u>
EX	83	<u>X</u> [EC]on t'entend pas très bien.
EC	84	Ah mince pardon.
F	85	On a entendu hein mais c'est vrai que c'est un peu bas.
EC	86	Je sais pas par exemple typiquement pour exprimer le futur en français on peut aussi tout à fait utiliser le présent de l'indicatif.
F	87	Oui + à l'oral.
EC	88	À l'oral oui, mais c'est pas forcément quelque chose qu'on dit quand on <u>l'enseigne</u>.
F	89	<u>Bien sûr</u>.
EC	90	Dans les faits si les étudiants vont en France pour étudier ils vont entendre tout un tas de situations dans lesquelles on ne va pas du tout utiliser ni le futur proche ni le futur simple, voilà alors en fait ce que j'ai vécu pour le turc m'incite à penser qu'en fait il y a plein de choses concernant les modalités des temps qu'on n'enseigne pas du tout et qui sont très pratiques.
F	91	Oui tout à fait. Tout à fait. Euh et qui sont aussi très subjectives finalement euh moi je faisais cette petite activité qui m'amusait sur le futur simple, et après on a partagé avec d'autres profs, je veux dire que j'ai testé aussi avec des natifs, et c'est vrai qu'on retrouve pas toujours les mêmes résultats. Je disais aux apprenants de faire une phrase quand on faisait le futur simple, par exemple, je sais pas, les résolutions du Nouvel An, des choses comme ça, qu'on peut dire au futur, et après on accordait un degré de probabilité à la réalisation de ce qu'ils disaient, c'est-à-dire « en 2021 j'arrêterai de fumer » ou quelque chose comme ça, et après on mettait un pourcentage. C'était un jeu hein. Mais donc c'était pour montrer que les choses qu'on dit au futur simple normalement ben c'est pas certain, le degré de certitude qu'on attribue tourne autour plutôt de 70-80 % et en fait quand on teste des natifs

	aussi ça va ça va plutôt dans ces eaux-là. Donc on peut faire des petits jeux comme ça avec les apprenants + pour voir le degré de certitude qu'on attribue à des formules qu'on emploie ou des choses comme ça. Donc euh quand on veut travailler les degrés de certitude par contre ce qui est très important c'est de distinguer l'écrit et l'oral. Parce que s'ils commencent à utiliser des formes orales à l'écrit ça fait vraiment le mauvais degré de certitude. <i>[Présentation page 10]</i> + Euh je vais vous montrer un peu de matériel pédagogique. Parce que j'en avais préparé justement pour voir ensemble + Et puis après je reviendrai sur cette partie de la présentation. Non bah en fait non je vais continuer dans l'ordre prévu. Sauf si quelqu'un a envie de dire quelque chose tout de suite ou je peux + je peux poursuivre ? ++ Je poursuis. J'ai bientôt fini cette partie hein. Donc là il y a des chercheurs hein qui ont conçu des séquences pédagogiques sur les modalités, c'est plutôt des Américains, qui ont travaillé sur l'écriture universitaire. Donc là c'est vraiment les formes de métadiscours qui permettent un petit peu de nuancer le propos à l'écrit. Euh il y a des activités qui se concentrent sur les formes et des activités vraiment qui se concentrent sur la globalité du texte, donc ça c'est super important. Pour les formes, ils parlent par exemple de rechercher des exemples dans des textes authentiques. Ça paraît normal. De prendre un texte et de d'enlever puis remettre les marques métadiscursives ou les marques de modalités, pour comparer l'effet que ça fait. Donc quand on enlève les adverbes de certitude ou les ou tout ce qui indique la présence du scripteur, quand on les enlève, est-ce que le texte a toujours le même effet + sur le lecteur ? Et puis des petits exercices de modification des degré de certitude. Là j'en ai retrouvé dans des manuels de FLE je vais vous montrer des exercices comme ça. Après, les activités textuelles ils proposent toujours une réflexion sur le destinataire et là - attendez y a quelque chose sur le chat + Ah oui oui. Pardon. Euh + ça aide aussi de mener une réflexion sur le destinataire, ça aide aussi à produire des arguments, donc par exemple, quand on quand on travaille sur un objectif du type « écrire une lettre au maire », euh dans la séquence pédagogique ça vaut le coup de réfléchir tous ensemble à : que fait un maire ? Donc on prend le destinataire on réfléchit : que fait un maire? Quel genre de décision il peut prendre ? Quel genre de décision il ne peut pas prendre ? Et tout ça ça aide à formuler le bon niveau de registre de langue etc. et aussi à produire des arguments pertinents. Euh analyser des extraits de textes pour comparer + les variations dans les marques métadiscursives selon le destinataire. Donc là il y a des exemples aussi dans les manuels de FLE. Et réécrire un texte pour un destinataire différent. Donc ça peut être rébarbatif après, c'est des choses qu'il faut adapter, je veux dire on peut pas demander à un apprenant d'écrire trois fois le même texte en changeant le destinataire. Mais peut-être des travaux en groupe etc. ça c'est des choses à adapter. Et alors une chose et ça parfois on a des profs qui sont récalcitrants, on a des systèmes, des institutions où c'est pas encouragé, mais je pense qu'on est tous d'accord pour se dire que ça peut être très très utile : c'est de traduire. De traduire un texte vers sa langue maternelle et de comparer les marques métadiscursives + ça permet vraiment de réfléchir au degré d'assertion. Donc pour un prof qui n'est pas bilingue ça peut poser problème mais pas forcément en fait. Parce que finalement l'important c'est que c'est l'apprenant qui mène cette réflexion-là, il faut voir ça comme une activité de réflexion, pas comme une activité

	de production ou de voilà, c'est pas quelque chose à faire en classe nécessairement ; mais je pense que c'est une des occasions où la traduction peut vraiment être être super bénéfique et puis après ça peut vous nourrir vous voilà pour ceux qui ne maîtrisent pas la L1 des apprenants, ça peut vous donner des pistes de compréhension de ce qui se passe dans les productions en FLE. ++ [Présentation page 12] Euh alors ça voilà je vais vous montrer maintenant des choses que j'ai trouvées dans des méthodes. Les méthodes ça vous allez les reconnaître, ça c'est <i>Edito</i>. Tout à la fin de <i>Edito B2</i> ++ il y a cette page sur les niveaux de langue. Donc X parlait tout à l'heure de registres de langue, là c'est un endroit où c'est adressé. Ils parlent pas des modalités, mais euh il y a vraiment un exercice qui permet de prendre en compte + le destinataire. Donc le petit carré production écrite là « vous avez réussi votre examen vous écrivez trois messages de quelques lignes » donc bon comme il faut l'écrire à plusieurs personnes ils ont demandé une petite production du coup. « Votre famille, vos collègues et un professeur d'université ». Donc là on voit qu'il y a des méthodes qui essaient de prendre en compte cette question du destinataire. Mais après bon on voit le le tableau là, « niveau familier, niveau courant, niveau standard, niveau soutenu » + je vous laisse regarder les exemples + on peut ne pas être d'accord, donc là on revient sur la question de la norme enseignée. ++ Il y en a un qu'on voit pas bien là mais par exemple dans syntaxe « tu t'en vas ? », « est-ce que tu t'en vas ? » et « t'en vas-tu ? », donc niveau soutenu « t'en vas-tu » je pense que c'est quelque chose qui n'a été jamais prononcé dans la vie réelle, je veux dire pourquoi tutoyer quelqu'un si on va lui dire « t'en vas-tu » ? Donc ça n'a pas de sens en fait. Ça c'est le genre de moments où dans les dans les méthodes on se rend compte qu'il y a un problème par rapport aux exemples donnés. Donc c'est pas c'est pas les modalisations mais c'est ça reste sur la question du registre. ++ [Présentation page 13] Là c'est des exercices sur les degrés de certitude. « Dites si les phrases suivantes expriment la certitude ou un léger doute ». Alors moi je suis pas sûre de la réponse personnellement (<i>rires</i>) je trouve ça hyper compliqué, honnêtement + voilà je pense que il y a des moments où il faut se questionner sur les exemples qu'on leur propose, mieux vaut peut-être aller chercher dans des textes authentiques. « Il sera sans doute » « c'est sûr il sera » « sans aucun doute sera » etc. pff je pense que parfois c'est juste trop ambigu pour être didactiquement exploitable. Et puis est-ce que c'est utile ? Est-ce que est-ce que les francophones se servent de tout ça réellement ? Et puis est-ce que c'est écrit ou oral ? Encore une fois souvent dans les méthodes on fait pas la distinction. « Dites si les phrases suivantes expriment la réalité, la probabilité, la possibilité ou l'impossibilité ». Donc la réflexion est présente dans les manuels, je pense que + on essaie de travailler ces questions de modalités. + Mais peut-être pas de façon euh suffisamment adaptée aux situations d'apprentissage, mais après voilà, c'est c'est normal parce que c'est des manuels qui sont censés être exploitables dans tous les contextes + et euh chacun évidemment doit adapter un petit peu. [Présentation page 14]

		Ça ça vient de la <i>Grammaire essentielle du français</i>. Pareil donc il y a une partie sur le doute et l'incertitude + euh il faut choisir la proposition exprimant le plus grand doute + ou bien introduire une notion de doute. Alors moi je trouve ça un peu mieux, introduire la notion doute. Je trouve que l'exercice 6 là où il faut commencer à ++ mais à leur place alors j'aurais proposé justement de ne pas euh peut-être introduire des formes qui peuvent être utilisées, parce que sinon ici les apprenants pourraient avoir tendance à utiliser « je ne crois pas, je ne pense pas » pour tous les exercices, alors que justement le but c'est plutôt de leur faire utiliser, là on est à des niveaux avancés hein de leur faire utiliser plutôt + des formes plus utilisées par des natifs. [Présentation page 15] Ça ça vient de <i>Expression écrite</i> des éditions CLE. ++ J'ai pris cet exemple parce qu'ils disent « écrivez un essai : quelques caractéristiques de l'essai : la première personne du singulier et souvent employé ; le ton est engagé et persuasif ». Alors ça à moins de l'avoir extensivement travaillé en classe je trouve que c'est une consigne quand même très difficile à mettre en œuvre, de dire « le ton est engagé et persuasif ». ++ « Il n'est pas démonstratif » voilà mais donc il y a un travail sur les modalités. Euh on engage l'enseignant et l'apprenant à explorer la question des modalités mais peut-être pas de façon très très explicite. ++ J'arrête ici. J'espère que vous êtes pas trop fatigués. On peut prendre un moment pour discuter ou alors on peut faire une pause pour déjeuner, comme vous voulez. [discussions sur les modalités de travail, la durée de la pause, etc.] Bon je vous donne une idée de la structure générale alors. Dans un deuxième temps + mais j'aimerais bien vraiment euh avoir vos retours sur par exemple les matériels pédagogiques et les modalités (rires) mais après je voudrais justement vous parler des corpus donc euh qui permettent d'avoir une vision plus claire de ce que les natifs utilisent comme formes dans le langage écrit dans la production écrite et comment on peut les exploiter en classe et ensuite je vous proposerai des activités à faire tous ensemble et si vous le souhaitez ensuite faire avec vos apprenants sur les modalités et les corpus, donc vraiment mettre en commun ces deux aspects-là. ++ [discussions sur les modalités de travail, la durée de la pause, etc.]
PAUSE COURTE		
F	92	[Les participants sont invités à remplir le questionnaire portant sur les corpus. Reprise de l'enregistrement] J'ai douze réponses, je vais commencer à partager mon écran on voit un petit peu la tendance générale donc « connaissance du corpus » vous vous êtes désigné comme trois quatre ou cinq sur un échelle de 1 à 5 mais bon la moitié dit maîtriser la notion. Alors, « avez-vous déjà constitué ou utilisé un corpus » une majorité dit « oui » une minorité dit « non » une partie très logiquement n'est pas sûre euh + et à mon avis c'est peut-être « oui » sans l'avoir remarqué (rires) on va voir. « Avez-vous déjà exploité un corpus en classe de FLE ? » Alors là il y a quand même + un tiers qui dit oui + et une bonne partie qui n'est pas sûre, ce qui me paraît logique. Ceux qui ont cité un exemple : « des articles ou des extraits de textes littéraires » et « corpus de paragraphe rédigé par des étudiants de l'année précédente » oui « production écrite pour corriger les erreurs les plus

	courantes » OK et « les productions écrites sur un sujet » donc pareil, des productions écrites des étudiants. Et « Avez-vous déjà vu un concordancier ? » là j'ai posé la question parce que je vais parler du concordancier, je voulais juste savoir si vous étiez familiers. Vous avez dit non, mais en fait vous êtes peut-être pas sûr, mais oui on va voir à mon avis peut-être que oui sans le savoir (<i>rires</i>). Très bien + j'enchaîne avec ça. [Présentation page 17] Alors un corpus vous avez donc une une connaissance déjà + c'est tout simplement une compilation de textes. En plutôt en grand nombre, en grand nombre pour réussir à trouver des choses intéressantes dedans parce que un groupe de texte ça peut être très hétérogène, comme vous le savez bien. Donc quand on veut identifier des fréquences des tendances etc il vaut mieux quand même en avoir un nombre assez grand. Et donc c'est quand même un groupement de textes qui est numérisé c'est-à-dire qu'il faut qu'on puisse l'exploiter sur un ordinateur sinon on peut pas faire grand-chose avec. Alors les types de corpus, évidemment y a des corpus écrits et des corpus oraux aussi aussi bien en français que, en français natif que pour les apprenants, je vous donnerai quelques exemples. Donc voilà il y a des il y a des corpus rédigés par des natifs corpus rédigés par des apprenants de langue ça c'est un type de corpus en soi. Et puis à ce qu'on appelle les corpus locaux ça c'est les corpus qu'on fait soi-même sur place c'est que c'est quand vous dites « les corpus d'apprenants de ma classe ou de l'année précédente » c'est ce que les chercheurs appellent un corpus local. Alors des exemples : tout simplement internet c'est un corpus, vu que c'est un énorme groupe de textes. Donc quand vous faites une recherche sur Google en fait vous avez déjà utilisé un corpus de texte en quelque sorte. Un corpus en français très typique que moi j'utilise pour faire des recherches et ça m'amuse, c'est d'aller sur le site du <i>Monde</i>. Donc dans le site du <i>Monde</i> c'est une compilation d'articles de presse en très grand nombre. Après il y a des pays où les institutions ou des universités qui ont constitué des grands corpus de leur langue, donc par exemple le British National Corpus, donc là c'est un énorme corpus avec des millions de textes où on peut avec plein de genres différents des types différents etc. on peut faire des recherches. Ça pourra vous intéresser de savoir qu'il existe un corpus en turc qui a été fait par l'Université de Mersin, mais il est pas en accès libre, il faut il faut demander l'autorisation aux chercheurs qui le gèrent mais ça existe. Après, très intéressant, il y a des corpus d'écrits scolaires, c'est un très grand champ de recherche et là c'est des gens qui vont chercher dans les écoles ce qui a été écrit par des enfants. C'est à la fois pour faire des recherches sur l'orthographe, la textualité etc. Et puis ça peut vous intéresser aussi, il y a un corpus d'oral en FLE donc des corpus avec on peut on peut écouter donc c'est des corpus de natifs enregistrés en situation quasi authentique ++ plus ou moins exploitable en classe c'est-à-dire que ça demande un petit peu de préparation de votre part si vous voulez aller chercher des choses, mais vous y trouverez des situations d'échange oral qu'il y a pas dans les méthodes, c'est quelque chose de très intéressant. Et puis il y a des corpus d'apprenants écrits en contexte universitaire. Il y a l'Université catholique de Louvain en Belgique qui a un énorme corpus d'apprenants + mais en anglais + Euh les corpus en français sont assez atomisés, il y a pas un grand corpus officiel du français en France et puis j'ai pas trouvé de grand corpus d'apprenants du

	français non plus. Il y a des petits corpus mais mais rien de très regroupé mais je peux me tromper. [Présentation page 18] Alors l'exploitation pédagogique des corpus. Donc ce qu'on peut en faire en classe, en gros ça veut dire, mais je vais aller dans les détails après, ça veut dire travailler à partir de corpus directement avec ses étudiants. Les avantages c'est que vous les exposez à des textes authentiques + ce que bon les manuels essaient de faire aussi hein mais là ils sont pas tirés des manuels, c'est des choses c'est-à-dire que ils imposent moins la norme que le choix du rédacteur du manuel. Donc ça vous impose pas une norme unique sur l'usage des formes, c'est vraiment la variété qu'on trouve dans le langage réel actuellement utilisé par des natifs + dans le cas d'une d'un corpus de natifs. Aller directement dans un corpus on dit que ça encourage un esprit de découverte chez les apprenants, qui se mettent un peu dans la peau d'un chercheur, ça leur donne de l'autonomie, plus d'implication dans l'apprentissage et apparemment d'utiliser un concordancier plutôt qu'un dictionnaire ça favoriserait la mémorisation + alors euh à voir. Et puis utiliser un corpus d'apprenants évidemment vous l'avez dit, certains l'ont dit, ça permet d'identifier des des erreurs fréquentes dans un groupe de d'apprenants donné. Après il y a les inconvénients + c'est que il peut y avoir des aspects techniques + parfois des logiciels à utiliser qui sont compliqués ou ne pas avoir d'ordinateur + et puis ce genre de travaux ça s'inscrit pas du tout dans une approche communicative. C'est vraiment un travail de + sur la langue elle-même + donc ça s'inscrit pas forcément dans des programmes qu'on a l'habitude de mener à terme et on peut manquer de temps pour faire ce genre de travaux. Et puis donc certains d'entre vous connaissent le concordancier, que je vais vous montrer, dans la pratique, il est pas toujours très apprécié des apprenants, parce que ça montre les usages en contexte mais dans des phrases coupées, donc c'est un peu c'est toujours un petit peu difficile à utiliser. [Présentation page 19] Mais bon je tiens à revenir sur la question des manuels. C'est que les manuels nous présentent un très grand nombre de formes. Je prends par exemple <i>Edito B2</i>, <i>Edito</i> on dit toujours que c'est un des manuels qui qui fait du lexique et que c'est bien. Mais quand on se retrouve devant une page comme ça qui dit « la certitude et le doute » où il y a une cinquantaine de formes hors contexte où on sait pas si c'est de l'écrit ou de l'oral et on sait pas si c'est réellement des formes qui sont utilisées par les natifs ou pas, est-ce que ça vaut vraiment le coup pour un apprenant de tenter d'apprendre tout ça ? On peut ne pas en être convaincu. Mais pour répondre à ces questions voilà c'est pas tant pour rejeter <i>Edito</i> que pour se dire : est-ce que les corpus peuvent nous aider à faire une sélection parmi ces formes, de ce qui est le plus pertinent et de ce qui est le plus utile ? [Présentation page 20] <i>Expression écrite niveau 4</i> : pareil, l'expression de l'obligation, là j'ai trouvé cette ce petit passage qui disait « les verbes les plus fréquemment utilisés sont “devoir” et “il faut que” ». Alors est-ce que c'est vrai ? Devoir et il faut sont-ils vraiment équivalents dans le langage réel de en français ? À l'écrit comme à l'oral ? La

	question se pose, là il me donne ça comme deux équivalent absolus ++ moi dans mes recherches j'avais l'impression que c'était pas tout à fait pareil. On peut avoir une intuition en tant que prof de dire est-ce que devoir et il faut c'est vraiment la même chose ? Est- ce qu'on s'en sert à la même fréquence ? etc. Et en fait on peut pas savoir tant qu'on a pas cherché dans un corpus. <i>[Présentation page 21]</i> Pareil, ici, on a un rappel de « quelques formes impersonnelles » ils disent modestement et il y a 10 formes impersonnelles incroyablement proches : « il conviendra de faire, il conviendra que vous fassiez, il faut être, il vous faut être, il vaut mieux, il vaut mieux que » etc. En fait c'est aussi pour travailler la différence entre indicatif et subjonctif mais « il est important de, il est indispensable que » donc tout ça pour exprimer une obligation plus ou moins, donc est-ce que tous ces usages sont attestés dans le texte authentique ? Est-ce que est-ce qu'il est pertinent de tous les connaître ? Tout ça on peut y répondre grâce aux corpus. <i>[Présentation page 22]</i> Donc quand on travaille avec un corpus, quelques principes, c'est qu'il faut définir un objectif d'apprentissage précis, parce que sinon on peut se perdre dedans. Il faut familiariser les apprenants avec l'outil qu'on va utiliser. Si on va en utiliser un. Et éventuellement utiliser un support papier, c'est-à-dire que quand on travaille sur un corpus, on peut soit donner l'accès direct aux étudiants, donc leur dire « allez chercher telle ou telle forme et voyons ce que ça donne », ou alors l'enseignant peut choisir des extraits ou des utilisations qu'il juge comme les plus pertinentes et donner des formes sur papier, une sélection. Après ça veut dire qu'il y a eu du coup une intervention de la subjectivité de l'enseignant et on retombe peut-être sur la question de « est-ce que c'est vraiment l'usage le plus attesté, le plus important » ? Mais bon après évidemment qu'on va faire confiance au jugement du prof, sinon on ferait rien. <i>[Présentation page 23]</i> Donc il y a des il y a des gens qui ont développé des séquences type avec, qu'est-ce qu'on peut faire avec un corpus en classe ? Par exemple, donc c'est juste une idée possible, hein, il y a plein de réflexions et des adaptations à faire, voilà ce que ce qu'elle propose ++ On commence par lire un article de presse en français et en réponse à ça, en réaction, les apprenants rédigent un texte court, parce que il faut que ce soit court parce qu'on doit tous les compiler et les lire, donc peut-être un paragraphe. Ensuite l'enseignant compile tous les textes sans les noms + il faut c'est important que ça soit anonyme parce que cet exercice il sert aussi pour aborder les erreurs de façon comme un objet d'étude plutôt que comme une correction ; ensuite l'enseignante fait une introduction générale à qu'est-ce qu'un corpus, à quoi ça sert, enfin quel quel type de corpus on utilise ici, éventuellement distribuer un document papier avec toutes les productions, et là on regarde tout, on fait une discussion générale sur le contenu des textes et après, avant de commencer à analyser, chaque apprenant rédige une liste de questions auxquelles l'analyse de corpus pourrait permettre de répondre. Par exemple si cet étudiant se pose des questions sur

		l'utilisation de telle ou telle forme, des articulateurs, pas forcément les modalités bien sûr hein, il faut + faire faire une liste, comme ça on peut savoir si ces questions-là on peut y répondre grâce au corpus ou pas ; c'est important pour démarrer le travail et ensuite les analyses de corpus sur ordinateur sont réalisées par les apprenants eux-mêmes en utilisant, ou pas d'ailleurs on va voir, un logiciel le plus simple possible. <i>[Présentation page 24]</i> Alors juste pour vous montrer ce que c'est qu'un concordancier, pour ceux qui savent pas. Le concordancier on en trouve gratuitement sur internet, donc si vous tapez concordancier vous allez trouver des choses. Là c'est un c'est un extrait d'un concordancier gratuit qui s'appelle Lextutor. Vous écrivez un mot comme si vous faisiez une recherche dans un dictionnaire et il va aller vous chercher les concordances. Une concordance + c'est + lorsque deux mots se retrouvent souvent l'un à côté de l'autre, donc là il va aller vous montrer en colonnes comme ça mettre « bien sûr » au milieu et vous montrer tout ce qu'il y a à gauche et à droite à droite du mot. Et alors ça fait une quantité d'informations énorme, de façon brute ça peut pas vraiment être exploité mais si on prend le temps de regarder un petit peu, ça peut être très intéressant. Par exemple les deux premiers les deux premières occurrence 1 et 2 on voit que c'est précédé de guillemets donc ++ c'est du langage oral, déjà ça me donne une information. Ensuite je peux regarder avec la ponctuation si je trouve « bien sûr » en début de phrase ++ Je regarde ++ Et c'est assez rare en fait. À l'oral ça peut être en début de phrase ++ mais sinon on constate qu'on a pas tendance à utiliser "bien sûr" en début de phrase donc ça c'est un par exemple ça peut être intéressant pour un apprenant. Ensuite on peut voir de façon groupée que c'est souvent précédé d'un auxiliaire « avoir » ou « être », donc là ça nous donne une indication sur la place de l'adverbe + dans les formes au passé composé probablement. « J'ai bien sûr acheté des œufs » par exemple. Donc la place des mots dans la phrase. Donc un concordancier c'est ça, là je voulais juste vous montrer un exemple, lorsqu'on fait une recherche dans un concordancier on se retrouve avec quelque chose comme ça, ça peut être super pour trouver des exemples ++ mais c'est quelque chose qui demande un travail supplémentaire avant d'être amené en classe. <i>[Présentation page 25]</i> Ça c'est des outils d'analyse plus poussés que les chercheurs utilisent, je vais juste vous dire à quoi ça sert. Donc la petite colonne à gauche en haut, vous mettez dans tout un texte dans le logiciel et il vous donne en ordre décroissant les mots les plus fréquents du texte. Donc évidemment c'est des tous petits mots : « de », « les », « la » etc. ça sert à rien. Mais si vous regardez les noms ou les verbes les plus utilisés vous commencez à avoir des choses intéressantes. + Là par exemple je vois « concert » est le nom le plus important qu'on retrouve dans ce corpus. Et puis moi ce qui peut m'intéresser je vois qu'il y a « vous » et « je » parmi les mots les plus fréquents de ce texte. Donc quand je regarde les choses sur l'implication de l'auteur et l'implication + son rapport avec le destinataire c'est des choses qui peuvent m'intéresser. Ensuite dans la deuxième petite colonne en haut à droite, c'est ça s'appelle des collocations c'est lorsque deux mots vont ensemble, donc là c'est c'est

		les deux mots les plus fréquents lorsqu'ils sont utilisés ensemble donc « de la » etc. Ça c'est plus pour un travail de lexique, moi ça m'intéresse pas beaucoup, c'est juste pour vous montrer ce que les outils font. Et là de nouveau c'est un outil où il y a un concordancier intégré où j'ai fait je voulais faire une recherche sur le mot « peut » avec le radical « peu » mais il m'a aussi sorti peuple du coup hein. Mais ça c'est un corpus que j'ai utilisé et vous pouvez voir le grand nombre de forme « on peut » donc ça c'est le genre de chose qui ressortent quand on fait une recherche + et que après on peut commencer à exploiter. Donc en fait quand on a un corpus soit on sait ce qu'on cherche on fait une recherche ; soit on sait pas trop ce qu'on cherche et on peut commencer prendre pour point de départ la fréquence des mots par exemple. La fréquence des mots c'est quelque chose de très amusant à faire pour les étudiants et ça euh je vais vous montrer après on va en faire un ensemble c'est un truc qu'on peut faire gratuitement sur internet sans utiliser de logiciel. Voilà donc tout simple <u>oui X pardon attends il y a pas de son.</u>
EC	93	<i>(Inaudible)</i>
EA	94	<u>Excusez-moi</u> vous aviez parlé de contexte en même temps Sülün. Concordancier et contexte vous avez dit n'est-ce pas ? C'est la même chose vous avez dit ou j'ai mal compris ? Vous n'aviez pas dit contexte ?
F	95	Oui tout à fait le concordancier ça permet de voir des mots dans un contexte.
EA	96	D'accord parce que j'ai pas bien vu là justement le contexte, moi, j'ai peut-être mal vu, j'ai pas compris en quoi il y avait un contexte.
F	97	C'est juste le contexte de la phrase en fait.
EA	98	Ah OK.
F	99	Là on voit dans ma capture d'écran, on voit 24 occurrences de « bien sûr » dans le corpus du <i>Monde</i> + et là on voit quand je dis contexte c'est tout simplement sa place dans la phrase, ce qu'on voit pas c'est sa place dans le texte. Voilà le concordancier ne permet pas de voir un texte mais uniquement une phrase, un bout de phrase coupé en plus.
EA	100	OK c'est grammatical en fait.
F	101	Alors ça peut être grammatical ou lexical en fait.
EX	102	Ou lexical OK.
F	103	Ça peut permettre de voir que deux mots se retrouvent souvent ensemble etc.
EX	104	Très bien merci.
F	105	La place du mot surtout dans la phrase la syntaxe + [Présentation page 26] Alors donc il est possible de faire un travail de corpus sans aucun outil. Donc si vos étudiants risquent d'être refroidis par un logiciel, moi il y en a que j'ai du mal à

		utiliser, il y a plein de choses compliquées, on peut tout simplement utiliser un moteur de recherche, mettre tout un corpus sur un document Word et faire une fonction recherche, recherche de mots si on sait ce qu'on cherche, on peut aller sur internet et utiliser un calculateur de fréquence de mots dans un texte je vais vous montrer ; et puis vous connaissez <i>Linguee</i> non ?
EX	106	<u>Oui</u>
EX	107	<u>Non</u>
F	108	Ah bon ben pour ceux qui connaissent pas c'est sympa, c'est comme un dictionnaire mais en fait c'est un concordancier bilingue et ++ c'est beaucoup mieux qu'un dictionnaire on va on va regarder tous ensemble. + Alors je vous propose une activité. [Présentation page 27] Je vous propose d'aller sur internet, donc d'ouvrir Linguee ++ et de chercher « peut-être » ++ est-ce que vous m'entendez ? ++ Donc je vous propose d'aller sur internet d'ouvrir <i>Linguee</i> ++ je vais le faire aussi hein je l'ai déjà fait a priori ++ pour être sûre que ce serait + bon vous allez moi je tombe sur <i>linguee.fr</i> mais c'est pas forcément .fr. donc quand vous allez sur <i>Linguee</i> vous allez voir c'est écrit « dictionnaire anglais - français » +++ Et la première partie c'est effectivement un dictionnaire. Mais là il faut descendre un peu et là il va vous dire sources externes + Est-ce que tout le monde voit ? Et la dans sources externes en fait vous avez ++ ils sont allés chercher dans des grands corpus numérisés + qui sont souvent les très bonnes sources officielles : Parlement européen, gouvernement canadien et tout ça en fait ils prennent ça parce que c'est des textes déjà traduits. Donc les algorithmes arrivent ensuite à aller chercher les formes dans les deux dans les deux textes. C'est pas nécessaire d'utiliser de façon bilingue ; rien que la partie française nous intéresse en fait. Donc là vous pouvez voir dans quel type de phrase on trouve « bien sûr » ++ et où se trouve « bien sûr » dans les phrases. Ça vous donne plein d'usage en contexte, en contexte c'est à dire dans une phrase une fois de plus. Après si la si la traduction ou le ou l'équivalent en anglais vous intéresse ça peut bien sûr être utile aussi. Si vous regardez les langues qui existent malheureusement il y a pas le turc hein, donc pour vos apprenants turcophones ++ uniquement s'ils sont forts en anglais ça peut les aider de regarder le concordancier bilingue.
EX	109	Sülün j'y arrive pas, vous pouvez partager l'écran ?
F	110	Bien sûr.
EX	111	J'ai pas compris où il nous faut aller.
F	112	Bien sûr je recommence.
EX	113	Merci.
F	114	Alors donc là + je vais pardon je dois faire comme ça je vais sur <i>linguee.fr</i> .

EX	115	D'accord ça je l'ai fait oui.
F	116	Voilà et je descends + non pardon d'abord je tape « bien sûr » et là d'abord il me donne comme un dictionnaire et je descends et là hop à gauche ici dans toute la colonne de gauche j'ai des extraits de phrase en français
EX	117	Hmm hmm ?
F	118	Voilà c'est juste un outil d'observation en fait.
EX	119	D'accord.
F	120	Ça nous permet de voir dans quel type de phrase et où, au milieu de la phrase en début de phrase etc. on trouve la locution « bien sûr ». Et « bien sûr » c'est juste un exemple évidemment. Ensuite donc je vous propose pour comparer d'aller sur le site du <i>Monde</i> . Donc là on va aller sur <i>lemonde.fr</i> ++ et je vais chercher ++ « bien sûr » ++ donc <i>Le Monde</i> il cherche que dans les titres ++ et du coup il a rien trouvé ++ pardon parce qu'en fait je me suis trompée, je voulais chercher « peut-être » pas « bien sûr » excusez-moi (<i>rires</i>)
EX	121	(<i>Rires</i>)
F	122	Je me disais « pourquoi il a rien trouvé ? » pourtant j'avais fait le test avant (<i>rires</i>). Alors « peut-être » pour <i>linguee</i> c'est pas grave mais je vais monter « peut-être » peut-être dans <i>le Monde</i> et vous allez constater ce que je voulais que vous constatiez + Voilà donc si vous regardez les titres, là il y a seulement parfois le il a raté le tiret, mais si on regarde les occurrences c'est vraiment écrit « peut-être » qu'est-ce que vous pouvez constater pour les usage de « peut-être » ? ++
EX	123	C'est à l'oral ?
F	124	C'est à l'oral exactement. Toutes les occurrences qu'on a sont entre guillemets, ce sont des citations. Donc ce genre d'observation c'est utile pour voir que « peut-être » n'a pas sa place dans un article de presse sauf dans une citation généralement. Donc je vais retourner dans <i>Linguee</i> et faire sans me tromper cette fois la recherche que j'aurais dû faire qui est « peut-être » ++ Donc là bon c'est utile aussi de regarder la partie dictionnaire ; il nous disent ça peut être « <i>perhaps, maybe, probably</i> » etc. mais ils nous disent quand même « plus rare » donc ça c'est pas mal il donne un degré de fréquence sur la traduction possible. Alors ici + « peut-être » pareil il le fait sans tiret + il y a des utilisations de « peut-être » qui sont attestées mais pas très nombreux ; la majorité du temps c'est « peut être » c'est pas « peut-être ». Voilà donc effectivement très peu de d'occurrences de « peut-être » dans les textes écrits. Donc ce genre d'observation je pense que ça peut être marquant pour les apprenants + pour bien pour qu'ils découvrent par eux-mêmes qu'on n'utilise pas "peut-être" à l'écrit. Donc là après c'est une affirmation très très catégorique bien sûr que c'est possible, bien sûr qu'il y a des situations où pourquoi pas. Mais en fait la lorsqu'on leur donne une norme comme ça + je pense que c'est préférable qu'ils le constatent par eux-mêmes + plutôt que le prof qui leur dit « il faut pas utiliser "peut-être" à l'écrit » comme s'ils étaient à l'école primaire. (<i>rires</i>) Est-ce que vous voulez ++ moi je veux bien qu'on ++ parce que là on va commencer une activité un peu plus

		ambitieuse je pense que c'est peut-être le moment de faire une pause ++ d'aller déjeuner, est-ce que vous voulez est-ce que vous avez des choses à à signaler ou à partager à ce stade ?
EC	125	Est-ce que le micro marche ? Juste <i>Linguee</i> (<i>inaudible</i>)
F	126	Ça marche plus.
EC	127	Et maintenant ?
F	128	Vas-y parle.
EC	129	(<i>Inaudible</i>)
F	130	En fait je suis désolée dès que tu te mets à parler...
EC	131	Ça va pas le faire.
F	132	Ton ordi n'a pas du tout de micro ?
EX	133	Enlève tes écouteurs oui.
EC	134	Je peux pas je vais pas vous entendre J'ai pas d'enceinte.
F	135	Tu veux taper ? Écris, on va te lire.
EX	136	Ça y est elle a écrit quelque chose.
F	137	[<i>L'enseignante C tape un message à propos du site internet Glosbe</i>]. Ah oui d'accord + Alors tout ça c'est les alternatives au dictionnaire qui se sont développées ++ Effectivement si les traductions sont le fruit des internautes ça peut être peu fiable tu as raison + je connaissais pas OK pour le turc. Alors ça fait partie de la réflexion sur pardon c'est une réflexion plus globale sur l'utilisation des dictionnaires hein quand on parle des corpus évidemment moi j'ai plutôt une approche anti dictionnaire dans le sens où on trouve rarement ce qu'on cherche dans un dictionnaire et c'est vrai que les choses comme <i>Linguee</i> , les concordanciers, mais bon après voilà c'est des outils aussi on a besoin un petit peu de les guider donc ça peut pas forcément entièrement remplacer le dictionnaire + D'accord on va regarder ce lien je connaissais pas, merci OK, d'autres interventions ? OK vous voulez qu'on se retrouve à quelle heure ? [<i>discussion sur la durée de la pause</i>]
PAUSE		
F	138	Moi j'en ai profité pour regarder <i>Glosbe</i> ce que proposait X [EC] pour le turc, j'ai fait un test, j'ai cherché « devrait » voilà je vais partager mon écran. Donc pareil, d'abord ça propose des espèces de traductions, alors les formes modales en turc bien sûr que c'est des suffixes souvent ; mais après une fois qu'on descend on trouve du corpus et là vous allez voir c'est des c'est des phrases de film « on devrait buter la gueule de machin » (<i>rires</i>) et donc on voit la traduction. Après l'algorithme a souvent surligné le mauvais endroit bon c'est pas aussi performant que <i>Linguee</i> probablement parce qu'il y a pas assez de texte et que la machine n'a pas eu

		l'occasion d'apprendre, mais bon dans un certain contexte d'apprentissage pourquoi pas, ça peut être exploité peut-être à la limite pour corriger les traductions, pour améliorer pour voilà, pourquoi pas. En tout cas merci X [EC] je connaissais pas.
EC	139	Ben oui ben moi je m'en sers pour le turc (<i>rires</i>).
F	140	Mais vaut mieux pas que les apprenants s'en servent pour essayer de eux mêmes trouver des formes, <u>ça peut marcher</u>
EC	141	Oui ça demande de bien comparer, je sais c'est pas accessible avec les débutants en tous cas ca c'est sûr.
F	142	Oui mais au moins ça leur fait prendre conscience de comment une forme modale comme « devrait » peut être traduite de plein de façons différentes en turc en contexte. Parce-ce que bien sûr que la forme équivalente directe c'est <i>gerekmek</i>, -<i>meli -mali</i> etc., mais quand on regarde, on trouve de l'aoriste, on trouve du -<i>etsin</i> une sorte d'impératif, etc. Donc c'est intéressant pour une sorte de prise de conscience aussi, mais bon en contexte hein c'est vrai que voilà ++ Alors OK si vous avez pas de réflexion à partager je veux je vous lancer sur quelques activités. [Présentation page 28] Je voulais vous montrer alors ça on l'a fait l'activité avec « peut-être » sur laquelle je me suis trompée de mot, hop voilà alors juste quelques + ça c'est des exemples que j'ai tiré pour vous donc on peut utiliser des corpus avec des recherches simples, comme je vous ai montré, ça c'est <i>lemonde.fr</i> pour comparer deux formes. Donc là pour comparer on parlait du futur proche et futur simple qui posait problème, donc là je suis allée faire une recherche dans les titres avec le verbe « aller » au futur proche et le verbe « aller » au futur simple. Donc même constat quand on compare, vos étudiant pourront aussi constater que ++
EX	143	À l'oral plutôt le futur proche.
F	144	Oui plutôt à l'oral. Est-ce que ça veut dire qu'on trouvera aucune occurrence du futur proche à l'écrit ? Non on en trouve très peu. Donc moi je l'ai pas mis ici, c'est voilà c'est aussi mon intervention dans tant qu'enseignante, à votre place c'est que voilà + Bon si j'essaie de clarifier un point à partir d'un corpus, ben je vais pas aller chercher le contre-exemple en tout cas pas au premier abord, mais pourquoi pas plus tard. Voilà j'ai glissé le petit exemple sur la Turquie aussi (<i>rires</i>) mais il est pas inventé. [Présentation page 29] Donc ça peut être utilisé pour trouver des exemples quand vous cherchez des exemples authentiques, pour montrer par exemple justement cette ambiguïté de la forme du futur simple qui est très compliquée à comprendre. Là j'ai trouvé différentes formes du verbe aller au futur simple « “Je n'irai pas” : la footballeuse Megan Rapinoe refuse d'aller à la Maison-Blanche » donc là c'est comme une promesse ou un refus. « “J'irai l'année prochaine” : les impossibles vacances au

	pays de la diaspora africaine », alors ça c'est à cause du COVID, là « j'irai » ça peut être une promesse, mais bon dans le contexte actuel ça peut pas être une promesse, donc là on peut travailler sur les degrés de certitude lorsque lorsque quelqu'un veut rentrer au pays et qu'il dit « j'irai l'année prochaine » bah en fait il est pas sûr. Donc c'est le futur pardon le futur simple permet d'exprimer ce genre d'ambiguïté, c'est entre la promesse et l'incertitude en fait. Et puis bien sûr l'utilisation du futur simple dans les constructions avec « si » : « Derrière les portes de la classe relais », je sais pas ce que c'est une classe relais ; et « si vous ne me dit pas où c'est, j'irai pas » donc là on voit que le futur simple peut être utilisé à l'oral mais dans des contextes précis en fait, c'est vraiment pas l'équivalent du futur proche, dans toutes ces phrases-là on peut pas remplacer le futur simple par du futur proche, donc ça vous permet d'aller chercher des exemples plutôt que de les inventer vous-même. ++ [Présentation page 30] Et puis moi ce que je pense super c'est de laisser la chance - les manuels aussi essaient de faire ça - de donner à l'apprenant une possibilité de déduire la règle grammaticale juste en regardant des exemples. Les manuels font ça mais forcément il y a moins d'exemples et là si vous vous emmenez si vous proposez à un apprenant d'aller sur <i>Linguee</i> et de dire comment on fait une construction avec « si » et ben il va trouver tellement d'exemples que s'il prend le temps, on va le faire, je vais le faire, j'avais ouvert <i>Linguee</i> voilà donc là j'ai juste cherché « si » donc je descends et là on a quand même une vingtaine, trentaine d'exemples, donc en une heure de travail, un apprenant pourrait très bien regarder toutes les occurrences et distinguer l'utilisation de l'imparfait du futur du conditionnel etc. dans des constructions avec « si ». La différence de faire ça plutôt que de le faire à partir du manuel c'est que il y a un enjeu de fréquence, c'est que le manuel il va dire bon « si » on peut l'utiliser pour exprimer une condition une hypothèse générale, une hypothèse sur le passé, une hypothèse au futur ou voilà une hypothèse au présent et puis il va vous dire quels sont les verbes utilisés pour ça, mais là on va voir que en réalité il y a certaines formes qui sont beaucoup plus utilisées que d'autres, donc qui méritent plus d'attention, plus de temps à consacrer à l'apprentissage etc. et l'apprenant pourra déduire tout ça par lui-même. [Présentation page 31] Alors là je vous propose si vous êtes partants de constituer un mini corpus et de l'exploiter de l'analyser ensemble, c'est vraiment pour vous montrer que c'est très faisable, que c'est assez rapide, que vous pouvez le faire et que vous apprenants peuvent le faire aussi sans utiliser aucun outil, aucun logiciel. On va juste utiliser <i>lemonde.fr</i> et un document <i>Word</i>. Je vous propose parce que c'est intéressant du point de vue des modalités et parce que ça peut être utile pour le B2 mais après évidemment à vous de à vous de chercher à adapter le type et genre de texte. Moi je vous propose d'aller dans « paroles de lecteurs » c'est le courrier le courrier des lecteurs du <i>Monde</i>. Je vais y aller avec vous aussi, je sais plus où c'est donc je vais aller dans « recherche » je tape et on va trouver tout ça donc c'est c'est ouvert c'est pas réservé aux abonnés et quand on clique dessus on a bon le texte intégral. Il y en a qui sont très longs mais c'est pas grave on va pas les lire de toute façon, c'est l'avantage du travail sur corpus (<i>rires</i>) on a pas vraiment besoin de tout lire, enfin

		pas forcément, et là je vous propose de votre côté donc prendre un peu de temps pour copier coller plusieurs courriers des lecteurs dans un document <i>Word</i> c'est pas la peine d'avoir tous les mêmes hein donc on peut faire ce travail chacun de son côté. Je vous propose d'en prendre 3 ou 4 pour avoir une grande quantité de mots.
EX	145	Donc on copie les titres seulement ?
F	146	Non non tout le texte le but c'est d'avoir du texte ++ Ne vous embêtez pas avec la mise en page etc. hein, si y a des choses qui se glissent des fois ya des liens qui se glissent tout ça c'est pas important du tout. Moi j'en avais fait un ça fait voilà ça m'a fait 6 pages de texte avec 3 ou 4 courriers je crois, j'ai juste copié collé les uns après les autres ++
EA	147	Excusez-moi Sülün j'ai loupé le coche moi (<i>rires</i>) on fait un corpus à partir de quel mot ?
F	148	Non pour l'instant y a pas de mot, on fait on fait juste un corpus c'est-à-dire qu'on aligne les textes pour le moment.
EA	149	Ah OK.
F	150	On fait copier coller les textes dans un document <i>Word</i> .
EA	151	OK OK d'accord merci.
F	152	Pour l'instant on cherche rien.
EA	153	D'accord merci.
F	154	++ C'est juste ce qu'on a cherché dans <i>Le Monde</i> c'était « paroles de lecteurs » pour trouver les courriers de lecteurs et après on clique, un par un et on copie et on colle dans le document <i>Word</i> les textes bruts donc jusque là est-ce qu'il y a des problèmes techniques ? ++ Tout le monde a un document <i>Word</i> de quelques pages ?
EX	155	Oui.
F	156	Est-ce que ça va ? N'hésitez pas hein à intervenir s'il y a des questions à ce stade, pour l'instant on n'a rien fait avec le texte à + Ne soyez pas inquiets + Qu'est ce qu'il y a dans le <i>chat</i> « 4 textes c'est suffisant ? » Oui oui on est tous autour de autour de 5, 6 pages probablement c'est largement suffisant, c'est juste un essai de toute façon, là c'est pour s'acclimater avec le + OK. Bon maintenant qu'on a un texte ++ on va aller sur un site en français qui permet de regarder la fréquence des mots. Donc c'est pas un logiciel à télécharger, c'est un site où ça se fait en ligne, ça s'appelle <i>dcode.fr</i> là ça c'est marqué ici dcode pas le mot hein D puis CODE donc là je vais le faire avec vous je prends mon texte ++ C'est une page comme ça, est-ce que tout le monde a pu aller sur DCODE?
EX	157	Oui.
F	158	Attends pardon je veux pas en fait, pour aller pour que ça soit plus simple le mieux pardon en fait je vais Google et « DCODE fréquence de mots » comme ça ça va

		directement sur la bonne page. Voilà « analyse des fréquences » donc quand vous allez sur Google et vous tapez « dcode » et que vous tapez « analyses mots » pardon « fréquence mots » et là je copie mon texte ++ ah zut non il fait les lettres. Pourquoi il fait ça ? Non je suis allée sur le mauvais pardon je vérifie ++ Si je te suis au bon endroit + non non pardon c'est pas celui-là je suis désolée c'est un site où il y a beaucoup beaucoup de d'outils en fait il fallait aller sur « compter les mots » « compteur en ligne » « dcode compteur en ligne » voilà compteur en ligne. Voilà et c'est ça je colle mon texte en « texte à analyser » analyse des fréquences c'est un truc super poussé sur les lettres enfin très difficile à comprendre donc là il fait juste « compter les mots » et là quand je dis compter qu'est-ce qu'il m'a fait ? Est-ce que quelqu'un a réussi ?
EX	159	Là il compte l'apparition du mot « texte ».
F	160	Ah tu as raison bravo (<i>rires</i>) alors je dois aller sur « calculer les fréquences relative de chaque mot dans le texte » et ça y est. Est-ce que vous avez réussi à le faire de votre côté ?
EX	161	Oui.
EX	162	Ah oui mais ça fait pas ça.
F	163	Ça fait pas ça ? Vous êtes bien dans compteur de mots ?
EX	164	Tu peux refaire la fin ? Moi j'ai mis le texte mais après qu'est-ce qu'il faut sélectionner?
F	165	Il faut sélectionner « calculer les fréquences relatives de chaque mot dans le texte » donc c'est la 4e ligne à cocher et après on dit « compter ».
EX	166	Et après on dit « compter » OK.
F	167	Et après tout s'affiche à gauche.
EX	168	Oui il y a beaucoup de chiffres.
F	169	Il y a beaucoup de chiffres et après il y a des petits mots DE LA A DES etc. On peut regarder un petit peu descendre et regarder les noms par exemple. On peut essayer de trouver les thèmes principaux qu'on trouve, ça peut nous donner des pistes, moi par exemple dans mon corpus j'ai « personne », « corps », « France », « politique ».
EX	170	Ah oui moi j'ai « Taliban », « inclusif ».
F	171	Voilà donc c'est intéressant ça donne beaucoup d'idées sur les tendances actuelles sur les débats d'opinion. Qu'est ce que vous avez ?
EX	172	(<i>Inaudible</i>)
F	173	Pardon ?
EB	174	J'ai « monde », « pouvoir ».

F	175	Ah oui.
EX	176	« Inclusif », « antisémitisme ».
F	177	++ Donc c'est intéressant pour une entrée en matière + Après, quand on cherche quelque chose de spécifique c'est pas l'outil, mais moi je trouve que la fréquence globale c'est quand même un truc assez intéressant surtout quand on compare les textes aussi voilà ça donne euh « Macron » apparaît beaucoup dans le mien et « liberté » + « gouvernement », « monde », « vaccin » évidemment etc. Donc bon ça donne ça donne souvent des des pistes de réflexion. Donc ça c'est un outil qu'on peut utiliser ++ que je pensais être très facile mais finalement bon voilà moi aussi j'ai eu des difficultés sur le + le les premières minutes, donc voilà on peut dire : « Observez les 10 noms les plus fréquents, observez les verbes les plus fréquents » etc. Après on peut revenir à notre document <i>Word</i> et choisir un mot qu'on va chercher. Donc là ça ça dépend entièrement de votre objectif d'apprentissage, ça peut être une catégorie grammaticale, un temps particulier, ça peut être un mot, un lexique que vous cherchez si vous travaillez sur les articulateurs ça peut être un articulateur, évidemment moi j'ai plutôt tendance à chercher des formes modales ou des traces de la présence du scripteur. Donc par exemple moi je vais juste moi-même dans mon corpus chercher le pronom « je ». Donc je fais je fais juste la commande recherche, où je peux aller le chercher dans la barre outils, je recherche « je » ++ et je vois ici qu'il y a quatre occurrences. Donc le courrier des lecteurs c'est quelque chose où on peut dire « je » mais bon je constate aussi que ils sont tous un peu dans la même zone du texte, donc ça peut être une concentration, ça peut être un auteur, un scripteur qui a utilisé le « je » et les autres qui ont pas vraiment tendance à l'utiliser donc pour être sûr il faudrait le faire dans un très grand groupe de textes. Et là je vous propose à vous de choisir un mot à rechercher une forme chacun dans son corpus ++ Qu'est ce que vous avez cherché ?
EG	178	Moi j'ai cherché enfin « peut », « pouvoir » enfin a la troisième personne du singulier il y a seulement deux utilisations « on peut », le deuxième oui les deux « on peut ».
F	179	Après il y a quoi ? « On peut dire », « on peut faire » ?
EG	180	« On toujours rejeter » et l'autre c'est « on peut toujours rejeter » enfin c'est la même phrase (<i>rires</i>) c'est super intéressant (<i>rires</i>).
F	181	++ Les autres ?
EX	182	Pareil j'ai cherché « possible », « possibilité », il y a qu'une occurrence.
F	183	Il y a qu'une occurrence.
EX	184	Oui parce que je m'étais dit « il est possible de », je sais pas c'est quelque chose qu'on utilise, mais en fait non pas tant que ça.
F	185	Alors on peut chercher ce qui est bien aussi on peut chercher de la ponctuation, par exemple les points d'interrogation alors il y a il y en a 15 dans mon corpus, ce qui est énorme.

EX	186	(Rires)
F	187	« Qu’auraient donc fait les politiques de l’opposition ? Auraient-il laissé mourir ? » etc. bon là ça se suit c’est un peu anaphorique, c’est un style, il pose plein de questions, il y a il y en a quatre d’affilée « qui parmi nous ne connaît pas une proche mort du COVID ? »
EX	188	Oui.
EX	189	C’est marrant ça.
F	190	Etc. donc beaucoup beaucoup de points d’interrogation.
EF	191	Points d’exclamation aussi il y en a beaucoup.
F	192	Ah il y en a beaucoup ?
EF	193	Oui onze.
F	194	Ah moi il y en a très peu tu vois, après ça dépend des lettres qu'on a sélectionnées, mais effectivement c’est un genre où on peut utiliser des ponctuations qui sont très assertives.
EF	195	Hmm
F	196	X [EB] tu as quelque chose?
EB	197	Moi j’avais plutôt cherché des noms en fait, donc c’est pas forcément j’avais cherché les mots que que j’avais repérés dans la partie d’avant, donc j’ai cherché « monde » et en fait c’est ça paraît beaucoup parce que c’est toujours la référence au « Monde » en fait le journal c’est pas très pertinent comme résultat.
F	198	Non mais ce qui est bien c’est que ça montre qu’un corpus ça sert à ça sert à rien de façon brute, il faut toujours décortiquer ce qu’il en sort etc. Ça peut être utile aussi sur les articulateurs, là si je cherche « pourtant » il y a pas, « mais » il y a pas, ah si il y a.
EX	199	17 moi j’en ai.
F	200	Oui « mais » il y en a beaucoup du coup.
EX	201	Oui.
F	202	Donc autant « mais » on a tendance à le décourager un peu à l’écrit, enfin moi je trouve que souvent quand on écrit en français on dit « c’est pas très soutenu d’écrire “mais” il faut écrire “cependant” » etc. ; « cependant » il y en a qu’un chez moi.
EX	203	Oui pareil.
F	204	« Or » il y a pas.
EX	205	Hmm.

F	206	C'est beaucoup, c'est un truc qu'on a beaucoup les articulateurs logiques et finalement souvent dans les textes il y en a un peu moins que chez les apprenants avancés. On a tendance à en enseigner tellement souvent que que les apprenants en font plus que nécessaire.
EX	207	Hmm.
F	208	Après ça peut être aussi très utile pour chercher des mots un peu difficiles comme « enjeu ». Moi là moi j'en ai pas, ça c'est mieux de chercher directement sur <i>Le Monde</i> des mots difficiles à expliquer, difficiles à définir, difficiles à traduire, où les les apprenants demandent « ça veut dire quoi exactement ? » et tout ça ça peut être très bien de chercher dans un corpus. Est-ce que vous avez trouvé d'autres choses intéressantes? ++ Rien à signaler? Ou est-ce que au contraire vous avez pas trouvé ? Ce qui est intéressant parfois c'est qu'on pense trouver les choses mais on en trouve pas.
EX	209	229 virgules voilà (<i>rires</i>).
F	210	Ah oui ok oui c'est intéressant hein la ponctuation. Alors là ça attire mon attention « nous » il y en a énormément : « rappelons-nous », « nous affecte », « qui parmi nous » etc. Donc dans un courrier des lecteurs il y a vraiment un sens de la communauté entre soi, le journal et toute la communauté de lecteurs probablement, « vaccinons- nous » etc. « Vous » il y a pas...
EA	211	Excusez-moi Sülün, une fois qu'on a fait ce constat en fait, on va, qu'est-ce qu'on fait avec les étudiants ? Une fois qu'on constate qu'un mot revient régulièrement etc.
F	212	Oui, qu'est-ce qu'on pourrait en faire ?
EA	213	Pédagogiquement parlant.
F	214	Oui je retourne la question (<i>rires</i>).
EA	215	Par exemple, oui il y a beaucoup de « nous » d'accord OK et après? (<i>rires</i>)
F	216	Qu'est-ce qu'on pourrait en faire?
EA	217	Aucune idée.
F	218	Alors ça dépend à quel stade on a décidé de travailler sur le corpus. Donc soit en fait les étudiants ont déjà rédigé quelque chose et on est en train d'y remédier, donc par exemple on est en train de comparer ce qu'ils ont fait, là j'allais venir à la comparaison de corpus, soit on peut comparer tout tout tout ce qu'on a cherché, là on peut on peut comparer la fréquence et leur dire « regardez, les Français s'impliquent beaucoup dans leur texte, n'ayez pas peur, ils disent "je", ils disent "nous" ».
EA	219	Ah OK.
F	220	« Alors que chez vous il y en a pas, ou <u>il y en a un peut-être que..</u> »

EA	221	<u>C'est ça, c'est la comparaison</u> voilà.
F	222	Alors ça peut être pour comparer ou alors euh ça peut être, on peut établir une liste de critères au début, de choses qu'on est en train d'enseigner et de dire « aujourd'hui on va travailler les formes modales ou les formes d'attitude » <u>etc.</u>
EA	223	<u>OK.</u>
F	224	Et commencer par faire un constat ; est-ce qu'il y en a beaucoup, est ce qu'il y en a pas beaucoup, est ce que c'est plutôt au début du texte à la fin ? etc. Le travail les travaux sur corpus c'est beaucoup de travail d'observation en fait, euh c'est le but justement, c'est de permettre cet espace d'exploration libre que les apprenants ont face à aux quelque chose à chercher, ils vont trouver, qu'est-ce qu'ils vont en faire, ils vont se poser la question ensemble, c'est un peu un travail de prise de conscience beaucoup.
EA	225	OK.
F	226	Après on peut les transformer en exercice. Je vais montrer probablement quelques exemples que j'avais mis de côté, on peut aussi s'en servir pour tirer des exemples, proposer des exercices de grammaire etc. évidemment.
EA	227	OK encore excusez-moi (<i>rires</i>) du coup ça me parle parce que c'est quelque chose de complètement nouveau quoi c'est +
F	228	Oui moi je viens pas non plus avec des propositions hyper claires de voilà l'activité à faire en classe.
EA	229	Non bien sûr mais c'est vrai que notre façon de faire enfin pour moi c'est vraiment nouveau et donc de façon communicative en fait est-ce qu'il y a la possibilité de faire ce genre d'exercices ? Parce que là on est dans la grammaire, on est dans l'étude de la langue etc. Est-ce que vous avez pensé à ça ou...
F	230	J'ai pensé à ça, ça faisait partie des limites que j'ai abordées au début en disant « l'étude sur corpus c'est vraiment une réflexion sur la langue, ça s'inscrit difficilement dans l'approche communicative et ça prend du temps », donc effectivement si on est dans une perspective uniquement communicative, non je peux pas dire que ça s'inscrive là-dedans, mais ça peut être complémentaire. C'est-à-dire on peut commencer par quelque chose de communicatif, lecture, discussion etc. et après de façon très progressive aborder un corpus avec les mots clés, avec les mots fréquents etc. voilà, c'est quelque chose qui prend de la un temps de préparation important c'est sûr, mais qui à mon avis suscite une curiosité vraiment importante chez les apprenants donc oui oui c'est sûr c'est nouveau, c'est pas quelque chose qui se fait énormément (<i>rires</i>) c'est compliqué à utiliser en classe (<i>rires</i>) et tout ça c'est c'est mais bon c'est intéressant.
EA	213	Mais je pense que ça doit les intéresser effectivement.
F	214	++ Euh d'autres constats sur vos textes ou on continue? ++ On continue + [Présentation page 32]

		Donc effectivement la discussion nous a emmenés là, moi je voulais justement dire qu'on peut comparer des corpus. Donc si on décide d'approfondir le corpus le travail de sur corpus, d'abord évidemment il y a un travail préalable : Il faut se demander « Qu'est-ce qu'on va comparer ? Pourquoi on va les comparer ? Et est-ce que les corpus sont comparables ? » Donc il s'agit pas de comparer un corpus local de vos apprenants avec des écrits scientifiques publiés dans, je sais pas, la plus grande revue de linguistique de France, ce serait pas juste, ce serait pas pertinent. Donc éventuellement, comparer des écrits des étudiants avec des écrits d'étudiants natifs, c'est plus ce genre de choses, c'est plus approprié. Donc après, il faut sélectionner des catégories de ce qu'on va comparer selon l'objectif d'apprentissage. Moi ici j'ai mis une liste très longue : c'est pas pour le faire, c'est juste des possibilités, une liste très longue de + marqueurs + modaux et de présence du scripteur. Donc je peux comparer le nombre de mots, pour ensuite si jamais j'ai pas une analyse qui calcule les fréquences, idéalement avoir un nombre de mots comparable. Donc je peux regarder les pronoms comme j'ai fait tout à l'heure, les pronoms première et deuxième personne, les marques d'opinion ; donc « penser que », « croire que », « considérer que », « estimer que », tous ces verbes qui permettent d'exprimer l'opinion, « selon moi, d'après moi » donc ces choses qu'on avait tout au début ; est-ce qu'elles s'utilisent, est-ce qu'elles s'utilisent pas ? « Il me semble que ». Ensuite on peut regarder tout ce qui sert à faire de l'emphase, des marques d'assertion forte, donc des verbes plus forts comme « être persuadé que », « réitérer » etc. On peut chercher des adverbes, alors pour être pour aller plus vite on peut chercher les adverbes en regardant la terminaison « -ment » et ensuite regarder si ça correspond au sens qu'on cherche, ou alors on peut juste chercher « vraiment », « réellement », « absolument » etc. Toutes ces catégories qu'on définit c'est soit par rapport à son expérience de prof, où on a l'impression que ça pose problème et qu'on voudrait comparer l'usage, soit par intuition, on se dit que dans ce type de texte ce type de mot devrait être intéressant. On peut regarder les questions rhétoriques. Donc comme on l'a fait tout à l'heure avec la ponctuation on peut regarder les points d'exclamation, ça moi je l'avais pas fait, mais c'était une bonne idée. Après on peut regarder les marques de doute, donc le doute soit c'est parce qu'on sait pas, soit c'est parce que par une forme de politesse culturelle, on essaie d'atténuer la force de ce qu'on exprime. Donc c'est souvent des adverbes ça peut être le mot « peut-être », mais donc comme une recherche de tout à l'heure l'a montré « peut-être » c'est plutôt à l'oral qu'à l'écrit, « probablement » donc vous aviez cherché des verbes ou des adjectifs comme « possible », « probable », il y en avait pas beaucoup je crois, et puis le conditionnel. Alors quand on cherche un par exemple, quand on cherche une forme conditionnelle, là il faut plutôt travailler sur la terminaison, il faut essayer les terminaisons <i>-rait</i>, <i>-raient</i>, et après être sûr hein il faut vérifier, on peut pas se fier uniquement au chiffre qui va tomber. Et puis selon le type, le genre de texte, on peut chercher s'il y a de l'impératif, s'il y a « falloir », « devoir » etc. Et après, alors théoriquement on peut remplir les deux colonnes et regarder qu'est-ce qui est similaire et qu'est-ce qui présente des contrastes, il y a des choses où on trouvera peut-être pas de différence et ça sera rassurant, où on dira « bon ben c'était finalement c'est pas un enjeu, je pensais que oui, mais il s'est avéré que non ». Ce travail-là il pourrait être fait avec les étudiants, on pourrait donner à faire en groupe : il y a un groupe qui pourrait regarder les marques d'opinion, un groupe qui regarde les marqueurs d'emphase, un groupe qui regarde les atténuateurs

		etc. et c'est un travail qui peut se faire en fait assez rapidement si on le fait à plusieurs, si tout le monde a compris ce que c'est que le corpus et quelle forme on allait chercher, c'est quelque chose qui peut aller en fait très vite si on le faisait à plusieurs. [Présentation page 33] Moi je l'ai un peu fait pour mes pour mes textes il y a plein de choses. J'ai trouvé bon les petits contrastes ce n'est rien qui vaille vraiment la peine d'aller plus loin, mais j'ai trouvé des choses, j'en ai parlé tout à l'heure, un petit peu là je vous donne les chiffres du coup. Le verbe « pouvoir » au présent de l'indicatif est employé près de près de trois fois plus souvent chez les apprenants que chez les natifs. Donc chez les natifs moi dans mon corpus il y avait 9 occurrences du verbe « pouvoir » au présent, alors chez les apprenants on avait 25. Alors que au conditionnel il y avait en fait la même chose donc on se dit parfois le conditionnel c'est un temps difficile c'est pas forcément le cas. Donc les corpus les analyses contrastives de corpus montrent aussi que parfois ce qu'on pensait difficile est relativement facilement acquis, parce que vous l'enseigniez bien, je veux dire finalement il faut pas se poser trop de questions sur ça non plus, je veux dire derrière il y a un énorme travail d'enseignement, d'apprentissage et des choses difficiles qui rentrent. C'est pas qu'ils peuvent pas, c'est juste que parfois il y a des influences du turc, il y a des raccourcis, des choses comme ça qui se passent et notamment avec le l'indicatif présent et ça se fait au détriment des autres moyens donc les Français ont tendance plutôt à exprimer les degrés de possibilité avec des adjectifs et des adverbes, ce que je crois X [EX] a cherché dans son texte tout à l'heure, mais n'en as pas trouvé. En l'occurrence dans mon texte il y avait un seul apprenant qui avait utilisé une forme « possible », « probable », je sais pas alors donc c'est un contraste vraiment important et le deuxième contraste, on a déjà abordé tous ensemble, c'est sur le futur. Mais là ça va vous les chiffres vont vous montrer la mesure du problème, c'est que le futur simple il est quasiment absent chez les apprenants, et le futur proche ben il est quasiment absent chez les natifs. Donc il y a vraiment une inversion de l'usage des formes par rapport à ce qui serait approprié et ça moi pour moi c'est ça fait partie des leçons à tirer les plus importantes pour l'enseignement des points linguistiques. Je me disais toujours que le conditionnel parce qu'il correspond pas à une forme précise en turc serait difficile pour les turcophones, en fait on rencontre pas de problème sur le conditionnel, on rencontre des problèmes sur le futur. Vous en vous en êtes peut-être rendus compte mais c'est problème c'est plus grave que vous n'imaginiez encore ? <i>(rires)</i> Est-ce que vous avez des commentaires sur tout ça?
EF	215	Oui je pensais pas que c'était à ce point là oui <i>(rires)</i> .
F	216	Après ça dépend du corpus ; on a vu chacun tout à l'heure que quand on faisait des recherches sur nos corpus on trouvait pas les mêmes tendances, il faut aller sur un très grand nombre de textes pour être absolument sûr, mais sur un genre donné et un type de texte donné ça peut donner des des tendances.
EF	217	Hmm ouais ++ mais est-ce que c'est parce que enfin est-ce que ça serait pas parce qu'on dit à nos apprenants « mais voilà le futur proche ça marche, c'est plus facile

		que le futur simple, donc les français utilisent de plus en plus, allez-y », c'est peut être ça aussi.
F	218	Je pense que c'est ça oui (<i>rires</i>).
EF	219	Alors que oui à l'écrit c'est vrai qu'on l'utilise moins, on l'a vu.
F	220	Ça va ? D'autres euh....
EC	221	Oui moi j'ai...
EX	222	C'est X [EC] ça qu'on n'entend pas.
EC	223	Vous m'entendez là ou pas?
F	224	Oui oui parle fort.
EC	225	Moi j'ai un peu je vois (<i>inaudible</i>)
F	226	Non pardon dès que tu as dit « je vois que » ça a coupé.
EC	227	Ahlala je sais pas le curseur descend à chaque fois eum je vais pas y arriver
F	228	(<i>Rires</i>) Dès que tu entres dans le vif du sujet ça marche plus.
EC	229	(<i>Inaudible</i>) un de ces outils comptables pour (<i>inaudible</i>) ah on va pas y arriver.
F	230	Ça m'intéresse hein vas-y essaie.
EC	231	(<i>Rires</i>) Ohlala (<i>inaudible</i>) on va pas y arriver.
F	232	Tu veux pas écrire?
EC	233	Oui mais c'est moins rigolo si j'écris.
F	234	Non mais c'est dingue dès que tu (<i>inaudible</i>)
EC	235	(<i>Rires</i>) Je suis maudite non mais je (<i>inaudible</i>)
EX	236	X [EC] juste le temps que tu parles enlève les écouteurs.
EC	237	Tu crois que c'est lié aux écouteurs?
EX	238	Débranche tout.
EX	239	Débranche l'écouteur de l'ordinateur vas-y parle.
EC	240	Ça va faire pareil je crois.
F	241	Non là on t'entend.
EC	242	En fait ouais (<i>inaudible</i>). Je vais écrire.
F	243	Oui écris on va lire pour toi.

EC	244	Non mais c'est trop long.
F	245	Quand tu parles fort on t'entend en fait hein.
EC	246	OK alors en fait moi je vois en fait l'intérêt, enfin j'imagine des choses qu'on peut faire en classe avec cette méthode de comptage en fait dans des dans des grands corpus etc., on peut regarder observer la position des mots, observer les caractéristiques d'un texte, on peut faire du repérage, enfin mais en même temps j'arrive pas à voir forcément disons comme activité de découverte, est-ce que ça va vraiment être plus efficace qu'un repérage global ? Par exemple si moi je sélectionne deux types de textes bien distincts et qu'on travaille à comparer ces deux textes, d'avoir le comptage d'avoir l'aspect numérique peut être sympa comme ça dans une activité de découverte, mais je trouve ça moins pratique à manipuler en classe que de choisir des textes où il y en a moins. C'est vrai que c'est peut-être les étudiants seront peut-être pas convaincus que statistiquement il y a pas de « je » dans une dissertation ou des choses comme ça, mais ça paraît je crois que ça rejoint finalement ce que disait X [EA] en fait j'ai du mal à voir comment utiliser vraiment en classe ces outils-là en fait, je sais pas si j'étais hyper claire.
F	247	Si si c'est hyper clair mais je pense que en fait l'idée c'est que analyser des corpus c'est censé être complémentaire à analyser des discours, c'est-à-dire que effectivement tu peux avoir deux textes que tu considères comme étant des bons prototypes du genre de texte que tu veux représenter, tu vas les étudier à fond, tu vas dire « voilà les euh voilà ce qu'il faut faire, voici les caractéristiques de ce texte » etc. et en complément tu peux dire euh ou à un autre moment enfin je veux dire l'un n'est pas l'un n'exclut pas l'autre tu peux montrer que les corpus confirment la régularité de ce que tu dis, après tu vois par exemple les corpus d'apprenants c'est un bon exemple à la différence entre les deux, parce qu'il y a une différence entre le l'apprenant qui récupère sa feuille corrigée avec ses erreurs corrigées et étudier un ensemble de textes d'apprenants avec des erreurs récurrentes que qu'on peut grouper et qu'on peut identifier et qui sont pas reflétées comme une erreur personnelle. Donc on peut aussi utiliser les corpus d'apprenants ou les corpus locaux pour regarder tous ensemble comment l'ensemble de la classe a utilisé la forme le verbe « pouvoir », le verbe « devoir », l'articulateur « mais » etc. et comparer avec un corpus, comparer avec un texte, on peut aussi comparer un corpus, avec avec son texte de référence pourquoi pas bien sûr. Donc l'idée n'est pas du tout juste de travailler avec les fréquences et les statistiques issues des corpus, pas du tout, c'est je pense vraiment que c'est complémentaire, après la difficulté d'intégrer tout ça en classe de FLE elle est elle est évidente, elle est attestée, tous les gens qui écrivent des articles sur sur les corpus disent ce serait super à exploiter en classe, les pistes sont à développer, donc c'est quelque chose qui est qui est clairement documenté, il y a quelques pistes qui se proposent, il y a des gens qui essayent et tout ça, on en est à ce stade donc c'est très normal, le but là en fait c'est pour vous aussi d'avoir une réflexion collective, si vous voyez que cette piste vous attire, que ça que ça peut susciter la curiosité des apprenants etc. c'est de développer ensemble une ou deux activités, ou il y en a un qui essaye un truc et qui dit à son collègue après « ça ça a bien marché ils ont ils ont bien aimé » etc. C'est pas du tout pour arrêter de faire des analyses approfondies d'un texte que tu considères comme étant parfaitement représentatif vraiment pas du tout ++ Mais je comprends la difficulté à mettre en œuvre, mais tu l'as dit après les petites

		recherches, tel mot tel mot etc. on peut petit à petit commencer à intégrer des choses et après avec la pratique je pense que ça peut venir, ça peut être une activité à faire à la maison aussi, pas forcément en classe, je veux dire ça peut être un projet pour les étudiants de construire un corpus, de définir des thèmes de recherche, de définir des des objectifs, de travailler sur des questions etc. Je pense qu'il faut voir ça pour des apprenants motivés et pour qui c'est pertinent comme un grand travail de d'apprentissage sur la langue et aussi je pense de s'habituer à travailler sur un corpus pour les étudiants en sciences sociales ça pourrait vraiment leur être utile pour d'autres matières en fait, donc ça peut attirer aussi leur curiosité, c'est que pour des étudiants qui font de la socio, de la science politique etc. l'analyse de corpus y compris les outils qu'ils pourraient utiliser ça pourrait leur être super utile dans dans toutes les autres matières. Donc comment intégrer en classe c'est vraiment la grande question bon moi j'espère avoir proposé quelques pistes j'en ai encore une mais c'est pas tant sur comment intégrer en FLE que en classe de FLE que pour continuer la la réflexion tous ensemble là dessus. Est-ce que les autres vous arrivez à imaginer les activités ? Effectivement dans l'approche pédagogique c'est pas c'est pas du tout ce qu'on est habitué à faire dans l'approche communicative pardon ++ Ben il va falloir qu'il y en ait un qui essaye en classe et qu'il nous dise (<i>rires</i>).
EC	248	<u>(Très bas) moi je vois bien un truc</u>
EA	249	<u>Ben ouais avec plaisir hein</u> (<i>rires</i>)
F	250	Vous reviendrez vers moi pour me dire si ça a marché.
EA	251	Moi je suis sûre qu'ils vont adorer hein vraiment.
F	252	Mais moi aussi je suis sûre.
EA	253	Ah oui oui oui ils adorent tout ce qui est grammaire déjà donc.
F	254	Oui ?
EA	255	Donc ça va bien marcher
F	256	De voir ce que les autres ont écrit aussi, ils sont toujours curieux en fait de voir de façon anonyme ce que l'ensemble de la classe a fait, c'est intéressant et même s'il y en a qui peuvent avoir peur d'utiliser un logiciel etc. clairement on n'a pas besoin d'outils compliqués donc je pense que c'est à peu près accessible à tout le monde, vous avez pas des ordinateurs pour chacun j'imagine mais ça peut se faire à la maison.
EX	257	On sera en confinement donc (<i>rires</i>)...
F	258	Alors moi il y a une dimension que je voudrais ajouter si vous n'êtes pas trop fatigués c'est pour aller encore plus loin (<i>rires</i>) + [Présentation page 34]

		Pour ceux qui adorent les corpus, c'est c'est justement de combiner tout ce qui est analyse discursive et analyse de corpus, parce que tout ce qu'on a vu, quand on compte les fréquences, quand on compte le nombre de mots etc. finalement ça nous donne certaines informations mais ça nous donne pas l'information sur où se trouve quel type de mot dans le texte. C'est-à-dire que si si par exemple toutes les formes d'impératif devaient se trouver à la fin du texte, ça me donnerait une idée plus claire sur l'organisation discursive d'un texte typique représentatif de tel ou tel genre. Donc la seule façon de trouver ça, ce serait d'abord de segmenter les textes et ça encore une fois c'est vraiment un travail d'envergure qui pourrait uniquement être fait avec la participation des élèves s'ils étaient intéressés par ce type de travail. Donc qu'est-ce qu'on fait ? On aurait par exemple 25 textes argumentatifs produit par vos élèves ou par d'autres élèves ; on les segmente selon les fonctions communicatives, c'est-à-dire l'objectif accompli par la section du texte, par exemple « se présenter » ou « présenter les arguments », « présenter les contre-arguments » etc. Et ensuite chaque groupe analyse une unité ; par exemple : il y en a un qui va analyser les remerciements etc. et on va dégager des tendances pour chacun de ces objectifs communicationnels dans le texte. Donc ça va donner par exemple la modalité la modalité du devoir où les modalités du souhait se trouvent uniquement dans les remerciements ; les questions rhétoriques se trouvent uniquement dans telle partie etc. Donc c'est de d'identifier les caractéristiques linguistiques des parties du discours et ça en fait c'est après une fois qu'on a un prototype comme ça, quand on met en commun toutes les données, ça peut donner théoriquement une image schématique de quel élément linguistique est utilisé pour construire quel type de texte. Donc c'est à la fois un travail sur le plan et sur les éléments linguistiques et moi je trouve ça hyper intéressant parce que ça ça permet de rassembler à la fois la méthodologie et la langue dans tout ce que vous travaillez sur ce que vous en général vous appelez la méthodologie c'est-à-dire le plan, l'introduction, les arguments, les contre-arguments, etc. En fait chacun correspond à un certain nombre de caractéristiques linguistiques, après à eux de les trouver et à vous de définir les axes de recherche que vous avez trouvés, mais moi comme je travaille sur les modalités, de façon très schématique et global je peux déduire que l'introduction d'un essai argumenté va servir à établir la crédibilité de l'auteur donc ça va être beaucoup de « je », beaucoup d'implication de l'auteur, beaucoup de verbes d'assertion ; la deuxième partie du texte qui va développer les arguments qui va argumenter, contre-argumenter, ça va être beaucoup d'hypothèses, donc « si vous faites ça ça sera comme ça, si ceci se passe cela ne se passe pas » etc. donc beaucoup de constructions épistémiques donc là j'aurais besoin de beaucoup de conditionnel et de futur simple. Et la fin de mon texte ça va être de nouveau m'engager directement avec mon interlocuteur et probablement lui faire une formule une demande ou un souhait et là je vais utiliser des formes comme l'impératif, les différents degrés de souhaiter et peut-être oui ++ Donc en fait quand on fait une analyse selon les parties du texte, on peut arriver à des catégories de langue qui sont d'éléments linguistiques qui sont particulièrement importantes pour telle ou telle partie et je pense que ça va être beaucoup à réfléchir au lien entre la langue et la structure du texte ça paraît un peu théorique mais mis en pratique je pense que en fait ça peut être très utile en classe et que les étudiants peuvent comprendre + Je sais pas si ça vous parle ou si c'est un peu vague ?
EC	259	Si si ça... ça marche là? (<i>rires</i>)

F	260	Oui oui.
EC	261	Je pense que ça va un peu plus loin là, je pense qu'on fait déjà en fait un peu l'association entre le plan et les éléments linguistiques qui sont associés, mais peut-être plus sur un mode de mémorisation, pas forcément en faisant prendre conscience aux étudiants d'un certain nombre de caractéristiques véritables.
F	262	Exactement.
EC	263	Ça va un peu plus loin, en effet, si si oui moi ça me parle en tous cas.
F	264	D'accord super. Oui c'est ça c'est que c'est un apprentissage un petit peu plus autonome où ils découvrent par eux-mêmes comment se constitue telle ou telle partie du texte oui. ++ Oui d'autres réactions? C'est bon et ben alors moi je vais récapituler et puis oui je vais je vais vous donner quelques points à retenir et puis si si vous êtes d'accord je vous donnerai un questionnaire final que je veux bien qu'on qu'on fasse pendant la session et qu'on puisse en tout cas que moi je puisse regarder les résultats, mais les points à retenir pour moi, mais si vous en avez d'autres ajouter ça me ferait plaisir, il est important que les étudiants prennent conscience de l'importance du métadiscours, des modalités, du positionnement de l'auteur, de tout ce qui est de tout ce qui permet de se positionner en tant que scripteur. Ce sont des choses qui paraissent naturels dans sa langue maternelle donc c'est intéressant aussi qu'ils se questionnent sur comment on exprime les métadiscours en turc, c'est important je pense que la différence écrit et oral, la différence entre les genres et la prise en compte du destinataire soient introduit dès les débuts de l'apprentissage et encore une fois je pense que dans cette réflexion là c'est de se référer à la à la langue maternelle aussi. Je pense qu'il est utile pour nous tous de se questionner sur les normes à enseigner, c'est pour ça que la réflexion sur les corpus est intéressante aussi, d'avoir une approche et critique c'est-à-dire constructive et critique sur les manuels, sur les exemples, sur la pertinence de la quantité de choses de formes différente qu'on essaie d'enseigner sur, voilà, je pense qu'il faut toujours essayer de d'adapter ce qu'on trouve dans les manuels vraiment à son objectif d'enseignement et donc dans ce contexte-là le travail sur corpus peut vraiment donner de l'autonomie et de la motivation aux apprenants et ça vaut le coup d'être exploré par vous, moi j'ai plus d'apprenants donc (<i>rires</i>) voilà je pense que vous vous avez un bon public pour expérimenter ce genre de choses, je veux dire je ferais peut-être pas ce genre de recommandations à tous les publics de profs, à ceux n'ont pas vraiment des étudiants d'université face à eux, mais à mon avis vous avez un public qui pourrait être captif par rapport à par rapport à ce genre d'activité, mais je sais pas en même temps vous les connaissez mieux que moi ++ Vous pensez ?
EB	265	Moi je suis train de me dire que c'est dommage qu'ils aient plus de cours de français après la licence 1, parce que ce genre de de travail sur corpus, au moment où ils rédigent leur mémoire de fin de licence le mémoire de L4 en fait ça serait super intéressant, parce que c'est une langue complètement à part, très formalisée, très codifiée etc. et donc analyser les corpus en amont pour leur montrer comme structure ce qu'on utilise, ce qu'on utilise pas, je pense que ce serait super intéressant pour eux. + Mais voilà nous on les a plus à ce stade-là donc c'est un peu dommage. On peut le faire pour d'autres choses bien sûr en première année etc.

		mais je pense que le mémoire je trouve que c'est une des étapes les plus difficiles pour eux.
F	266	Et ils peuvent pas avoir un peu de d'enseignement extra, optionnel, s'ils le souhaitent, un peu de soutien ? Ils vous demandent pas de l'aide à ce stade-là ?
EB	267	Il y en a qui demandent effectivement oui pour relire, pour corriger la langue etc. Je sais pas X [EA] je te regarde (rires) ça pourrait être un module à mettre en place au CRU pour les étudiants de troisième, quatrième années (<i>rires</i>).
EA	268	Complètement hmm.
EC	269	Même les natifs (<i>Inaudible</i>)
F	270	X [EC] parle là ?
EC	271	Ce que X [EB] dit est valable aussi pour les natifs parce que c'est pas prévu dans les cursus universitaires mais la maîtrise du langage académique c'est pas enseigné en fait, ça se fait par imprégnation, par immersion à force de lire des articles etc. mais c'est pas quelque chose qui est travaillé en tant que tel <u>donc y a</u>
F	272	<u>Tout à fait.</u>
EC	273	Il y a un vaste chantier pour le FLE mais aussi pour les natifs à mon avis.
EB	274	Oui pour tout ce qui s'appelle compétences transversales à l'université c'est un champ qui se développe beaucoup et effectivement je pense que + qu'il y a des choses à faire.
EC	275	Sinon je sais pas si vous m'entendez. Non mais dans les points essentiels à retenir du coup tu rappelais la différence enfin se poser des questions dans l'enseignement entre la norme à enseigner, sur faire bien la distinction entre l'écrit et l'oral et moi ça ma fait beaucoup penser aujourd'hui ta présentation à une autre présentation que j'avais écoutée il y a des années sur le sujet du français à l'école primaire pour des natifs, et c'était sur la notion de + de l'enseignement de l'oral écrit, quelque chose comme ça. Et en fait la question qui se posait c'était comme en français il y a une grande différence entre la langue orale et la langue écrite pour les enfants pour l'acquisition du langage en bas âge, l'idée c'est de trouver des formes qui soient standards à la fois pour l'écrit et l'oral sachant que les codes de l'oral ils vont l'apprendre naturellement mais il faut que ça puisse rester correct à l'écrit aussi. J'avais trouvé ça hyper intéressant comme notion et ça m'a beaucoup impactée et je pense que depuis j'essaie de faire attention de me dire non pas, évidemment je sensibilise mes étudiants pour la différence entre l'écrit et l'oral mais je vais par exemple faire une différence par rapport aux compétences travaillées comme objectif par ex qqch qui va être familier je vais l'utiliser comme une compétence de compréhension pas comme une compétence de production et cette différence entre production compréhension elle me paraît aussi importante à avoir en tête quand on aborde ces questions-là et voilà c'est pas simplement écrit oral mais aussi quelles compétences de l'écrit et quelles compétences de l'oral on travaille. ça me semblait important (<i>rires</i>) voilà. ++

F	276	++ D'autres mains levées ? ++ Des remarques finales ? ++ Alors je vous ai envoyé un dernier petit questionnaire sur le <i>chat</i> . C'est pour que vous puissiez évaluer mais aussi pour demander si vous êtes d'accord pour être contactés dans le cadre de la recherche. Sinon aucun problème. Cliquez et vous verrez. + Mais je vais pas regarder les résultats maintenant. Donc sentez-vous libres (<i>rires</i>).

Entretien avec Enseignante A (EA)

Date : 3 décembre 2021

Durée : 16 minutes

F	1	Alors moi je voudrais savoir ce que vous vous rappelez de façon générale euh de cette session-là, euh qu'est-ce qui vous a marquée, qu'est-ce que vous avez pensé, qu'est-ce qu'il vous reste à l'esprit ?
EA	2	Alors euh concrètement hein, je suis franche de nature (<i>rires</i>), c'est un peu mon défaut, je ne pourrais pas être autrement, je suis désolée, franchement il ne me reste rien de concret dans le sens où je n'ai pas mis en pratique ce que vous avez dit, et que je je je retiens les choses quand je les utilise moi-même, vous voyez. Donc euh concrètement non. Après il me reste l'envie d'essayer ça c'est sûr. J'ai pas eu le temps pour X raisons, parce que aussi on est en préparatoire et que ça s'y prêtait pas vraiment, mais non vous allez me dire précisément de dire ce que vous m'avez dit par exemple je peux pas le faire. J'ai l'image, le souvenir que j'en ai c'est quelque chose qui décoiffait un peu mes pratiques on va dire. Puisque là on parlait du vocabulaire par exemple et nous on n'a pas cette démarche là, vous voyez, donc c'est ça qui m'a intéressée aussi, c'est euh de sortir un peu de mes sentiers battus et de voir autre chose et ++ j'ai une collègue une de mes collègues qui elle utilise euh ce que vous nous avez montré, [référence à Enseignante D], je lui ai parlé tout à l'heure d'ailleurs et donc là ça aurait été ç'aurait eu plus plus de sens pour vous lui parler je pense. Voilà donc euh non puis il y a plein plein plein de choses qui font que je suis très très loin de ça en fait euh à l'heure où je vous parle là mais ++ je suis désolée (<i>rires</i>).
F	3	Non non non pas du tout mais ça m'intéresse tout autant que ED qui me dirait qu'elle le fait déjà <u>non non absolument</u> .
EA	4	(<i>rires</i>) <u>D'accord</u> .
F	5	Est-ce que vous pouvez préciser pourquoi la classe prépa ne s'y prête pas trop ?
EA	6	Au niveau de la recherche de vocabulaire ?
F	7	Je sais pas.
EA	8	Si si pour l'instant je pense qu'au début de l'apprentissage ça me semble un peu compliqué ++ euh ++ après non je suis vraiment désolé j'ai pas de souvenir précis mais euh...
F	9	Non non c'est pas tant pour des souvenirs précis c'est est-ce que, moi j'ai cru comprendre mais peut-être que je me trompe, que la classe prépa n'est pas très adaptée pour changer les habitudes <u>d'enseignement, les méthodes...</u>
EA	10	<u>Ah si</u> non non non je me suis mal exprimée, si si c'est pas changer en fait euh ++ enfin moi si j'étais responsable je ne dirais pas tiens je vais changer le système d'enseignement, c'est pas la question en fait de mon point de vue. Ça serait plutôt d'intégrer quelque chose de nouveau dans l'apprentissage en préparatoire de sorte que ben l'apprentissage soit meilleur peut-être, que ça soit un outil d'apprentissage

		pour les étudiants vous voyez, mais je vois pas ça comme un changement de fond en comble ou quoi, enfin moi dans notre pratique euh je ne vois pas parce que c'est vrai que nous on en a vous connaissez le système, on est dans dans la logique de projet vous voyez, donc je me dirais plutôt tiens comment je peux intégrer ça dans la dans le projet, dans la réalisation d'un projet par exemple.
F	11	C'est quoi c'est quoi les projets ?
EA	12	C'est quoi, alors le premier c'était présenter, présenter quelqu'un en fait hein donc avec les + présenter l'identité, les goûts etc. etc. C'était ça.
F	13	À l'écrit ou à l'oral?
EA	14	À l'oral. Les deux en fait. Ils présentent en fait présentent à l'écrit et puis au fil des objectifs linguistiques et enfin au bout de sept semaines eh bien on arrive à la présentation orale voilà ++ <u>donc</u> .
F	15	<u>Et là</u> vous utilisez quoi comme matériel par exemple, pour tel ou tel projet alors vous utilisez euh, c'est à partir d'un manuel ou c'est des activités vous avez conçues vous-même ?
EA	16	Les ressources qu'utilisent les étudiants ? Les ressources pour les projets et bien il va très certainement sur internet ++ Ils utilisent le manuel aussi qu'est-ce que ça va être, ils vont utiliser aussi vous savez tous les liens FLE en fait. Ils vont sur Google, TV5Monde, etc., les compréhensions orales, les compréhensions écrites + voilà.
F	17	OK donc euh théoriquement l'idée d'exploiter des nouvelles façons pour arriver aux mêmes + pour compléter les ressources et les méthodes pour accomplir les mêmes objectifs pédagogiques les mêmes objectifs de communication ça pourrait être intéressant.
E	18	<u>Ah oui tout à fait.</u>
F	19	<u>Ça bouleverserait</u> pas complètement le programme.
EA	20	Pas du tout non non si on présente ça comme un outil oui, parce que les objectifs sont fixés d'avance en fait hein donc +
F	21	Mais en fait il faudrait les présenter un peu de façon euh clé en main pour des pour les pour les enseignants par rapport au programme qui est déjà en place. Donc par exemple le début euh si le projet c'est de se présenter quelqu'un potentiellement on pourrait euh réfléchir à comment développer et utiliser en classe un corpus oral de personnes qui présentent des <u>gens</u> .
EA	22	<u>Oui</u> voilà par exemple.
F	23	Avec des fiches pédagogiques.
EA	24	Oui hmm hmm +
F	25	D'accord non parce que moi j'essaie de développer voilà des pistes le plus claires et concrètes possible dans ma tête en fait donc c'est c'est bien d'avoir vraiment il faut

		que ce soit pour moi si si ça va être pertinent ça sera parce que des profs m'ont dit oui c'est utile (...) donc potentiellement ça pourrait se faire ça t'a donné l'envie de d'expérimenter mais tu n'as pas <u>les outils</u> .
EA	26	<u>Oui mais</u> je j'ai pas le temps oui exactement. Je pense que ++ je pourrais le faire sans que tu me, que tu me donnes tout tout tout prêt en fait. Parce que j'aime bien, comment te dire, tu as travaillé aussi en FLE tu sais il faut s'approprier l'outil aussi. Donc de toute façon même si tu me donnes tout en main je vais changer quelque chose (<i>rires</i>) ça c'est sûr.
F	27	Exactement c'est le côté <u>sympa du boulot aussi</u>
EA	28	<u>Exactement</u> on peut pas comme ça utiliser le plus petit support on voit qu'il est changé il est toujours toujours modifié, quoi qu'on fasse, et c'est bien et c'est super donc ouais je pense que peut-être oui si si peut-être clé en main, je reviens sur ce que j'ai dit. Et puis comme je viens de dire, je ferais des modifications après, j'adapterais en fonction de enfin, il faudrait que ça me parle complètement je peux pas faire. Là je te donne un exemple concret : j'interviens en première année de mathématiques aussi. Donc ils sont passés de 24h de français l'année dernière à 4h et ils travaillent sur des projets. Et le projet qu'ils ont à présenter cette fois, c'est une application tu vois, ils doivent nous vendre une application, la créer et voilà créer je veux dire on va dire dans les termes pas techniquement bien sûr, mais dans les termes et ensuite nous la vendre. Et moi je suis pas du tout mathématicienne ; je suis rentrée dedans, ça ne me parlait pas tout le vocabulaire des applications. J'ai fait des recherches sur Internet comme trouver donc le site l'hébergement du site par exemple je connais le mot hébergement mais si tu me demandes de le définir concrètement je sais pas donc + et j'ai travaillé des heures et des heures pour savoir vraiment ce que j'allais présenter tu vois ce que je veux dire ? Tu peux pas présenter quelque chose comme ça tu vas trouver des tas de choses, des tas d'outils clés en main comme tu dis sur internet, mais si tu les maîtrises pas, si tu s'il y a un terme qui va pas, tu peux pas après faire le cours avec, c'est pas possible. C'est en ce sens que je disais, tu me donnerais ton travail qui aurait, tu vois, j'aurais vraiment j'essaierais de comprendre et puis j'adapterais aussi. C'est à dire que je tout ce que je ne maîtrise pas je ne le montre pas en gros quoi, tu vois ce que je veux dire, c'est sinon je peux pas, je perds ma crédibilité de prof, enfin ma crédibilité tout court (<i>rires</i>) de et je peux pas me regarder sur Teams au moment où je parle (<i>rires</i>) comme voilà je deviens toute rouge (<i>rires</i>). Voilà donc mais j'aime bien cette idée, j'aime bien quoi, j'aime bien avoir de nouveaux outils, ça c'est clair.
F	29	Oui parce que de l'exemple que tu me donnes c'est clair que quand même tu aimes bien les choses innovantes <u>t'aimes bien</u> .
EA	30	<u>Ah oui j'aime bien</u> mais (<i>rires</i>) quelques fois j'ai du mal je te jure j'ai passé des heures l'autre jour (...) il faut que je comprenne ce que je fais. C'est ça qui est chouette dans le boulot de prof et puis quand tu travailles longtemps dans le même lieu tu peux pas, moi si j'avais pas cherché de nouvelles choses je pourrais pas. Ma collègue X [<i>référence à Enseignante D</i>] on travaille ensemble elle fait des choses que j'ai jamais fait, vraiment ça me plaît quoi, j'aime bien.
F	31	Ça tourne beaucoup autour de l'oral hein les projets si je comprends bien?

EA	32	Oui euh, alors il y a une partie alors attends, si si tu a raison ce sont des projets oraux, oui alors si, ils ont toujours quelque chose à remettre tu vois, par exemple en fin d'année ils doivent faire des exposés. Bon ben là c'est pareil ils ont dû faire des recherches, lire des textes, faire des résumés, écrire les idées, tu vois + donc il y a quand même une partie écrite, mais l'écrit reste un moyen pour réaliser un exercice oral, c'est vrai.
F	33	D'accord + c'est volontaire, je veux dire c'est un parti pris pour vous tous de privilégier l'oral ?
EA	34	Je serais incapable de répondre à ta question + mais il y a aussi l'écriture d'un petit roman tu vois donc ça ça varie quand même parce que + mais je les ai pas tous en tête, mais il y avait quand même, si il y a la sélection du roman du meilleur roman avec remise des prix, donc il y a aussi l'écrit. ++ Oui et le journal pardon, ils écrivent aussi un journal.
F	35	OK ben écoute merci beaucoup.

Entretien avec Enseignante B (EB)

Date : 14 décembre 2021

Durée : 11 minutes

F	1	Je voulais juste te demander et j'ai demandé à d'autres profs aussi, un petit entretien parce que trois mois sont passés et je voulais te demander ce que tu te rappelles, ce qui t'a marquée ce que tu en penses de façon très générale et ouverte.
EB	2	Alors pris comme ça trois mois après sans avoir relu mes notes avant (<i>rires</i>)...
F	3	Voilà (<i>rires</i>).
EB	4	Là comme ça + Alors ++ (...)
F	5	C'est pas du tout pour t'interroger, c'est plus euh + c'était donc globalement il y avait l'aspect modalités, il y avait l'aspect corpus, et puis il y avait quelques petites activités qu'on avait essayé de mettre en place euh pour manipuler des corpus et réfléchir un peu à l'exploitation en <u>classe</u> .
EB	6	<u>Oui</u> .
F	7	Donc euh en fait je peux peut-être t'interroger plus directement sur euh + ta perception toi aujourd'hui de l'utilisation des corpus en classe, de l'enseignement des modalités est ce que tu as des idées nouvelles des pratiques qui ont évolué pas forcément en lien avec la formation mais de façon plus générale.
EB	8	Alors c'est vrai que moi le truc c'est que les modalités, ce genre de choses, je le fais beaucoup au deuxième semestre. Donc c'est vrai que j'ai pas forcément eu l'occasion de le mettre en pratique, l'idée de corpus, de faire une étude de corpus ça m'avait bien branchée et je me souviens qu'après la formation j'étais enthousiaste avec cette idée. Après je l'ai pas mis en place aussi, parce que c'est lié aussi au contexte. Je fais 4 heures par semaine, donc j'ai vraiment pas le temps de faire grand'chose en classe et c'est vrai que j'ai déjà quelque chose de bien de bien spécifié. J'espère avoir le temps d'en faire éventuellement au deuxième semestre mais euh je sais mais pas encore ce qui va en être <u>par rapport à ça</u> .
F	9	<u>Mais si l'occasion se présentait</u> tu te sentirais + prête à essayer quelque chose ?
EB	10	Euh pourquoi pas, faut voir de quelle façon euh de quelle façon je pourrais le faire mais je sais que oui enfin dans dans les documents qu'on avait déjà pu échanger c'est des choses que je faisais parfois pour travailler notamment le B2, l'observation de lettres etc et les différentes formes de modalités, donc peut-être le faire sous forme d'un corpus un peu plus conséquent euh à analyser avec les élèves pourquoi pas ouais + pourquoi pas. Là comme ça je sais pas sous quelle forme je pourrais le mettre en place et avec quels matériaux aussi parce que c'est vrai que pour un corpus en fait il faut de la matière ++ et là partir sur un exemple de lettres type B2 on n'a pas forcément des dizaines et des dizaines en stock en tout cas pas moi (<i>rires</i>) c'est vrai que toi j'imagine que tu en as beaucoup plus (...)

F	11	OK OK très bien si euh ++ Et est-ce que tu sais si tu as des collègues euh qui + travaillent un peu avec des méthodologies de ce genre, vous en avez déjà parlé entre vous, tu as une idée ?
EB	12	Alors c'est vrai que j'ai vraiment pas eu l'occasion d'en discuter avec les collègues depuis la formation etc., je sais que pendant la formation c'est quelque chose qui avait beaucoup branché X [<i>se référant à Enseignante A</i>].
F	13	Oui j'ai reparlé avec X.
EB	14	Tu as reparlé avec elle oui ? C'est quelqu'un que j'imagine très bien le faire en tout cas. Peut-être pas maintenant parce que nos étudiants ils sont encore au début de A2 là actuellement, donc c'est vrai que le type de corpus qu'on peut faire avec eux est beaucoup plus limité, même si a priori c'est tout à fait envisageable. Je sais pas si elle l'a fait directement. Après là je suis en train je penser pendant que je fais ma phrase euh cette semaine on a commencé tout ce qui est fait divers.
F	15	<u>Oui</u>
EB	16	<u>Et je</u> pense que ça se prête bien aux corpus, alors après je sais que les profs vont le faire tu vois, on a toujours cette activité typique, on présente plusieurs faits divers et puis on répond aux questions « où », « quand », « comment » euh « quoi » etc. enfin tu vois, on fait les les hypothèses et les questions de compréhension très générales. Après je sais pas si certains le le feront, enfin passeront en mode analyse de corpus, mais c'est quelque chose qui pourrait s'y prêter euh...
F	17	Tout à fait oui, oui y compris demander aux étudiants de constituer eux-mêmes.
EB	18	Hmm hmm et puis pour voir le, je sais pas, ce qui revient en terme de vocabulaire par exemple faire un truc type champ lexical <u>etc.</u>
F	19	<u>Tout à fait.</u>
EB	20	Ca pourrait être intéressant, je sais pas si les collègues l'ont fait encore ou pas je vais essayer de tendre l'oreille pour voir si j'entends parler de choses comme ça cette semaine (<i>rires</i>).
F	21	OK si tu as des renseignements à me faire passer (<i>rires</i>). OK OK super.
EB	22	Je n'ai pas plus de retour malheureusement (...).

Entretien avec Enseignante C (EC)

Date : 17 décembre 2021

Durée : 25 minutes

F	1	La formation ou l'atelier s'est déroulé en septembre, moi j'ai eu l'occasion de réécouter des enregistrements, mais je voulais savoir ce que toi tu te rappelles, ce que tu en as retenu, quelles étaient tes impressions sur le moment, est-ce que ça a pu avoir un impact sur ta pratiques + etc. voilà de façon très générale en fait.
EC	2	Oui alors je me souviens plus du détail du contenu, mais moi ce qui m'avait ce que je pense que j'ai euh + retenu par rapport à peut-être mes besoins en tant que prof, c'est la question de l'assertivité euh, de la manière dont les étudiants modalisent leurs discours pour gérer l'assertivité du propos etc. Ça ça me parle beaucoup, parce que c'est un grand, je crois que ça fait partie des lacunes dans l'enseignement, dans les dans les programmes, dans les manuels etc. et comme moi j'ai à la fois des étudiants de <i>hazirlik</i> [classe préparatoire] et des étudiants de licence, c'est des choses sur lesquelles on est obligés de travailler en licence euh + Mais il y a pas de matériel là-dessus, il y a pas de matériel qui existe vraiment sur cette question-là et de manière générale. Alors je sais plus tu avais beaucoup parlé du niveau B2, les écrits que tu utilises pour ta thèse c'est du type DELF B2 hein c'est ça que je me rappelle, c'est c'est encore autre chose, moi les choses qui m'ont intriguée, mais c'est lié bon tu parlais des modalités du discours, moi c'est plus concernant le le le discours académique en général. Parce que nous on prépare les étudiants à ce qu'ils fassent leurs études et + je crois que c'est un énorme manque et pas seulement les étudiants euh turcophones en fait, mais enfin voilà. Évidemment il y a des questions d'enseignement qui sont spécifiques au public turcophone + mais mais je me suis dit en écoutant ta présentation que c'était des questions qui étaient valables aussi pour les français. C'est des questions que j'ai l'impression d'avoir vécu dans ma chair quand j'étais à l'université, parce qu'il y a un gouffre entre l'université et le lycée. C'est peut-être moins en France justement parce qu'en France on a une culture de l'écrit, la dissertation etc. c'est quand même des choses pour lesquelles on travaille, mais néanmoins il y a un gouffre entre les attentes des professeur à l'université les types d'écrits universitaires auquel on est pas préparé et ce qu'on fait nous en France ou dans les cultures francophones. Je sais pas, bref, c'est un peu vague ce que je dis, je me perds eum, qu'est que j'ai pensé? Donc oui j'ai pensé à des problématiques euh qui sont qui étaient vraiment propres à moi, à mes cours avec les étudiants de licence en particulier eum ++ concernant voilà le fait que quand ils parlent c'est tout bête hein mais voilà le résumé d'un article ou le résumé d'un + ou une explication de texte, c'est toujours sur le mode du euh + pour eux du « je » en fait ils disent pas forcément « je » mais quand on lit le texte qu'ils ont produit on a vraiment l'impression que c'est eux qui pensent ça (<i>rires</i>). C'est modalisé justement et sans aucune distance par rapport à ce qu'ils sont en train d'analyser ou le texte qu'ils reformulent ou qu'ils résument ou qu'ils présentent ou qu'ils synthétisent, enfin peu importe l'exercice sur lequel on travaille, mais vraiment un problème avec ça. À quoi j'avais pensé d'autre? Je réfléchis euh on s'était attardé sur la question des + des temps, je me souviens tu avais beaucoup

		parlé du futur proche, enfin des problèmes qu'il y avait dans l'utilisation entre les natifs et les Turcs du futur simple ou du futur proche je crois que tu nous avais montré un étude contrastive comme ça, c'était intéressant aussi, parce que ça pose la question de comment on enseigne ces choses-là, et je pense que euh encore une fois ça fait partie des choses qui posent problème. C'est que souvent on travaille sans contexte, voilà l'idée des corpus elle est intéressante pour ça, parce qu'il faut qu'on voit la langue dans son usage dans son contexte et on le fait pas suffisamment ++ On le fait pas suffisamment, y a plein de choses qu'on peut apprendre implicitement, on pourrait apprendre implicitement sans forcément, si on travaillait à partir de corpus ou d'exemples, c'est ce que je me suis dit. Parce qu'on peut pas tout enseigner, il y a des choses on peut pas + on 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 les modalités du discours » ou ou ou telle modalité en particulier etc. C'est pas toujours facile, mais c'est des choses qui pourraient être enseignées indirectement si on travaillait beaucoup plus à partir de textes ou de corpus quoi, enfin on le fait quand même pas mal mais peut être pas suffisamment. J'ai pas forcément la solution hein (<i>rires</i>). J'ai pensé à ça, à quoi j'ai pensé d'autre euh ++ J'ai pensé à tout ce qui est problème de cohérence et cohésion dans les textes, je sais pas si c'était trop dans ta présentation peut-être que non ça y était pas trop?
F	3	C'était pas le cœur, c'était beaucoup sur les modalités et les corpus oui. Mais vas-y dis-moi si ça t'a fait penser à ça vas-y.
EC	4	Ça m'a fait penser à ça parce que euh je me suis dit, on à partir de la question des modalités et encore une fois ces histoires de corpus de corpus + y avait les pleins de choses eum + qu'on enseignait pas + sur sur comment écrire un texte et en fait + typiquement la cohérence et la cohésion les évaluateurs, parce que moi je fais beaucoup beaucoup d'évaluation, les évaluateurs les évaluatrices vont regarder s'il y a des connecteurs logiques et s'ils sont bien utilisés, que s'il y a des connecteurs logiques alors ça veut dire que le texte va être considéré comme cohérent (<i>rires</i>). Alors qu'en fait non (<i>rires</i>) ; on peut avoir un texte cohérent sans aucun connecteur logique ou presque pas et que ça repose sur des choses qui passent un peu à la trappe de <u>l'enseignement</u>
F	5	<u>Oui c'est la différence entre cohésion et cohérence</u>
EC	6	Oui oui une bonne maîtrise des pronoms, une bonne maîtrise euh des systèmes de reprise, c'est des choses qu'on trouve beaucoup dans le discours académique et c'est des choses qui passent à la trappe et ça m'a <u>fait penser à ça</u>
F	7	<u>Parce que c'est pas des erreurs</u>
EC	8	Parce que c'est pas des erreurs, mais c'est lié à des types de discours et que pour travailler là-dessus il faut travailler avec des exemples de ces types de discours-là et et donc j'ai pensé à la question la cohésion et de la cohérence dans les textes académiques. Il y a quand même des choses qui sont vraiment spécifiques à ce type de discours-là et il y a pas tellement de matériel en fait la dessus, pour l'enseigner c'est super compliqué, donc travailler avec les corpus c'est peut-être

		une façon de + de pallier ce problème là de manque de de + ressources quoi (<i>rires</i>). Voilà ce qui me revient là. (...)
F	9	[se référant aux enregistrements de la session de formation] On avait l'impression que c'était quelque chose que tu pourrais mettre en pratique euh de façon concrète.
EC	10	Hmm + oui là je me rappelle pas mais mais + mais mais mais mais + Je sais que l'année dernière voilà ça m'a peut être fait penser à cet exemple là en particulier ça ; l'année dernière avec les licences de relations internationales on avait fait un travail de synthèse et justement ça n'allait pas du tout. Ils perdaient des points sur le critère de la, comment on appelle ça, l'objectivité ça c'était DALF C1 leurs copies, et on avait fait tout un travail là-dessus ou j'avais pris des extraits de leurs copies, j'avais moi-même écrit des espèces de paragraphes modèles où l'assertivité était plus acceptable que ce que les étudiants avaient produit et on avait travaillé là-dessus à observer à la fois leurs copies à eux, les extraits de leurs copies à eux, et la copie modèle pour voir ce qui allait bien, ce qui allait pas et ça avait pas mal marché euh donc je sais pas si par travail sur corpus tu entends des choses comme ça ?
F	11	Bien sûr.
EC	12	Voilà on l'avait fait et donc ça avait marché.
F	13	Oui là c'est un corpus local que tu as constitué toi même, il y avait combien de copies d'élèves?
EC	14	Oh j'avais pris vraiment des petits extraits vraiment 3-4 copies plus un extrait modèle donc des mini paragraphes de 3-4 lignes pour que ça soit pas trop long
F	15	Et vous avez fait quoi comme repérage, c'est les élèves qui l'ont fait ?
EC	16	Oui on faisait quoi comme repérage, je pense qu'il faudrait que je retrouve la consigne mais ils devaient repérer ce qui permettait de dire ou pas qu'on avait un texte objectif, quelque chose comme ça euh, la consigne était de cet ordre-là et + et donc c'était c'était vraiment instructif parce que des fois ils voyaient pas du tout (<i>rires</i>) que là il y avait quelque chose qui était, enfin, que ça impliquait que l'énonciateur pensait ce qui était écrit, alors qu'en fait non, c'est pas ce qu'il voulait exprimer, en plus c'était une synthèse sur la peine de mort donc c'était un truc un peu lourd, c'est pour ça que j'avais voulu travailler dessus, parce qu'ils tenaient des propos, si on les dit comme ça, ça peut être dangereux, ça peut faire penser qu'ils pensent des choses extrêmement radicales, alors que c'est pas eux qui les pensent, mais tels qu'ils l'ont écrit on a l'impression que si, le but c'était un petit peu ça.
F	17	Donc les étudiants ont apprécié d'être confrontés à leur propre production ?
EC	18	Ah oui oui oui si si, ça avait bien marché, ce dont je me rappelle c'est ça et euh je me rappelle surtout que les étudiants les plus sérieux donc ceux qui étaient là

		qui avaient fait l'activité avaient fait mieux après (...) Je crois qu'au delà de la note ils se rendaient compte que ça avait euh ça pouvait leur servir pour leur début d'études universitaires. (...) Je crois qu'en fin de compte, et eux et moi on a vu l'intérêt on a vu l'intérêt d'être confrontés à leurs propres écrits, enfin au regard d'une production qui est attendue du type qui est attendu ça avait bien marché, ça je suis assez formelle là-dessus (<i>rires</i>).
F	19	Et si on pense à ta pratique future, est-ce qu'en termes d'utilisation des corpus en classe, tu penses que tu as une réflexion ? Qu'est-ce que tu pourrais faire, qu'est-ce qui est réaliste ou pas ?
EC	20	Qu'est-ce qui est réaliste ou pas ? Ben enfin ça prend du temps parce que parce qu'il y a pas de ressource toute faite et que + bon moi je sais pas mais pour les licences un travail c'est nous qui devons construire le programme, choisir les ressources, on a une très très grande liberté d'un côté, et de l'autre côté ça demande beaucoup de travail, parce que si on veut faire quelque chose de vraiment pertinent qui colle à la fois à la discipline, au type d'écrit qui doit être travaillé pour cette discipline etc. etc., euh ben il faut tout créer quoi. Alors l'année dernière j'avais les relations internationales, cette année on m'a donné les licences de philosophie donc (<i>rires</i>) donc je recommence tout à zéro, et je et je j'essaie de de créer du matériel et ça me prend beaucoup de temps, c'est un énorme investissement eum ++ Voilà je sais pas attends c'était quoi ta question, comment j'envisage de l'utiliser en classe + Là pour les philo tu vois je l'ai pas fait trop, j'ai beaucoup plus d'étudiants aussi, c'est une des raisons qui facilitent pas les choses aussi, parce que je passe beaucoup de temps à corriger. Mais ce que j'ai fait c'est que j'ai systématiquement donné des corrections. Pour tous les exercices qu'on a fait je leur ai donné une correction typique alors c'est pas un corpus. Pour que ce soit encore plus pertinent, peut-être qu'il faudrait que je fasse comme avec les relations internationales, faudrait que je mette des extraits de copies plus le corrigé, pour qu'on voit ce qui va, ce qui ne va pas, je pense que ça pourrait être pas mal + pour l'évolution de ce cours + oui je si si pense que ça pourrait être + vraiment mis en place.
F	21	Donc si sur le principe ça te paraît souhaitable, est-ce que tu as l'impression que tu aurais besoin de + par exemple de matériel déjà préparé, de matériel que tu pourrais partager avec d'autres profs, ou de + je sais pas, de formation à utiliser tel ou tel outil + quelque chose qui te manquerait à part le temps ?
EC	22	++ C'est un peu + le temps ça c'est sûr ça manque toujours mais ++ Je sais pas, c'est dur, parce que cette année c'est un cours vraiment spécifique et nouveau pour moi. Donc c'est un peu difficile à dire là, j'essaie de me projeter aussi pour la fin de l'année où on est censé travailler sur des objectifs de type B2, donc si on avait parmi les profs peut-être plus de ressources collectives sur des écrits + de type B2 + je sais pas ça + oui (<i>rires</i>) ça pourrait être bien, parce que pour ce qui est préparation au B2 je trouve qu'il y a pas suffisamment de ++ (...) Par exemple, dans les choses plus concrètes que tu avais présentées, je crois qu'il n'y a pas assez de ressources là-dessus euh sur le fait que les étudiants utilisent + tu vois déjà une sorte de condensé des erreurs typiques d'étudiants turcophones, euh ça pourrait être pas mal pour nous pister sur les choses qu'il faut travailler euh + C'était hyper significatif quand même cette histoire de futur proche etc. Il y a

		plein de choses comme ça où on on ++ Moi ça me plairait d'avoir plus ce type de statistiques sur d'autre points d'ailleurs que ceux que tu as présentés ça ça me plairait parce que ça me permettrait de fixer des objectifs plus clairement et de répondre plus précisément aux besoins de mon public d'étudiants turcophones ça c'est clair. + <u>Voilà après les étudiants de licence</u>
F	23	<u>C'est une bonne idée ça</u> , de partir d'un constat d'erreurs fréquentes et de développer un peu de matériel tiré des <u>corpus</u> .
EC	24	<u>Oui oui oui</u> avoir du matériel spécifique pardon je t'ai coupée avoir du matériel spécifique pour les erreurs des turcophones ça serait super parce que dans les manuels de FLE il n'y a pas, c'est des manuels généralistes qui sont utilisés donc euh ça colle pas + (<i>inaudible</i>) il y en a qui sont faciles pour eux d'autres d'autres qui sont très difficiles parce que c'est des manuels généralistes ça c'est dans tous les pays pareil; mais en Turquie, enfin je connais pas trop mais je crois pas qu'il y ait de + de manuel de FLE spécial spécialement conçu pour les turcophones est-ce qu'il y a ça?
F	25	Pas avec une approche communicative il y a des + il y a des manuels développés par des universités et tout ça ou par l'éducation nationale mais qui correspondent pas du tout à vos objectifs à vous à mon avis, ça te servirait pas plus que ça.
EC	26	Oui donc ça c'est un gros manque à part le temps ça c'est un manque je pense. Et ça peut être intéressant hein de travailler là dessus carrément oui oui enfin je sais pas si les équipes de travail (<i>rires</i>) vont se pencher sur la question mais +
F	27	Oui c'est un gros sujet ça serait super de développer du matériel pédagogique à partir des corpus euh + ça commence à se faire tu as des dictionnaires d'apprenants etc., il y en a pas mal pour l'anglais, un peu pour le français et rien bien sur pour ce public spécifique euh + économiquement c'est peut-être pas viable de développer du matériel pour les turcophones mais ça pourrait se faire après +
EC	28	Ça serait super en plus moi j'ai carrément eu l'impression que ma pratique s'est améliorée avec mon apprentissage du turc aussi parce ça me permettait de détecter ces espèces d'erreur + liées à la langue maternelle + voilà, ça m'a permis de faire mes petites études contrastives perso, ce que je ne pouvais pas faire en arrivant et au fur et à mesure j'ai été capable de déceler des calques, de lexique de structure, des choses que j'étais plus à même d'expliquer ou de corriger parce que je comprenais d'où venait l'erreur. Et je pense qu'il y a beaucoup de profs à Istanbul qui ne sont pas ou pas suffisamment turcophones, moi je suis pas du tout bilingue, mais ça aiderait d'avoir ce type de document.
F	29	OK. De façon plus générale, en réécoutant les enregistrements moi j'ai eu l'impression que tu t'intéresses beaucoup finalement à la recherche en + en linguistique, en éducation etc., tu avais fait des références à des choses que tu avais lues ou écoutées précédemment, est-ce que tu as l'impression que tu te nourris + de la recherche scientifique dans ta pratique?
EC	30	Je ne lis rien du tout, je ne lis pas d'article de didactique de choses comme ça, mais j'aime bien, je pense que je suis meilleure théoricienne que praticienne

		(<i>rires</i>).
F	31	Non faut pas dire ça, ça va ensemble (<i>rires</i>).
EC	32	Mais j'aime bien, en tous cas ce qui me plaît dans le job c'est la partie créative, j'aime bien créer du matériel pédagogique, et pour créer du matériel pédagogique il faut un petit peu réfléchir au truc. Après la mise en œuvre dans la classe avec les étudiants fous furieux c'est une autre question (<i>rires</i>) ça marche pas toujours. Mais oui en tous cas le master de didactique m'avait beaucoup plu. (<i>éléments sur la formation initiale</i>)
F	33	Super. Je vais couper l'enregistrement.

Entretien avec Enseignante D (ED)

Date : 4 mars 2022

Durée : 34 minutes

F	1	Alors je voulais te parler donc de l'atelier qu'on avait fait au mois de septembre, tu en as gardé quelque chose?
ED	2	Ben si je me trompe pas on avait parlé d'un site internet intitulé <i>linguee.fr</i> .
F	3	Ah oui oui tout à fait tu te rappelles ça oui ?
ED	4	Oui en fait je me rappelle que ça.
F	5	OK pourquoi ça t'avait intéressée ça ? Parce que tu connaissais déjà ?
ED	6	Oui je l'utilisais déjà et je propose toujours de chercher les mots inconnus aux étudiants, de chercher dans le contexte si possible et en fait ce site internet permet absolument de proposer le contexte et aussi les définitions des mots euh sous forme d'un contexte et je pense que ça c'est génial.
F	7	Oui et tu connais d'autres outils de ce genre que tu utilises en classe ?
ED	8	Euh + je pense qu'il y a contexto reverso qui fait la même chose
F	9	Et tu utilises avec le turc, avec l'anglais ?
ED	10	Avec l'anglais, je pense que y a pas de version turque si je ne me trompe pas et je parle anglais et j'ai beaucoup d'apprenants qui parlent anglais donc ça pose pas de problème non plus chez les apprenants. Il n'y a pas d'autres outils que je connais pour cet objectif.
F	11	OK alors ce qu'on avait regardé un petit peu c'était l'idée d'apporter des corpus en classe, euh de compiler des textes pour ensuite travailler soit le vocabulaire, soit un point de grammaire qui nous intéressait, euh soit pour repérer les erreurs fréquentes ou alors juste pour tu vois attirer l'attention de la classe sur telle ou telle tendance dans l'écriture des natifs par exemple, euh + en fait je voulais te parler à toi parce que j'ai eu d'autres entretiens et plusieurs m'ont dit « Ah X elle est très branchée sur ces choses-là ».
ED	12	Ah bon (<i>rires</i>)
F	13	Tu vois tu as une réputation (<i>rires</i>) que s'il y a bien quelqu'un qui mettrait ça en œuvre, des applications pratiques de l'utilisation des corpus en classe, ben ça serait bien X (<i>rires</i>).
ED	14	(<i>rires</i>) Ça m'étonne un petit peu, je ne savais que j'avais une réputation comme ça, du coup, oui bien sûr qu'on travaille sur les corpus, surtout au deuxième semestre. Par exemple hier j'ai pensé à toi en fait et à ta recherche surtout parce qu'on était en

		classe en lisant un article sur <i>RFI savoir (digression sur ce site)</i> . Peut-être que tu connais déjà le système de l'université, chaque période on demande aux étudiants d'effectuer un projet pédagogique et cette période on va leur demander de traiter un sujet un problème social. Soit un problème social à l'échelle nationale soit internationale, donc ça pourrait être l'inégalité entre les hommes et les femmes, les problèmes écologiques, les discriminations etc. Et donc là petit à petit on commence à proposer les articles, si possible les documents authentiques, mais le niveau de langue n'est pas suffisant pour lire les documents authentiques à ce niveau, si possible oui bien sûr ça pourrait être une bonne idée aussi.
F	15	On parle de quel niveau, là ?
ED	16	Au début B1, et bien sûr c'est pas possible de tout comprendre mais on les invite à jeter un coup d'œil surtout sur le lexique, la structure autant que possible, mais en général on utilise plutôt les textes didactisés. Donc RFI savoir fait absolument ça en fait donc hier je leur ai proposé en fait de + un texte sur euh c'était quoi sur une journée internationale sans utiliser Facebook et en même temps ça nous donnait en fait une occasion de parler de la cyberdépendance, de l'utilisation des réseaux sociaux excessivement etc. et donc c'était quand même un article didactisé et je leur ai proposé d'utiliser <i>linguee.fr</i> pendant qu'on faisait la recherche de vocabulaire (...) Malheureusement je suis pas vraiment euh spécialiste (<i>rires</i>) de ce sujet hein donc malheureusement y avait pas beaucoup d'applications dans mes cours mais je pourrais commencer petit à petit à aller plus loin.
F	17	Et cette idée par exemple que en compilant un peu les productions de tes élèves, en échangeant entre eux s'ils voyaient tout ce que les autres avaient écrit, ils se rendraient compte de leurs tendances communes, des problèmes, euh tout ça ça te parle ?
ED	18	Absolument oui en fait en classe on n'a pas complété cette activité mais à la place de ça je leur ai demandé comme devoir de weekend de euh + faire la même fiche de lecture sur lequel on a insisté hier mais à partir d'un texte tout à fait différent, le sujet était toujours la cyberdépendance, donc ils connaissaient déjà le vocabulaire. (...) Je leur ai demandé aussi de partager en enregistrant leur voix sous forme de monologue euh + ce qu'ils pensent de la cyberdépendance. Donc les deux textes que j'ai proposés sont informatifs mais pas argumentatifs donc c'est pas facile pour les étudiants surtout pour les turcophones de développer les arguments sans avoir lu un argument qui a déjà été proposé.
F	19	Vous faites pas beaucoup de production écrite en B1 ?
ED	20	Si oui bien sûr mais + oui mais par exemple au 2e semestre ça fait que deux semaines qu'on travaille au niveau B1, pour l'instant on était plutôt sur la réception, sur la compréhension. Pour l'instant ils n'ont pas beaucoup de stratégies pour la production écrite ; on travaille en binôme et avec mon binôme chaque semaine on fait une réunion d'harmonisation et on fait le planning et on discute des objectifs et du coup on partage les tâches en général (...) Pour l'instant on n'a rien travaillé sur la production écrite, on a travaillé sur la fiche de lecture (...) Mais indépendamment non on n'a pas encore commencé.

F	21	OK et euh le l'idée d'impliquer directement les étudiants dans la manipulation d'un corpus, c'est-à-dire par exemple compiler des articles de presse pour ensuite aller chercher les mots les plus fréquents ou bien euh chercher les connecteurs pour voir à quelle fréquence ils sont utilisés etc., ça tu penses que ça peut se faire en classe en pratique ?
ED	22	Euh oui tout à fait tout à fait oui oui ben déjà je pense qu'il faut les faire en tant que prof je pense que je devrais les accompagner parce que euh + quand on les laisse tranquilles euh pour ce genre de choses surtout qui pourrait être très souvent compliqué pour eux je pense que ça fait du bien de travailler avec eux en classe pour chercher ensemble les solutions possibles, quand on rencontre des problèmes comme ça par exemple on fait une recherche sur la fréquence d'utilisation des mots, connecteurs logiques, des fois ils arrivent pas à différencier les connecteurs parce que selon la place dans la phrase ça pourrait être compliqué pour eux par exemple « pourtant » peut être utilisé après le verbe conjugué ou bien au début de la phrase. Donc il peuvent passer vite fait sans réfléchir sur ce mot parce qu'ils ne comprennent pas que c'est un connecteur juste à cause de sa place dans la phrase. Donc je trouve ça essentiel de faire d'abord ce type de recherche euh dans la classe comment on peut différencier euh les mots, la nature des mots euh dans un dictionnaire comment on peut chercher euh etc. Donc je pense que c'est essentiel de le faire d'abord en classe.
F	23	Oui donc c'est quelque chose que tu as déjà fait, tu peux me dire précisément ce que tu as fait si tu as en mémoire ?
ED	24	Tout à fait j'ai fait ça en classe la semaine dernière.
F	25	Sur un grand nombre de textes?
ED	26	C'est le même travail dont je t'ai parlé tout à l'heure.
F	27	Sur un texte.
ED	28	Sur un texte tout à fait mais à chaque fois bien sûr que quand on lit enfin c'est tout nouveau pour nous parce qu'on vient de commencer à faire ce type de travail, le niveau de langue n'est pas suffisant, mais on n'a fait qu'une seule fois la semaine dernière parce que l'objectif de la semaine nous permettait de le faire.
F	29	OK et dans la classe vous avez les moyens techniques pour que chacun travaille sur un ordinateur ?
ED	30	Euh malheureusement non euh + en fait y a un gros problème avec la qualité de la connexion internet en classe mais bien sûr le téléphone portable est autorisé donc s'ils veulent chercher quelque chose sur internet je ne les limite pas. Mais en général ils ont pas accès à la connexion internet en classe et ils ne préfèrent surtout pas apporter leur portable en classe parce qu'ils se déplacent en ville etc.
F	31	OK d'accord. Et est-ce que tu crois que ça les intéresserait au niveau B1 de + de mieux comprendre la fréquence des erreurs que les turcophones font en français ou c'est pas forcément un travail qui les intéresserait ?

ED	32	Euh + je pense qu'ils sont intéressés. Euh + surtout par exemple mon binôme on travaille avec elle depuis deux ans elle est native et elle parle aussi turc mais + moi en tant que prof j'ai pas cette habitude de le faire en classe mais mon binôme travaille toujours sur les erreurs euh qu'ils font fréquemment donc et j'ai observé que les étudiants adorent regarder les erreurs absolument euh après avoir vu le support dont mon binôme s'est servi je me suis dit « tiens y a quelque chose d'important là les étudiants adorent peut être que ça serait pratique pour moi aussi de voir ces erreurs de m'adapter en fonction des erreurs qu'ils font très souvent » donc c'est une leçon à prendre pour moi aussi mais honnêtement je fais pas ça trop, mais j'ai observé que les étudiants adorent faire ça.
F	33	Et c'était quoi ce support c'est quelque chose que ta collègue a compilé elle-même ?
ED	34	Euh ben en fait c'est un fichier Word sur lequel euh il y a les thèmes + tu vois + c'était si je me trompe pas ++ oui elle avait divisé les colonnes comme par exemple le vocabulaire, orthographe tu vois les éléments linguistiques comme structure, syntaxe, surtout les interférences.
F	35	Du turc ?
ED	36	Anglais.
F	37	Ah anglais.
ED	38	Oui + les interférences du turc arrivent aussi mais au niveau de la syntaxe en fait pas au niveau du lexique.
F	39	Oui OK.
ED	40	Sinon je fais pas ça trop mais j'ai vu que ça marche bien.
F	41	Est ce que plus largement vous avez beaucoup de formations à Galatasaray ? Des choses ponctuelles, comment ça se passe la formation continue ?
ED	42	Euh + en fait je j'ai commencé à travailler à Galatasaray juste avant la pandémie et après avoir commencé à l'université donc j'étais totalement en ligne et l'année dernière aussi donc l'année dernière les formations étaient plus limitées, il y avait quand même des formations proposées mais c'était souvent annulé à cause du manque de participants, etc. Mais cette année bien sûr qu'il y a aussi notre coordinatrice a changé elle donne beaucoup d'importance à la formation et cette année on peut voir tout le calendrier de formation, j'ai l'impression qu'on fait plus de formation que l'année dernière. Donc pas super fréquentes mais en même temps je pense que ça suffit. On peut s'informer, se former, on a accès à des formations proposées sur d'autres plateformes, mais celles proposées par l'université ne sont pas super super riches, mais ça suffit.
F	43	Tu veux dire que tu n'as pas le temps pour plus?

ED	44	C'est ça tout à fait, ça prend du temps, on est vraiment chargés, on a plein de choses à faire et en plus à cause de la pandémie on a suivi plein de formations en ligne y a aussi un résultat malheureusement négatif (<i>rires</i>) de cette situation à mon avis parce qu'on en a un peu marre de suivre les formations en ligne. C'était déjà super fatigant, je préfère aller voir les gens, suivre les formations plutôt en présentiel euh j'accepte que les formations en ligne sont plus confortables quand on suit à la maison, mais c'est assez fatigant et je veux plus je pense.
F	45	Je comprends oui OK ++ mais là je parle en théorie mais en tant que prof de FLE, on a quand même une pratique bien établie, tu as un certain nombre d'années d'expérience, tu sais ce que tu fais, tu fais les choses bon à ta façon, est-ce que tu penses qu'une formation, dans quelle mesure une formation peut faire évoluer la façon dont tu réfléchis au cours et la façon dont tu le mets en oeuvre ?
ED	46	Très bonne question (<i>rires</i>) euh je pense que ça dépend des formateurs formatrices parce que je perds très rapidement ma concentration pendant les formations, parce que les formations se répètent à chaque fois + bien sûr il y a quand même quelques nouveautés disons mais par exemple je lis le titre d'une formation, je me dis « ça pourrait être intéressant » et après j'y assiste et je me dis OK on le fait en classe déjà, c'est pas super nouveau, c'est pas super pratique non plus pour le prof, c'est pas faisable, ou alors y a beaucoup de problèmes qu'on peut rencontrer, quand on discute pendant une formation les réponses en général ne sont pas satisfaisantes, les expériences sont les mêmes chez les participants et même chez le formateur donc on partage les expériences mais c'est enfin je rencontre cette situation très souvent, les solutions possibles sont toujours les mêmes et on fait toujours la même chose et c'est très rare que euh + je par exemple je pratique une connaissance que j'apprends dans une formation.
F	47	C'est super intéressant, d'accord.
ED	48	Donc maintenant je trouve ça un peu répétitif disons euh je veux pas dire que je suis une prof super expérimentée je veux pas dire ça hein mais après avoir passé ++ maintenant 15 ans euh j'ai travaillé avec les lycéens, les petits, même la maternelle, maintenant les adultes, donc chaque expérience était unique bien sûr, mais il y avait toujours des problèmes rencontrés par tous les professeurs chaque fois et chaque expérience doit être partagée, je veux pas dire le contraire, par contre je veux dire que les formations doivent être aussi renouvelées, adaptées en fonction des nouveautés, en fonction des nouvelles approches pédagogiques etc, donc je trouve les formations un peu répétitives.
F	49	C'est super intéressant ce que tu dis et c'est très utile donc là moi je réfléchis à ce que j'ai mis en place un peu à titre expérimental, qui était d'utiliser les résultats de ma recherche pour informer les autres profs et leur suggérer des pistes d'utilisation des corpus en classe de FLE euh tu vois je me dis : « qu'est ce qui peut vraiment parler à un prof, qu'est ce que je peux montrer à un prof pour qu'il se dise "ah oui OK ça dès que j'ai l'occasion je vais le mettre en oeuvre" », tu vois ?
ED	50	C'est ça que j'ai dit en fait voilà, après avoir assisté à ta formation comme je te disais, je proposais ce site <i>Linguee</i> à mes étudiants mais je n'avais jamais utilisé ce site

		internet juste pour retenir les idées principales d'un texte par exemple, ou alors sur la recherche lexicale euh + des mots inconnus dans un texte, donc par exemple je m'en suis servie et ça fait du bien aussi d'assister à ce genre de formation qui est tout à fait enrichissante et qui peut changer les idées des profs ça fait un très bon exemple ; ce site internet était déjà utilisé dans ma classe mais pas de cette manière.
F	51	OK ça peut parfois impacter un petit peu ta pratique.
ED	52	Absolument.
F	53	Mais à condition que quoi par exemple?
ED	54	Les conditions en fait euh + je pense que chaque prof a un autre style et bien sûr que je sélectionne aussi comme tout le monde ; par exemple moi je m'intéresse aux applications technologiques surtout pour les utiliser dans mon cours de FLE et je les trouve super intéressants et je sélectionne bien sûr je filtre aussi les applications que je pourrais utiliser en classe et il y a aussi des options que je trouve inutiles, ou alors de temps en temps je trouve que je suis pas vraiment capable de les maîtriser en classe, c'est ça aussi : parfois y a des pratiques qui pourraient être parfaites en classe de FLE mais pas mon style, ou alors je suis pas vraiment capable de le faire en classe. Je connais mes limites aussi, mes capacités aussi, donc si je pense que je pourrais m'en servir ça pourrait donner une bonne idée pour les étudiants, ça bien sûr que je les prends vite fait, mais si je pense que c'est pas utile pour moi ou c'est super difficile pour moi super compliqué, je le prends pas. J'essaie, si je trouve l'idée intéressante, j'essaie de l'adapter, je réfléchis là-dessus, mais si je pense que c'est super compliqué pour moi c'est pas vraiment nécessaire de se forcer les limites.
F	55	++ Je vois très bien. Merci beaucoup.