

Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE Colombiens, fondé sur la linguistique textuelle.

Molina Mejia, Jorge Mauricio y Antoniadis, Georges.

Cita:

Molina Mejia, Jorge Mauricio y Antoniadis, Georges (2015). *Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE Colombiens, fondé sur la linguistique textuelle*. *Alsic*, 18 (2), 1-18.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/jorge.mauricio.molina.mejia/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pqc6/uXb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Jorge Mauricio Molina Mejia et Georges Antoniadis

Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE colombiens, fondé sur la linguistique textuelle

Avertissement

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

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

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

revues.org

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

Référence électronique

Jorge Mauricio Molina Mejia et Georges Antoniadis, « Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE colombiens, fondé sur la linguistique textuelle », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 30 novembre 2015, Consulté le 06 février 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2843> ; DOI : 10.4000/alsic.2843

Éditeur : Adalsic
<http://alsic.revues.org>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :
<http://alsic.revues.org/2843>
Document généré automatiquement le 06 février 2016.
CC-by-nc-nd

Jorge Mauricio Molina Mejia et Georges Antoniadis

Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE colombiens, fondé sur la linguistique textuelle

1. Introduction

L'école n'aime pas tout ce qui pourrait se substituer à la parole du maître, tout ce qui pourrait laisser entendre qu'elle n'est pas l'unique dépositaire de la connaissance, tout ce qui pourrait lui dérober son image de mère nourricière, d'*alma mater*, en matière de connaissance (Guir, 2002 : 9).

- 1 Cette affirmation de Roger Guir, concernant la formation à l'aide de Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) date d'une douzaine d'années environ. De nos jours, force est de constater que l'utilisation des instruments¹ informatiques dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères commence à être généralisée, un peu partout dans le monde. Nous nous intéressons ici au contexte colombien de l'enseignement des langues au travers des Tice, qui, lui aussi, a commencé à prendre son essor pendant les dix dernières années, comme l'indique Salamanca Lamouroux (2014). Néanmoins ces instruments technologiques, ceux-ci peinent à percer dans le domaine très spécifique de la formation des formateurs de FLE (français langue étrangère) en Colombie (Ardila Restrepo *et al.*, 2012 ; Salamanca Lamouroux, 2014). La littérature existante dans ce domaine ainsi que nos observations sur le terrain colombien, nous ont permis de constater que la formation des formateurs reste encore très axée sur le cours magistral (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a). En ce sens, l'affirmation de Guir reste encore valable pour ce domaine spécifique.
- 2 Notre projet se situe dans le domaine des environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et plus précisément au niveau de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao). Il cherche à offrir, dans le domaine de la formation des futurs enseignants de FLE, un dispositif informatique aisément paramétrable et manipulable par les enseignants-formateurs, pouvant être utilisé dans les cours présentiels et hors de ces cours, en autonomie.

2. Cadre théorique et problématique de recherche

2.1. Instruments informatiques visant la formation des futurs enseignants de FLE

- 3 On trouve dans la littérature assez peu de systèmes Alao permettant la formation des futurs enseignants de langues étrangères, notamment en FLE. Le français en (première) ligne (Develotte & Mangenot, 2007) en est un exemple. Il propose un scénario pédagogique conçu comme un projet de tutorat pour des apprenants distants au travers d'activités multimédia. Le but essentiel est la formation de futurs enseignants de FLE, au niveau du master, qui ne se trouvent pas en France. Ce dispositif travaille à partir du concept de tâche langagière et de l'approche actionnelle.
- 4 Il existe, certes, bon nombre de logiciels d'ingénierie linguistique (*AlfaLex*, *Lexico3*, etc.) potentiellement utilisables pour l'apprentissage des langues, mais il s'agit le plus souvent de systèmes "fermés", difficilement paramétrables. Certains utilisent les procédures et les résultats du traitement automatique des langues (TAL) pour les rendre ouverts, paramétrables et d'une utilisation aisée. Un exemple de cette approche est le projet *Mirto* (Antoniadis *et al.*, 2005), une plateforme qui devait permettre l'élaboration d'activités pour des cours de langue. Elle devait servir, plus précisément, à la constitution d'une batterie d'activités réalisées à partir de textes annotés automatiquement ; les activités générées de manière quasi-automatique pourraient être utilisées par l'enseignant de langue pendant les séances de formation avec ses apprenants.

- 5 Un autre projet significatif, *FreeText* (Hamel *et al.*, 2004) a comme but la formation des apprenants de langue des niveaux intermédiaire et avancé. Le logiciel inspiré de ce projet relie des procédures du TAL et des fonctionnalités Elao², et est fondé sur l'approche communicative. Il devait permettre l'apprentissage de la langue de manière inductive, au travers de textes authentiques et d'outils de générateurs de phrases.
- 6 Globalement, s'il y a un bon nombre de systèmes d'Alao pour les apprenants de langue, il en existe très peu pour la formation spécifique des formateurs.

2.2. Instruments informatiques fondés sur la linguistique textuelle

- 7 La linguistique textuelle est une branche assez récente de la linguistique. Selon plusieurs auteurs, les premiers travaux concernant ce domaine de connaissance datent des années 1960 (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Le terme "linguistique textuelle" a été utilisé, pour la première fois, au milieu des années 1950, on le doit à E. Coseriu (Adam, 1990). La linguistique textuelle prend comme unité d'analyse le texte et non la phrase (Lundquist, 1990, 2013 ; Adam, 1990, 2011). La phrase devient ici un objet d'analyse, mais seulement dans sa relation avec d'autres phrases, ou avec des éléments qui sont à l'intérieur de ces phrases (analyse inter ou intra-phrastique des éléments constitutifs du texte). L'unité minimale dans l'analyse menée par la linguistique textuelle est la proposition, ou, plus précisément, la proposition énoncée (Adam, 1990). Une autre notion importante concerne la cohérence et la cohésion textuelles, permettant l'analyse des unités textuelles tels que les coréférents (anaphores et cataphores) et les marqueurs et connecteurs logico-temporels et discursifs.
- 8 Il existe très peu de logiciels informatiques conçus avec comme but l'analyse des textes au travers de la linguistique textuelle. Tel est le cas des projets *NaviTexte* et *NaviLire* de Jean-Luc Minel, Javier Couto et Lita Lundquist (Couto, 2006 ; Lundquist *et al.*, 2006 ; Lundquist, 2013). *NaviTexte* est une plateforme informatique qui permet la navigation textuelle et l'aide à la lecture en utilisant des hypertextes, fondés sur des textes encodés en XML et proposant un environnement qui permet l'interaction avec l'utilisateur (Couto, 2006). Quant au deuxième, *NaviLire*, c'est un instrument informatique qui devrait permettre aux apprenants d'apprendre au travers d'un travail sur un corpus, en les aidant à repérer des structures linguistiques dans les textes (anaphores, discours rapporté, etc.) (Lundquist *et al.*, 2006 ; Lundquist, 2013).
- 9 Ces dispositifs informatiques permettant l'analyse textuelle n'ont pas été créés avec un but spécifique de formation des enseignants, et leur utilisation par une personne n'ayant pas de connaissances linguistiques et / ou informatiques, n'est pas simple. De plus, ces systèmes ne peuvent être paramétrés que par leur concepteur.

2.3. Vers un dispositif informatique fondé sur la linguistique textuelle visant la formation des futurs formateurs

- 10 Né en 2010, le projet de recherche que nous conduisons prend source dans des observations de terrain. Ces observations, pendant des années d'enseignement en Colombie, concernent la situation au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Nous nous sommes aperçus qu'il y avait des problèmes au moment du stage de fin d'études, lorsqu'il fallait s'adresser à un public spécifique d'apprenants de langue. Ces problèmes étaient d'ordre linguistique, les futurs enseignants éprouvaient des difficultés lorsqu'ils devaient expliquer des notions linguistiques. À partir de ces observations nous avons commencé à explorer des pistes pour améliorer la (méta-)connaissance de la langue cible, à l'aide d'instruments informatiques.

2.3.1. Contexte de travail

- 11 Nous avons constaté que dans la plupart des universités colombiennes ayant une formation pour des futurs enseignants de FLE, celle-ci est divisée en trois grands axes.
- **Apprentissage de la langue cible** : cet apprentissage inclut l'étude des quatre compétences langagières (compréhensions orale et écrite et expressions orale et écrite), ainsi que la grammaire, le lexique, la phonétique, etc., de la langue cible.
 - **Formation à la didactique des langues** : celle-ci inclut des aspects liés aux méthodologies d'enseignement, au processus d'évaluation, aux processus liés aux aspects psychologiques du groupe, etc.

- **Formation à la recherche en didactique des langues** : la plupart des formations incluent des formations spécifiques à la recherche, recherche action dans la salle de classe, recherche ethnographique, etc.

12 Compte tenu de ces trois facteurs, nous avons mené une recherche au sein de plusieurs institutions d'enseignement supérieur en Colombie dans laquelle nous nous sommes adressés à des publics assez spécifiques. L'objet de cette recherche était d'analyser le niveau de formation des futurs enseignants de FLE, et l'importance donnée à l'emploi des Tice dans cette formation.

2.3.2. Type de public

13 Le public auquel nous avons fait appel est constitué des étudiants en formation (futurs enseignants de FLE = **EtudForm**), de leurs enseignants-formateurs (**EnsForm**), et des enseignants de FLE ayant suivi une formation en didactique du FLE dans une des universités colombiennes (**EnsFLE**).

14 Les objectifs de notre public EtudForm ne sont pas exactement les mêmes, selon l'université dans laquelle ils font leurs études. Pour l'université nationale de Colombie (à Bogotá, seule université à avoir un programme spécifique pour le français) nous avons des étudiants qui font des études spécifiquement pour la langue française. Dans d'autres universités, comme l'université d'Antioquia, les étudiants se forment afin de devenir des enseignants d'anglais et de français. Ces futurs formateurs deviennent, très généralement, des enseignants d'anglais.

2.3.3. Institutions d'enseignement supérieur chargées de la formation des formateurs de FLE

15 Nous avons fait des enquêtes concernant les 18 institutions d'éducation supérieure chargées de la formation des futurs enseignants de FLE. Ces enquêtes consistaient à analyser les programmes de formation, à faire des entretiens et à faire passer un questionnaire en ligne. Parmi les 18 institutions analysées, nous nous sommes centrés sur deux institutions :

- **l'université nationale de Colombie**, qui a une formation spécifique en philologie de la langue française ;
- **l'université d'Antioquia**, qui forme des étudiants en didactique de l'anglais et du français en même temps.

16 Notre choix n'a pas été anodin, car ces deux universités ne sont pas seulement les plus importantes du pays (la première et la deuxième respectivement), mais elles possèdent des programmes de formation assez spécifiques. Ceci devrait nous permettre de faire une analyse comparative de ces deux types de formation.

2.4. Description de la problématique – Hypothèses de travail

17 Les instruments ou dispositifs informatiques visant un but de formation des futurs formateurs restent rares dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie comme plusieurs auteurs (Molina Mejía, 2014 ; Molina Mejía & Antoniadis, 2014b ; Salamanca-Lamouroux, 2014) le signalent. Notre but est de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif informatique hybride permettant la formation des futurs enseignants de FLE, fondé sur l'approche connue sous le nom de "linguistique textuelle". Nous nous fondons sur l'idée de faire progresser le niveau de compétence linguistique des futurs enseignants de FLE grâce à un instrument qui a été conçu et mis en œuvre en ayant tenu compte des besoins de notre public cible. Ces informations ont été obtenues au travers de questionnaires informatisés.

18 Afin de mieux saisir notre problématique, nous partons d'une hypothèse de base à laquelle nous ajoutons des sous-hypothèses.

19 Nous partons d'une hypothèse générale. Nous considérons qu'au niveau des étudiants en formation colombiens s'est développé une sorte d'"insécurité linguistique" (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b). Cette insécurité linguistique, selon Klinkenberg (1993), serait due à une non-maîtrise de la "norme", à une non-conformité avec cette norme³.

20 Par "norme linguistique" nous entendons ce que Coseriu (2001 : 246-247) définit ainsi.

La norme comprend tout ce qui, dans la "technique du discours", n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est

usage commun et courant de la communauté linguistique. (...) La norme correspond à peu près à la langue en tant qu'"institution sociale" ; (...) Comme corollaire, la norme est un ensemble formalisé de réalisations traditionnelles ; elle comprend ce qui "existe" déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique [...].

- 21 Selon Sebbar Barge (2009), il faudrait améliorer la bonne maîtrise de cette "norme" au travers d'un travail beaucoup plus poussé sur la compétence linguistique.
- 22 Nous partons d'une première sous-hypothèse, reliée à notre hypothèse générale, selon laquelle le fait d'avoir un bon niveau sur le terrain de la compétence linguistique pourrait pallier l'insécurité dans le domaine linguistique. Afin de travailler davantage cette compétence linguistique, nous avons choisi comme approche méthodologique la linguistique textuelle.
- 23 Nous avons une deuxième sous-hypothèse : la linguistique textuelle et sa manière différente d'aborder l'analyse de la langue, partant du texte et non de l'étude de la phrase en tant qu'unité linguistique isolée, pourrait être bénéfique pour les étudiants en formation. L'analyse de phénomènes tels que la cohérence ou la cohésion textuelles et le discours pourraient aider significativement les futurs enseignants de langue dans leur formation.
- 24 Notre dernière sous-hypothèse vient de l'idée que le fait de proposer un dispositif informatique devrait intéresser le public cible et lui permettre d'envisager la formation d'une autre manière. Autrement dit, l'instrument informatique que nous proposons devrait permettre de mettre en œuvre, d'une part, l'acquisition des notions linguistiques et, d'autre part, la didactisation de ces notions, grâce à la mise en place d'un système aisément maniable par les enseignants et les étudiants. Notre dispositif devrait ainsi servir d'outil d'aide à l'autonomisation des futurs enseignants de FLE, leur permettant d'accéder à de nouveaux modes d'apprentissage et de formalisation des connaissances.

3. Méthodologie de recherche et validation des hypothèses

3.1. Méthodologie de recherche

- 25 Nous avons utilisé différents instruments de recherche : des observations sur le terrain (non enregistrées) ; l'analyse des programmes de formation publiés sur les sites Internet des universités ; des entretiens audio semi-dirigés (enregistrés) ; un questionnaire de recherche informatisé.
- 26 Les premières observations sur le terrain nous ont permis de constater des problèmes de transmission de la langue cible aux apprenants. Il s'agissait des étudiants des différentes filières qui apprennent le français à l'université d'Antioquia. Nous avons, à l'époque, des étudiants stagiaires en dernière année de licence en didactique des langues étrangères.
- 27 Des observations initiales et l'analyse des programmes de formation, nous ont permis de construire un premier questionnaire que nous avons fait passer dans les deux universités signalées auparavant. L'idée de ces entretiens était de mettre en place un questionnaire informatisé afin de pouvoir enquêter auprès des étudiants en formation dans les différentes institutions d'éducation supérieure.
- 28 Une fois les entretiens analysés et les ambiguïtés de certaines des questions supprimées, nous avons envoyé notre questionnaire, tout d'abord à un petit groupe d'étudiants et d'enseignants-formateurs (un pré-test), et, par la suite, à toutes les universités colombiennes ayant un programme de formation en FLE.

3.2. Validation des hypothèses

- 29 Le but de notre questionnaire informatisé était, principalement, la validation / invalidation de nos hypothèses. Nous avons eu des réponses de la part de 172 participants (EnsForm 12,8 % ; EtudForm 72,7 % ; EnsFLE 14,5 %), appartenant à 12 des 18 institutions d'éducation supérieure colombiennes.
- 30 Notre questionnaire était divisé en quatre parties que nous analysons ci-dessous.

3.2.1. Formation au niveau didactique

- 31 Nous souhaitons ici étudier les pratiques d'enseignement privilégiées au moment de la formation des enseignants de français. Des aspects tels que la didactique de l'oral et la

didactique de l'écrit ont été jugés comme les plus importants du point de vue de la formation (Tableau 1).

Tableau 1 - Aspects privilégiés dans la formation didactique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

Formation	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
Didactique de l'oral	100,0 %	86,2 %	75,0 %
Didactique de l'écrit	94,8 %	77,3 %	83,4 %
Didactique de la grammaire	84,2 %	77,0 %	66,7 %
Didactique de l'évaluation	78,9 %	54,7 %	66,6 %
Didactique du travail en groupe	63,2 %	56,3 %	25,0 %

32 En complément de ces aspects privilégiés, nous avons constaté que, pour les EnsForm (94,7 %), les EtudForm (77,0 %) et les EnsFLE (91,7 %), l'approche méthodologique privilégiée était l'approche communicative. Ce constat est assez significatif dans la mesure où l'approche communicative a été remplacée, globalement, depuis le début des années 2000 par l'approche actionnelle (63,2 % des EnsForm ; 26,4 % des EtudForm ; et 8,3 % des EnsFLE disent l'utiliser).

3.2.2. Formation au niveau linguistique

33 Nous avons enquêté au niveau de la formation linguistique, et plus précisément, de la formation à la compétence linguistique, tel que celle-ci est définie dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2001), comme la compétence qui permet aux acteurs de communiquer langagièrement. Dans le tableau 2 nous avons comparé les différentes sous-compétences par rapport à cette compétence linguistique.

Tableau 2 - Aspects privilégiés dans la formation à la compétence linguistique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

Formation	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
Compétence grammaticale	79,0 %	86,3 %	60,0 %
Compétence lexicale	57,9 %	72,6 %	40,0 %
Compétence sémantique	47,4 %	69,8 %	70,0 %
Compétence phonologique	47,4 %	69,9 %	40,0 %
Compétence orthographique	42,1 %	74,0 %	60,0 %

34 Comme on peut le constater, la compétence grammaticale est en tête (au moins pour les EnsForm et les EtudForm), affirmation étonnante compte tenu de la place de cette compétence pour l'approche communicative (Beacco, 2010).

3.2.3. Formation à la linguistique textuelle

35 Concernant la linguistique textuelle, nous avons voulu constater par rapport à des aspects liés à leur **niveau de connaissance**, l'**utilisation** que les enseignants-formateurs en font pendant le processus de formation et l'**utilité** que ce type d'approche théorique pourrait avoir dans la formation des futurs enseignants de FLE. Les réponses concernant ces trois aspects, apparaissent ci-dessous.

Tableau 3 - Aspects privilégiés dans la formation à la compétence linguistique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

Linguistique textuelle	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
Connaissance	89,5 %	49,3 %	70,0 %
Utilisation dans les cours	68,4 %	78,9 %	80,0 %
Utilité pour la formation	100,0 %	97,2 %	100,0 %

36 Les résultats de cette partie de l'enquête sont quelque peu contradictoires, les enseignants ont une bonne connaissance de la linguistique textuelle à l'inverse des étudiants, mais ces derniers

l'utilisent plus que les enseignants ! La non-connaissance affirmée de la linguistique textuelle par les étudiants pourrait expliquer la confusion qu'ils font quand ils affirment l'utiliser.

3.2.4. Utilisation et utilité des Tice dans la formation des formateurs

37 Nous avons divisé le dernier aspect, celui qui concerne l'emploi des technologies informatiques pour l'enseignement, en deux volets : d'une part, l'utilisation faite pendant le processus de formation et, d'autre part, l'utilité de ces instruments informatiques dans un tel processus. Nous avons obtenu les résultats suivants.

38 Les trois publics ont, en général, un niveau de connaissance moyen au niveau des Tice. Les plateformes pédagogiques type Moodle (*LMS*⁴), sont les plus employées au niveau de la formation. Quant à la question de leur utilité, la réponse est très claire, les trois types de publics considèrent les instruments informatiques comme très importants dans le processus de formation.

39 Les quatre hypothèses ont été validées dans le sens où il existe un problème qui a été identifié, l'"insécurité linguistique". Ceci est dû à un manque de travail sur les aspects formels de la langue, la "norme linguistique". Le public a montré de l'intérêt pour la linguistique textuelle comme approche théorique permettant d'améliorer ce problème, et pour les Tice comme une manière d'aborder la formation autrement⁵.

4. Vers la conception d'un dispositif informatique d'aide à la formation

40 Une fois les données analysées, nous nous sommes attelés à la tâche de concevoir et de modéliser les fonctionnalités didactiques d'un dispositif informatique d'aide à la formation. Notre système donne la possibilité à l'enseignant de concevoir des séquences didactiques à visée formative. Il permet également de stocker des activités et des supports théoriques qui peuvent aider dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien. Dans la partie qui suit, nous décrivons, en montrant son architecture, ses fonctionnalités et le type d'activités dont les étudiants et leurs formateurs pourront bénéficier.

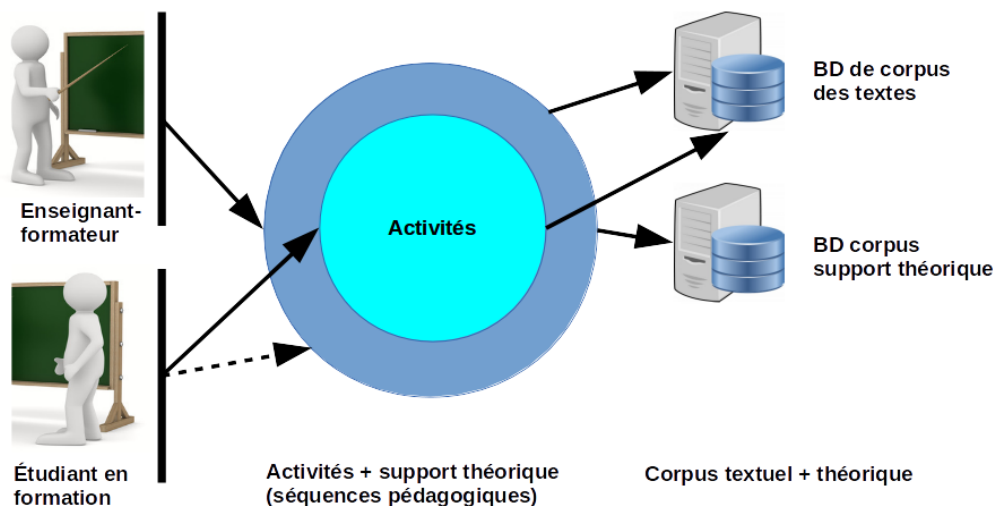
4.1. Architecture du système

41 Notre système a été divisé en deux interfaces : d'une part, une interface pour les enseignants, via laquelle ceux-ci peuvent réaliser toute la gestion et le paramétrage des activités didactiques et linguistiques ; d'autre part, une interface pour les étudiants, par laquelle ceux-ci peuvent faire les activités et trouver les supports linguistiques et didactiques proposés.

42 Le système inclut deux bases de données (BD), une première BD nommée "textuelle", dans laquelle nous stockons nos textes pour les activités ; une deuxième BD dite "théorique", nous permettant d'y stocker le support de formation linguistique et didactique. L'enseignant-formateur pourra, à partir de son interface, gérer et paramétrer les séquences didactiques de la manière qu'il juge pertinente.

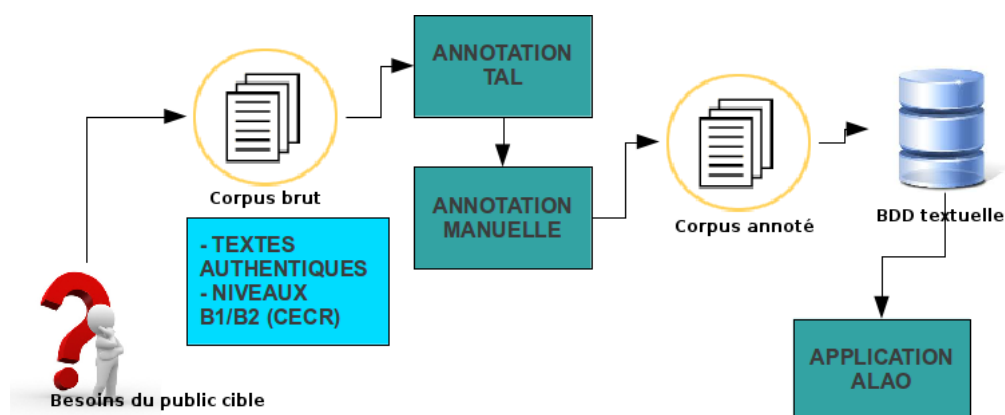
43 Nous montrons ci-dessous (Figure 1), un aperçu de l'architecture générale de notre dispositif informatique.

Figure 1 - Architecture générale du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).



4.1.1. BD corpus textuel

Figure 2 - Schéma des traitements du corpus (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).



44 Afin de pouvoir programmer des activités, nous avons constitué un petit corpus textuel. Ce corpus possède les caractéristiques suivantes.

- **Type de textes.** Notre corpus a été constitué à partir d'un petit groupe de textes extraits des anciens examens du Delf (diplôme d'études en langue française). Il s'agit de textes authentiques d'ordre journalistique et littéraire, auxquels nous avons ajouté des articles de vulgarisation scientifique. Notre corpus vise les niveaux B1 et B2 du *CECR* et notre source a été le site du CIEP, où on trouve des exemples des examens du Delf et du Dalf (diplôme approfondi de langue française) permettant aux futurs candidats de s'entraîner.
- **Annotations du corpus.** Nous y annotons tous les phénomènes linguistiques, objets d'étude pour les futurs enseignants de FLE. En premier lieu, nous faisons des annotations automatiques morphosyntaxiques, et pour cela nous nous appuyons sur l'analyseur Cordial (Synapse Développement), afin de construire une première version du corpus (voir l'annexe 1). Nous passons, par la suite, par un processus de désambiguïsation et de nettoyage (ce dernier de type manuel), afin d'obtenir des textes bien annotés de manière contextuelle, c'est-à-dire, en annotant les unités morphosyntaxiques en fonction de leur fonction spécifique dans le texte analysé.

45 Une fois les textes nettoyés, nous passons à une deuxième phase d'annotation et d'étiquetage selon le type de phénomène linguistique à étudier (coréférence textuelle, progression thématique, etc.). Pour y parvenir, nous annotons les textes en utilisant le format XML, ce qui nous permet de créer nos propres étiquettes en fonction de la notion et de la sous-notion étudiées. Ce processus nous permet d'obtenir le corpus de l'annexe 2.

4.1.2. BD théorique et didactique

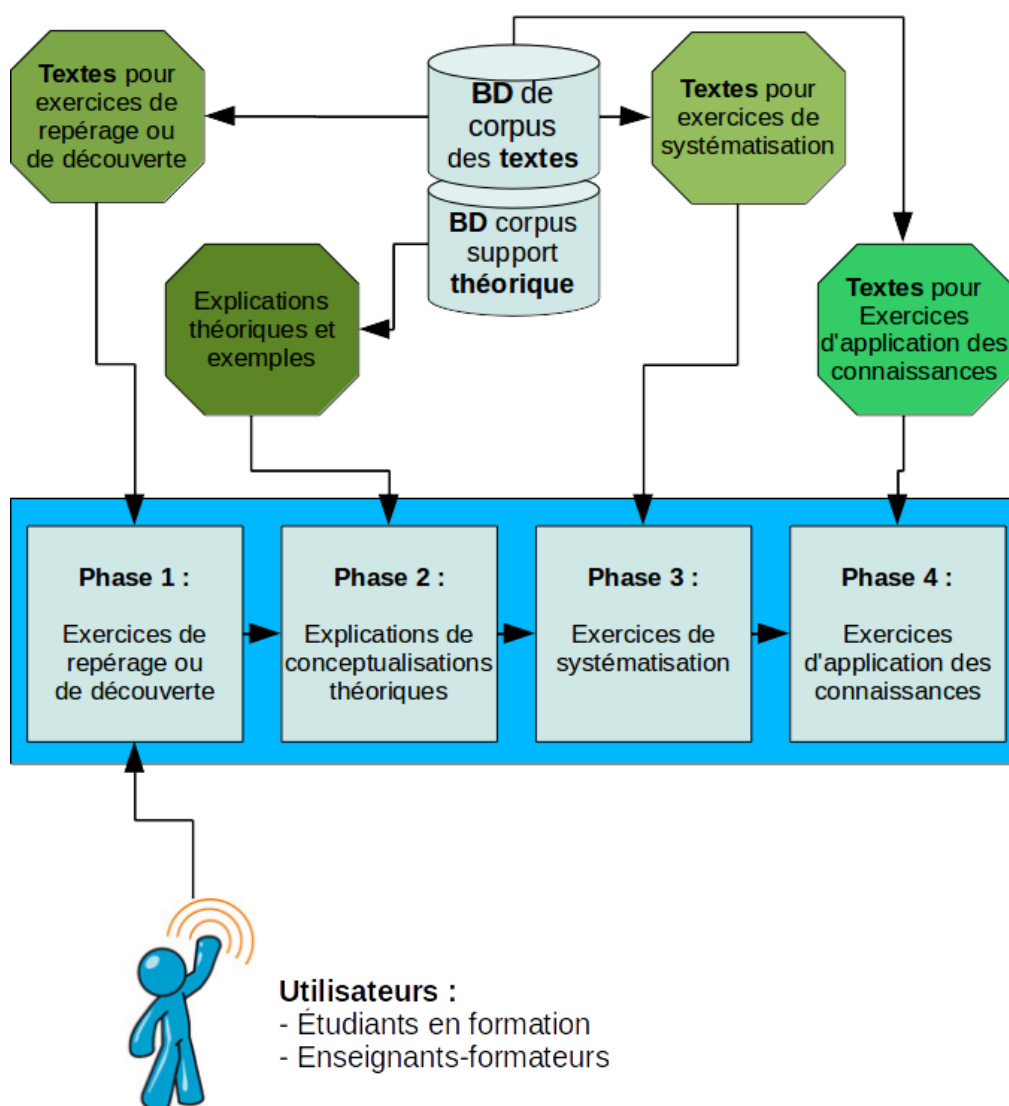
46 Une deuxième BD, dite "didactique" a été élaborée afin d'inclure tous les supports linguistiques et didactiques de type théorique que les concepteurs, mais également les enseignants-formateurs, vont créer et charger dans le système. L'idée est de mettre au service des utilisateurs une BD dans laquelle tout nouveau support constitué puisse être employé par tous les utilisateurs. Ces documents seront stockés en format .pdf ou .doc et pourront être envoyés aux étudiants en formation si l'enseignant décide de les inclure dans la séquence didactique.

4.2. Fonctionnalités et scénarisation didactique du système

47 Concernant les fonctionnalités, le dispositif que nous proposons possède une interface adaptée aux enseignants-formateurs, leur permettant de constituer des séquences didactiques (Molina Mejia, 2014). Ainsi, l'enseignant-formateur choisira une notion parmi les trois notions que nous avons choisies (structuration textuelle, cohésion et cohérence, progression thématique), une sous-notion (parmi plusieurs choix dépendant de la notion choisie), un niveau (B1 ou B2 dans notre cas), un texte (selon le niveau) et un type d'activité à faire faire aux étudiants. L'enseignant-formateur pourra, également, choisir d'ajouter ou non à la séquence du matériau linguistique et / ou didactique par rapport à la notion étudiée.

48 Comme l'indique la figure 3, une séquence didactique est constituée de quatre phases.

Figure 3 - Schéma représentant une séquence didactique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).



- **Activités de repérage.** Les activités de repérage conçues au niveau de notre système, devraient permettre d'accéder aux notions linguistiques visées, en suivant une démarche inductive. Nous amenons les étudiants en formation à découvrir un ou des phénomènes

liés à la linguistique textuelle sans passer par le métalangage. L'idée est de les faire réfléchir, dans un premier temps, au phénomène étudié. Par exemple, dans le cas de la coréférence textuelle, nous les faisons travailler sur des éléments qui sont en relation avec d'autres éléments, sans introduire dans cette phase de notions linguistiques (référent, coréférent, anaphores, cataphores, etc.).

- **Explications théoriques linguistiques et didactiques.** Après la découverte de la notion à étudier, nous passons à une phase de conceptualisation des concepts à la fois théoriques et didactiques. Dans cette phase, et grâce à des documents théoriques d'ordre linguistique et didactique (à la manière de fiches pédagogiques), qui sont proposés par les concepteurs du système et par les enseignants-formateurs (ceux-ci pourront aussi créer leur propre matériel théorique et le déposer dans la BD théorique, en l'utilisant pendant leurs cours) les étudiants peuvent accéder à des informations relatives aux phénomènes étudiés dans les séquences didactiques en téléchargeant les fiches.
- **Activités de systématisation.** Ce type d'activités permet aux étudiants en formation de mieux intégrer les concepts et notions didactiques appris en les mettant en situation à partir des textes et des activités de remplissage avec les unités linguistiques étudiées.
- **Activités d'application de connaissances.** Dans cette dernière phase, les étudiants doivent utiliser toutes les notions acquises dans les trois phases précédentes en mettant en situation les aspects linguistiques et didactiques. Autrement dit, ils devront créer des activités (en jouant le rôle de concepteurs) et préparer une séance de classe dans laquelle ils doivent aborder une des notions travaillées pendant toute la séquence en s'adressant à un public spécifique.

4.3. Exemple de déroulement d'une séquence didactique

49 Dans notre environnement informatique, l'enseignant-formateur peut lui-même construire chaque module de formation ainsi que les séquences didactiques qui vont avec, en choisissant les activités qu'il veut y inclure et le support théorique, les textes qu'il veut employer, la notion à faire apprendre et le niveau à travailler. Nous allons détailler dans ce qui suit la façon dont il utilisera notre système informatique et le déroulement d'une activité. Pour simplifier la gestion des apprenants pour le prototype qui a été développé, l'idée est de constituer une séquence complète à laquelle l'enseignant-formateur assigne une URL ; c'est grâce à cette URL, qu'il transmet par la suite aux étudiants en formation, que ceux-ci pourront avoir accès aux activités au travers de leur interface.

50 Notion : Coréférence textuelle

51 Niveau : B2

4.3.1. Exercice de repérage ou de découverte (sous-phase 1)

52 Dans cette première sous-phase, les étudiants en formation vont devoir repérer dans un texte des éléments généraux, en lien avec la notion à travailler. Dans le cas de la coréférence textuelle, ils vont, tout d'abord, glisser les unités qu'ils vont trouver dans le texte, par rapport au référent principal (celui-ci sera mis en gras). Ensuite, ils vont les placer dans une boîte.

Figure 4 - Exercice de repérage sous-phase 1 (Molina Mejia, 2015).

ELITE-[FLE]2
IMMM

Activité de Repérage

En suivant la même démarche, trouvez maintenant la suite des éléments pour le groupe écrit en vert et trouvez ensuite le groupe qui convient à la liste d'éléments écrits en bleu.

Titre : Aider les handicapés dans le monde du travail
Auteur : Comité « tous ensemble au travail »
Source : Inconnue
Date : novembre 2002
Type : Argumentatif
Niveau : B1-CECR

Aider les handicapés dans le monde du travail

Les personnes handicapées restent victimes de forts préjugés dans le monde du travail. La sixième Semaine pour l'emploi en leur faveur entend les combattre. Elle est marquée par une reprise de la polémique sur les Centres d'Aide par le Travail.

Aujourd'hui, 26 % des personnes handicapées sont au chômage. En cause, selon beaucoup, les préjugés dont elles sont victimes. Préjugés que la nouvelle semaine pour l'emploi en leur faveur, qui vient de débiter, entend combattre. L'Association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (Agefiph) et la Ligue pour l'Adaptation du diminue physique au travail (Adapt) veulent mobiliser autour du slogan Agi, c'est réussir.

Le handicap, lorsqu'il est visible est encore trop souvent associé à l'incompétence. La mobilisation est plus que jamais nécessaire pour modifier le regard sur le handicap, expliquent les deux associations. Aujourd'hui, rappellent-elles, 215 000 personnes handicapées sont à la recherche d'un emploi et restent, en moyenne, deux fois plus longtemps sans activité.

Pourtant, 87 % des entreprises qui emploient des travailleurs handicapés s'en disent satisfaites et 62 % des entreprises qui n'en emploient pas estiment qu'une telle expérience pourrait se dérouler de manière satisfaisante, selon un sondage réalisé en vue de la semaine d'action. On observe ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche, a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info Le salarié handicapé dans l'entreprise, ce dernier est un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir. Souvent plus productif que les autres, il crée un effet fédérateur dans une équipe de travail où les petits problèmes courants sont relativisés.

La Semaine s' est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjoints pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens sont invités par les organisateurs à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants. Tout au long de la semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de football (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour lever les freins psychologiques et culturels. (...)

les handicapés

Les personnes handicapées
leur faveur
26 % des personnes handicapées
elles
leur faveur
215 000 personnes handicapées
des travailleurs handicapés
en
en
Le salarié handicapé
ce dernier
i
les personnes handicapées
des personnes handicapées
déficients visuels

forts préjugés

?

?

Elle
la nouvelle semaine pour l'emploi
qui
la semaine d'action
La Semaine
s'
la semaine

53 Chaque élément correct placé dans la boîte prend une couleur spécifique, associée à chaque chaîne de corréférence. Les éléments non corrects resteront dans la couleur de départ, jusqu'à ce que l'élément soit déplacé de nouveau dans le texte. Une fois l'ensemble des éléments repéré, un bouton permet la validation de l'activité.

Figure 5 - Feed-back de l'exercice de repérage sous-phase 1 (Molina Mejia, 2015).

estiment qu'une telle expérience pourrait se dérouler de manière satisfaisante, selon un sondage ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche, a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info Le salarié handicapé dans l'entreprise, ce dernier est un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir. Souvent plus productif que les autres, il crée un effet fédérateur dans une équipe de travail où les petits problèmes courants sont relativisés.

La Semaine s' est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjoints pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens sont invités par les organisateurs à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants. Tout au long de la semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de football (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour lever les freins psychologiques et culturels. (...)

estiment qu'une telle expérience pourrait se dérouler de manière satisfaisante, selon un sondage ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche, a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info Le salarié handicapé dans l'entreprise, ce dernier est un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir. Souvent plus productif que les autres, il crée un effet fédérateur dans une équipe de travail où les petits problèmes courants sont relativisés.

La Semaine s' est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjoints pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens sont invités par les organisateurs à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants. Tout au long de la semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de football (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour lever les freins psychologiques et culturels. (...)

Attention vous vous êtes trompé. Le groupe nominal que vous avez choisi n'est pas le bon choix : on attendait peut-être un autre type d'unité textuelle. Essayez encore !

les handicapés

Les personnes handicapées
leur faveur
26 % des personnes handicapées
elles
leur faveur

Excellent travail, félicitations !
Continuer

les handicapés

Les personnes handicapées
leur faveur
26 % des personnes handicapées
elles
leur faveur
215 000 personnes handicapées
des travailleurs handicapés
en

4.3.2. Exercice de repérage ou de découverte (sous-phase 2)

54 Lorsque tous les corréférents de l'élément choisi sont validés, les étudiants vont passer à une nouvelle phase, dans laquelle ils vont classer chaque élément en fonction du type de corréférent.

Figure 6 - Exercice de repérage sous-phase 2 (Molina Mejia, 2015).

ELiTe-[FLE]2
BM

Aider les handicapés dans le monde du travail

Les personnes handicapées restent victimes de forts préjugés dans le monde du travail. La sixième Semaine pour l'emploi en leur faveur entend les combattre. Elle est marquée par une reprise de la polémique sur les Centres d'Aide par le Travail.

Aujourd'hui, 26 % des personnes handicapées sont au chômage. En cause, selon beaucoup, les préjugés dont elles sont victimes. Préjugés que la nouvelle semaine pour l'emploi en leur faveur, qui vient de débuter, entend combattre. L'Association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (Agefiph) et la Ligue pour l'Adaptation du diminue physique au travail (Adapt) veulent mobiliser autour du slogan Agir, c'est réussir.

Le handicap, lorsqu'il est visible est encore trop souvent associé à l'incompétence. La mobilisation est plus que jamais nécessaire pour modifier le regard sur le handicap, expliquer les deux associations. Aujourd'hui, rappellent-elles, 215 000 personnes handicapées sont à la recherche d'un emploi et restent, en moyenne, deux fois plus longtemps sans activité.

Pourtant, 87 % des entreprises qui emploient des travailleurs handicapés s'en disent satisfaites et 62 % des entreprises qui n'en emploient pas estiment qu'une telle expérience pourrait se dérouler de manière satisfaisante, selon un sondage réalisé en vue de la semaine d'action. On observe ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche, a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info Le salarié handicapé dans l'entreprise, ce dernier est un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir. Souvent plus productif que les autres, il crée un effet fédérateur dans une équipe de travail où les petits problèmes courants sont relativisés.

La Semaine s'est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjointes pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens sont invités par les organisateurs à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants. Tout au long de la semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de football (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour lever les freins psychologiques et culturels. (...)

les handicapés

Les personnes handicapées
leur faveur
26 % des personnes handicapées
des travailleurs handicapés
en
215 000 personnes handicapées
Le salarié handicapé
ce dernier
les personnes handicapées
des personnes handicapées
déficients visuels
Les personnes handicapées
leur faveur

forts préjugés

elles
en
en
Il

La sixième Semaine pour l'emploi

la nouvelle semaine pour l'emploi
la semaine d'action
La Semaine
la semaine

55 Dans cette sous-phase, la validation se fera à la fin lorsque l'ensemble des éléments aura été choisi. Les éléments non validés pourront être changés de place.

Figure 7 - Feed-back de l'exercice de repérage sous-phase 2 (Molina Mejia, 2015).

Félicitations ! Vous avez fini avec succès!
Continuer

GN ou N	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">les handicapés</p> <p style="text-align: center; color: red; font-size: small;">leur faveur 26 % des personnes handicapées 215 000 personnes handicapées des travailleurs handicapés Le salarié handicapé ce dernier les personnes handicapées des personnes handicapées déficients visuels Les personnes handicapées leur faveur</p>	<p style="text-align: center; color: green; font-weight: bold;">forts préjugés</p> <p style="text-align: center; color: green; font-size: small;">Préjugés les préjugés</p>	<p style="text-align: center; color: blue; font-weight: bold;">La sixième Semaine pour l'emploi</p> <p style="text-align: center; color: blue; font-size: small;">la nouvelle semaine pour l'emploi la semaine d'action La Semaine la semaine</p>
Pron	elles en en Il	les que dont	Elle qui s'

4.3.3. Explication théorique linguistique (sous-phase 1)

56 Dans cette sous-phase, les étudiants peuvent avoir accès, grâce à des explications théoriques et des schémas, à des explications fournies par les enseignants-formateurs.

4.3.4. Explication théorique didactique (sous-phase 2)

57 Ici, les étudiants en formation auront accès à différentes possibilités permettant de préparer un cours pour un public particulier (adultes, enfants, adolescents, débutants, etc.), en utilisant une des notions en lien avec la linguistique textuelle.

4.3.5. Exercice de systématisation (sous-phase 1)

58 À partir des exercices systématiques (QCM, exercices à trous, réponses multiples, etc.), les étudiants peuvent pratiquer davantage les connaissances acquises lors des phases précédentes. Il s'agit de choisir les coréférents par rapport à un référent donné.

Figure 8 - Exercice de systématisation sous-phase 1 (Molina Mejia, 2015).

ELiTe-[FLE]2

Titre : Les Thibault, tome 1, le cahier gris (fragment)
 Auteur : Roger Martin du Gard
 Source : Livre numérisé
 Date : 1922
 Type : Narrative et dialogue
 Niveau : B1-CECR

Au coin de la rue de Vaugirard, comme ils longeaient déjà les bâtiments de l'École, M. Thibault, pendant le trajet n'avait pas adressé la parole à , arrêta brusquement :

Ah, cette fois, Antoine, non, cette fois, ça dépasse ! ne répondit pas.

L'École était fermée. C'était dimanche, et il était neuf heures du soir. Un portier entrouvrit le guichet.

Savez où est mon frère ? cria . L'autre écarquilla les yeux. frappa du pied.

Allez chercher l'abbé Binot.

précéda les deux hommes jusqu'au parloir, tira de un rat-de-cave, et alluma le lustre.

Quelques minutes passèrent. essoufflé, était laissé choir sur une chaise ; murmura de nouveau, les dents serrées :

Cette fois, sais, non, cette fois !

Excusez-nous, , dit l'abbé Binot qui venait d'entrer sans bruit. Il était fort petit et dut se dresser pour poser la main sur l'épaule d' . Bonjour, ! Qu'y a-t-il donc ?

Où est mon frère ? Jacques ?

Il n'est pas rentré de la journée ! écria , était levé.

Mais, où était-il allé ? fit l'abbé, sans trop de surprise. Ici, parbleu ! À la consigne ! L'abbé glissa ses mains sous sa ceinture :

59 Dans cette sous-phase, la validation se fera à la fin, lorsque l'ensemble des éléments aura été choisi. Les éléments non validés pourront être changés.

4.3.6. Exercice de systématisation (sous-phase 2)

60 De la même manière que dans la sous-phase précédente, les étudiants vont classer les types de coréférents à partir d'exercices systématiques. Dans cette sous-phase, la validation se fera à la fin, lorsque l'ensemble des éléments aura été choisi. Les éléments non validés pourront être changés.

Figure 9 - Exercice de systématisation sous-phase 2 (Molina Mejia, 2015).

ELiTe-[FLE]2

Au coin de la rue de Vaugirard, comme ils longeaient déjà les bâtiments de l'École, **M. Thibault**, qui pendant le trajet n'avait pas adressé la parole à son fils, s'arrêta brusquement :

Ah, cette fois, **Antoine**, non, cette fois, ça dépasse ! **Le jeune homme** ne répondit pas.

L'École était fermée. C'était dimanche, et il était neuf heures du soir. **Un portier** entrouvrit le guichet. Savez-vous où est mon frère ? cria **Antoine**.

L'autre écarquilla les yeux. **M. Thibault** frappa du pied. Allez chercher l'abbé Binot.

Le portier précéda les deux hommes jusqu'au parloir, tira de sa poche un rat-de-cave, et alluma le lustre.

Quelques minutes passèrent. **M. Thibault**, essouffé, s'était laissé choir sur une chaise ; il murmura de nouveau, les dents serrées :

Cette fois, tu sais, non, cette fois !

Excusez-nous, **Monsieur**, dit l'abbé Binot qui venait d'entrer sans bruit. Il était fort petit et dut se dresser pour poser la main sur l'épaule d'Antoine. Bonjour, **jeune docteur** ! Qu'y a-t-il donc ?

Où est mon frère ? Jacques ? Il n'est pas rentré de la journée ! s'écria **M. Thibault**, qui s'était levé.

Mais, où était-il allé ? fit l'abbé, sans trop de surprise. Ici, parbleu ! À la consigne ! L'abbé glissa ses mains sous sa ceinture :

Jacques n'était pas consigné. Quoi ? Jacques n'a pas paru à l'École aujourd'hui.

L'affaire se corsait. **Antoine** ne quittait pas du regard la figure du prêtre. **M. Thibault** secoua les épaules, et tourna vers l'abbé son visage bouffi, dont les lourdes paupières ne se soulevaient presque jamais :

Jacques nous a dit hier qu'il avait quatre heures de consigne. Il est parti, ce matin, à l'heure habituelle, et puis, vers onze heures, pendant que nous étions tous à la messe, il est revenu, paraît-il : il n'a trouvé que la cuisinière ; il a dit qu'il ne reviendrait pas déjeuner parce qu'il avait huit heures de consigne au lieu de quatre.

Pure invention, appuya l'abbé.

J'ai dû sortir à la fin de l'après-midi, continua **M. Thibault**, pour porter ma chronique à la Revue des Deux Mondes. Le directeur recevait, je ne suis rentré que pour le dîner. Jacques n'avait pas reparu. Huit heures et demie, personne. J'ai pris peur, j'ai envoyé chercher **Antoine** qui était de garde à son hôpital. Et nous voilà.

	M. Thibault	Antoine	Un portier
<input checked="" type="radio"/> Coref	qui	son fils	-vous
<input checked="" type="radio"/> GN	s'	Le jeune homme	L'autre
<input type="radio"/> ou N	M. Thibault	Antoine	Le portier
<input type="radio"/> Coref	M. Thibault	tu	sa poche
<input type="radio"/> Pron	s'	Antoine	Antoine
	il	Antoine	jeune docteur
	Monsieur	qui	
	s'	son hôpital	
	M. Thibault		
	qui		
	s'		
	M. Thibault		
	son visage		
	J'		
	M. Thibault		
	ma chronique		
	je		
	J'		
	f'		

4.3.7. Exercice d'application de connaissances (sous-phase 1)

- 61 À partir d'une consigne donnée par l'enseignant-formateur, les étudiants vont créer leur propre texte. Dans celui-ci, ils vont utiliser la notion acquise. L'idée est d'écrire soit un texte journalistique, soit un texte littéraire, soit un écrit académique, en construisant une ou plusieurs chaînes coréférentielles. Une fois le texte fini, ils le transmettent en version .doc ou .odt à l'enseignant, qui le corrigera et leur enverra la correction via l'interface informatique.
- 62 L'enseignant-formateur fera un retour en mode correction aux étudiants afin d'évaluer l'activité réalisée par ceux-ci. Les étudiants devront faire les corrections demandées et envoyer une version définitive à la fin.

4.3.8. Exercice d'application de connaissances (sous-phase 2)

- 63 Dans un deuxième temps, les étudiants sont confrontés à une tâche de didactisation du texte qui a été envoyé et corrigé dans la phase précédente. Pour ce faire, les enseignants choisissent un public cible, et créent, pour ce public, des séquences didactiques qu'ils envoient à l'enseignant au travers de leur interface étudiant. Les enseignants corrigent, évaluent et donnent des conseils aux étudiants concernant ce processus de didactisation.
- 64 L'enseignant-formateur vérifie que les séquences créées par les étudiants en formation sont conformes à ce qu'il leur avait demandé. Ceci donne lieu à une correction définitive de la part de l'enseignant et à un retour du travail évalué au travers de la plateforme.

5. Conclusion et perspectives

- 65 Nous avons présenté les aspects théoriques et fonctionnels d'un système qui se veut une aide à la formation des futurs formateurs de FLE. Un système dont les aspects liés à la gestion du dispositif et à la réalisation des activités restent dans le domaine d'action de l'enseignant-formateur, sans lui enlever son rôle prépondérant d'enseignant et de formateur. Il pourra utiliser notre dispositif soit en classe, soit comme exerciceur pour faire réaliser des activités à ses étudiants en autonomie.
- 66 Notre but, une fois le projet terminé, est de le tester dans des universités colombiennes et de le proposer, par la suite, à l'ensemble des universités du pays pour qu'elles l'utilisent librement dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE.

Références

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle – Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Pierre Mardaga.
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle. Troisième édition*. Paris : Armand Colin.
- Antoniadis, G., Kraif, O., Lebarbé, T., Ponton, C. & Échinard, S. (2005). "Modélisation de l'intégration de ressources TAL pour l'apprentissage des langues – La plateforme MIRTO". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 8, n° 2. pp. 65-79. <http://alsic.revues.org/376>. DOI : 10.4000/alsic.376
- Ardila Restrepo, M. E., Becerra Naranjo, L. M. & Cañas Gil, N. I. (2012). "Maestro, traductor y tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia : Realidades y retos". *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 17, n° 1. pp. 61-79.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Bruillard, É. (1997). "L'ordinateur à l'école – De l'outil à l'instrument". In Pochon, L.-O. & Blanchet, A. (dir.). *L'ordinateur à l'école – De l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel : IRDP. pp. 99-118.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage*. Louvain, Paris : Sterling-Virginia, Peeters.
- Couto, J. (2006). *Une plate-forme informatique de Navigation Textuelle – Modélisation, architecture et applications de NaviTexte*. Thèse de doctorat. Université Paris Sorbonne, Paris 4.
- Guir, R. (dir.) (2002). *Pratiquer les Tice – Former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.
- Klinkenberg, J.-M. (1993). "Le français : une langue en crise ?". *Études françaises*, vol. 29, n° 1. pp. 171-190.
- Lundquist, L. (1990). *L'analyse textuelle – Méthode, exercices. Deuxième édition*. København : Nyt Nordisk Forlag.
- Lundquist, L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Lundquist L., Minel J.-L. & Couto, J. (2006). "NaviLire, Teaching French by Navigating in Texts". *Information Processing and Management of Uncertainty in Knowledge-based Systems*. Disponible en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00097849/en/>
- Molina Mejia, J. M. (2014). "Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des enseignants de FLE en Colombie". In Caron, P.-A. & Champagnat, R. (dir.). *Actes des 5^{èmes} rencontres des jeunes chercheurs en environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. La Rochelle : Université de la Rochelle. pp. 23-29.
- Molina Mejia, J. M. (2015). *EliTe-[FLE]² – Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.
- Molina Mejia, J. M. & Antoniadis, G. (2014a). "Toward the Constitution of a Hybrid Learning Environment for the FFL Teacher's Training in Colombian Universities Based on Text Linguistics". In Quiroz, G. & Patiño, P. (dir.). *LSP in Colombia: Advances and Challenges*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang. pp. 233-249.

Molina Mejia, J. M. & Antoniadis, G. (2014b). "Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle pour la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Colombie". *Adjectif – Analyses recherches sur les TICE*. Article 293, 05 Juin 2014. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article293>

Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs – Le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat. Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.

Salamanca Lamouroux, C. (2014). "Une recherche exploratoire sur la formation initiale des enseignants colombiens de langues vivantes aux TICE". *Adjectif – Analyses recherches sur les TICE*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article281>

Sebbar Barge, J. (2009). *Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues*. HAL archives ouvertes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00385090/document>

Sites

Develotte, C. & Mangelot, F. (2007). Le français en (première) ligne. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html>

Hamel, M.-J. et al. (2004). FreeText. <http://www.latl.unige.ch/freetext/fr/index.html>

CIEP. <http://www.ciep.fr/>

Annexe

Annexe 1

Figure 10 - Exemple d'analyse de corpus avec Cordial (Molina Mejia, 2014).

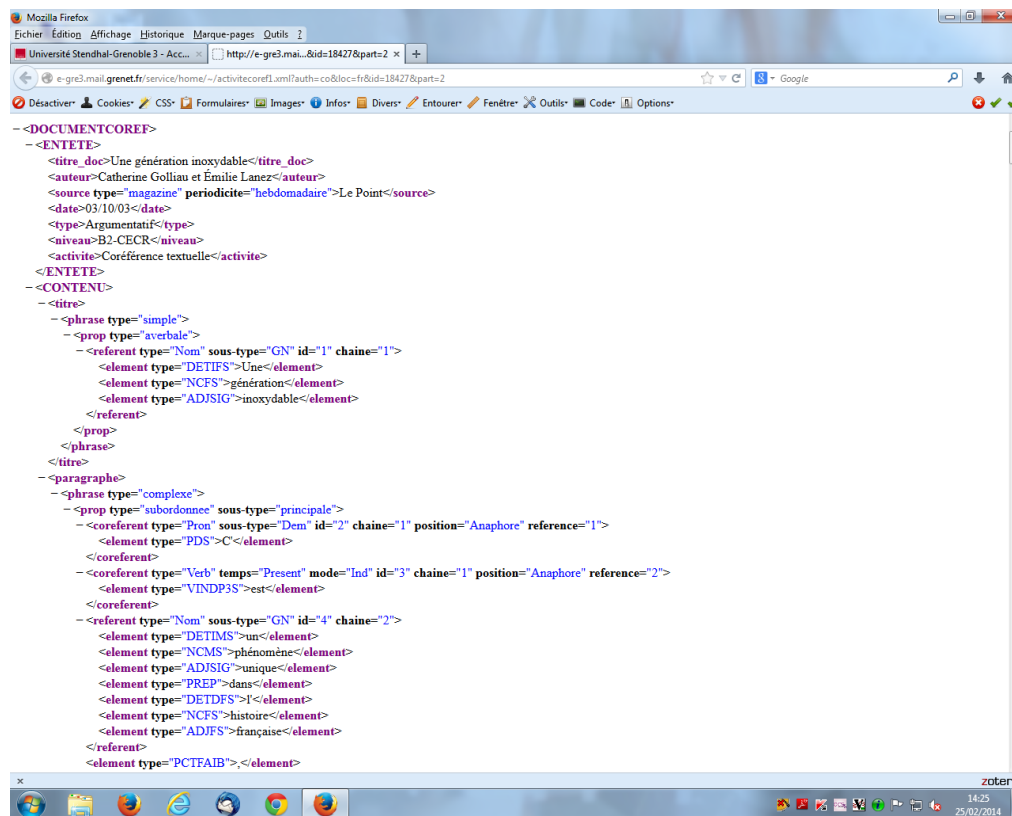
Une génération inoxydable

C'est un phénomène unique, né d'une conjonction particulièrement favorable de la démographie et de l'économie plus rare que l'on sait déjà qu'il ne pourra pas durer. Ce phénomène, c'est l'apparition d'une génération inédite. Née entre 1936 et 1950, elle fête aujourd'hui ses 50-55 ou 65 ans et paraît en tout point hors norme. D'abord, parce qu'elle est fort nombreuse. Ces pas de 55 ans, qui furent les petits Français babilants du baby-boom de l'après-guerre, représentent aujourd'hui 16 millions de nos compatriotes, soit 20 % de la population ! (...)

N°	MOT	LEMME	P.	Prop.	Fonction	Groupe	Sr.Gr.	Type	Type détaillé	Sémantique
1	C'	ce	1	indépendante	Sujet	Groupe pronominal	1/1	FDPS	PRON Dem.Sing.	
2	est	être	1	indépendante	Verbe		2/2	VNDP3S	Indicatif PRESENT	existence/événement/vérité
3	un	un	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DETMS	ART Ind. Masc.Sing.	
4	phénomène	phénomène	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDM Masc.Sing.	polyémique : fait observable, événement/événement, développement
5	unique	unique	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	ADUSIG	ADJ Sing.Inv.Genre	polyémique : original/special/original, special
6	dans	dans	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	PREP	PREPOSITION	
7	le	le	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	DETDFS	ART Def Fém.Sing.	
8	histoire	histoire	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	NCFS	NDM Fém.Sing.	polyémique : étude historique/posterity, evolution, continuum
9	française	français	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	ADJFS	ADJ Fém.Sing.	citoyen européen
10	,	,	1	indépendante	punctuation faible					
11	né	naître	1	indépendante	Apposition	Groupe adjectival	11/11	VPARPHS	Particpe PASSE M...	polyémique : manifestation, origine/aise, down, begin
12	d'	de	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	PREP	PREPOSITION	
13	une	un	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	DETIFS	ART Ind Fém.Sing.	
14	conjonction	conjonction	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	NCFS	NDM Fém.Sing.	polyémique : réunion/union, connection
15	particulièrement	particulièrement	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	ADV	ADVERBE	déterminement
16	favorable	favorable	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	ADUSIG	ADJ Sing.Inv.Genre	polyémique : propice/avantageous, propitious
17	de	de	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	PREP	PREPOSITION	
18	la	le	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	DETDFS	ART Def Fém.Sing.	
19	démographie	démographie	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	NCFS	NDM Fém.Sing.	théories génétiques/démographie; domaine = démographie
20	et	et	2	coordonnée	Complément d'objet indirect			DDD	CONJ Coordin	
21	de	de	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	PREP	PREPOSITION	
22	l'	le	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	DETDFS	ART Def Fém.Sing.	
23	économie	économie	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	NCFS	NDM Fém.Sing.	polyémique : épargne, sobriété/habit, saving
24	plus	plus	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	différence/quantité, discute/intensification
25	rare	rare	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADUSIG	ADJ Sing.Inv.Genre	petite fréquence/sarés
26	que	que	2	coordonnée				ADV	ADVERBE	négative
27	l'	le	2	coordonnée	Sujet	Groupe pronominal	27/27	NCMm	NDM Masc.Inv.Nbre	
28	on	on	2	coordonnée	Sujet	Groupe pronominal	28/28	PPER3S	PRON Per. 3e S	lettre
29	sait	savoir	2	coordonnée	Verbe		29/29	VNDP3S	Indicatif PRESENT ...	polyémique : avoir conscience/realize, be aware, know
30	déjà	déjà	2	coordonnée	Complément circonstanciel de...			ADV	ADVERBE	date antérieure
31	qu'	que	3	subordonnée				SUB	CONJ Subord	
32	à	à	3	subordonnée	Sujet	Groupe pronominal	32/32	PPER3S	PRON Per. 3e S	
33	ne	ne	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	ADV	ADVERBE	
34	pourra	pouvoir	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	VNDF3S	Indicatif FUTUR 3e...	polyémique : avoir la possibilité/can, could
35	pas	pas	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	ADV	ADVERBE	
36	durer	durer	4	infinitive	Verbe		36/36	VINF	INFINITIF	polyémique : occuper un espace temps/go on, continue, persist

Annexe 2

Figure 11 - Exemple d'annotation de corpus avec XML (Molina Mejia, 2014).



Notes

1 Nous avons préféré utiliser dans cet article le terme "instrument" et non celui d'"outil" informatique. Nous adhérons, dans cette démarche, aux raisons données par Bruillard (1997), qui considère le terme "outil" réductionniste et limité sur le plan éducatif, lui préférant le terme d'"instrument".

2 Enseignement des langues assisté par ordinateur.

3 Roussi (2009) a mené un travail sur des enseignants de FLE en Grèce et ce phénomène de l'"insécurité linguistique" chez eux.

4 *Learning Management System*.

5 Une analyse beaucoup plus fine de ces quatre hypothèses peut être vue dans Molina Mejia (2015).

Pour citer cet article

Référence

Jorge Mauricio Molina Mejia et Georges Antoniadis, « Un environnement informatique pour la formation des formateurs en FLE colombiens, fondé sur la linguistique textuelle », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 30 novembre 2015, Consulté le 06 février 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2843> ; DOI : 10.4000/alsic.2843

À propos des auteurs

Jorge Mauricio Molina Mejia

Jorge Mauricio Molina Mejia est doctorant en informatique et sciences du langage à l'université Grenoble Alpes, au sein du laboratoire Lidilem. Il a été enseignant de FLE pendant une dizaine d'années dans plusieurs institutions d'éducation supérieure en Colombie, notamment à l'université d'Antioquia. Ses travaux de recherche portent sur l'élaboration de systèmes d'Alao pour les futurs formateurs de FLE, fondés sur la linguistique textuelle, en particulier dans le contexte de l'éducation supérieure dans son pays d'origine.

Affiliation : université Grenoble Alpes, France.

Courriel : Jorge-Mauricio.Molina-Mejia@e.u-grenoble3.fr

Toile : <http://jorge.m.molina.free.fr/index.html>

Adresse : laboratoire Lidilem, université Stendhal Grenoble 3, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Georges Antoniadis

Georges Antoniadis est professeur des universités en informatique-linguistique à l'université Grenoble Alpes et membre du laboratoire Lidilem de cette université. Ses travaux de recherche portent sur le traitement automatique des langues et ses applications, en particulier pour l'élaboration de systèmes d'Alao.

Affiliation : université Grenoble Alpes, France.

Courriel : Georges.Antoniadis@u-grenoble3.fr

Toile : http://lidilem.u-grenoble3.fr/membres/Consultation-d-une-fiche-membre?mem_id=56

Adresse : laboratoire Lidilem, université Stendhal Grenoble 3, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Droits d'auteur

CC-by-nc-nd

Résumés

Dans cet article, nous présentons une proposition de dispositif informatique d'aide à la formation fondé sur la linguistique textuelle, destiné à former des futurs enseignants de FLE dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie. Il est né du besoin d'offrir un instrument d'appui à l'enseignement des notions linguistiques que les futurs enseignants de français devront transmettre à leurs apprenants de langue. Notre système est fondé sur la technologie du TAL dont il se sert pour la conception des activités à partir d'un corpus spécifiquement annoté suivant les notions de la linguistique textuelle. Le dispositif pourra être utilisé en présentiel comme à distance.

A Computer Environment Intended for the Training of the FFL Colombian Teachers, Based on Text Linguistics

In this article, we propose a computer device based on text linguistics and intended to help the teachers training process. This device is addressed to the future FFL teachers in Colombian higher education programs. This project emerged from the need to support the teaching of linguistic notions that the future teachers should transmit to their learners. Our system is based on NLP technology for the conception of the activities, thanks to an annotated corpus based on text linguistics notions. This environment could be used in the classroom as well as for distance learning.

Entrées d'index

Mots-clés : Alao, linguistique textuelle, TAL, FLE, formation de formateurs

Keywords : CALL, ICALL, text linguistics, NLP, FFL, teacher training

Thématiques : formation de formateurs

Rubriques : Recherche

Notes de la rédaction

Date de réception de la première version de l'article : 3 juillet 2015 ; date de réception d'une version modifiée suite aux expertises : 2 novembre 2015 ; date de mise en ligne : 30 novembre 2015.