

En Olmo Cazevieille, Françoise y Mangiante, Jean-Marc, *II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos*. Valencia (España): Editorial Universitat Politècnica de Valencia.

Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie.

Molina Mejia, Jorge Mauricio y Antoniadis, Georges.

Cita:

Molina Mejia, Jorge Mauricio y Antoniadis, Georges (2014). *Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie*. En Olmo Cazevieille, Françoise y Mangiante, Jean-Marc *II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos*. Valencia (España): Editorial Universitat Politècnica de Valencia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/jorge.mauricio.molina.mejia/28>

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

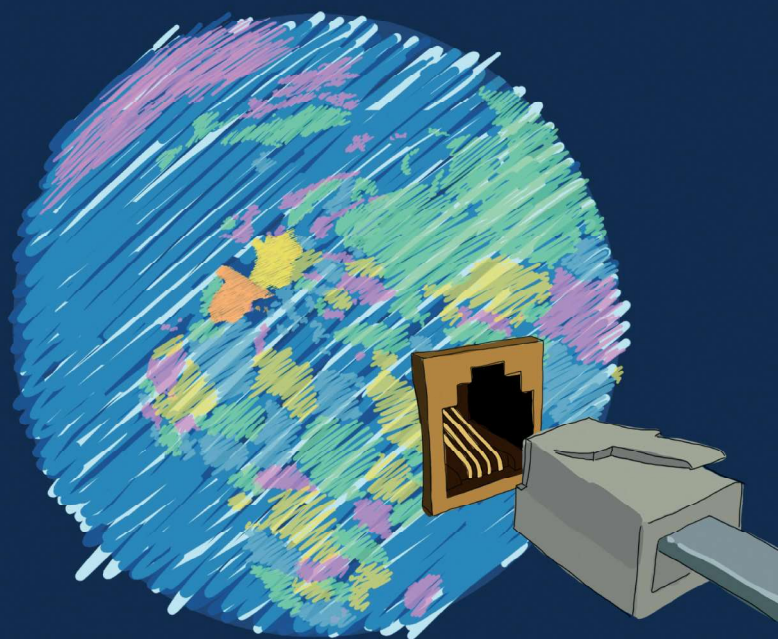


Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos

Lenguas, comunicación y
tecnologías digitales



Françoise Olmo Cazevielle y Jean-Marc Mangiante (eds.)

Valencia, del 3 al 5 de septiembre de 2014

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Françoise Olmo Cazevaille y Jean-Marc Mangiante (eds.)

II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos

Lenguas, comunicación y
tecnologías digitales

Valencia, del 3 al 5 de septiembre de 2014



EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección Congresos

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados por el Comité Científico que en ella se relaciona y según el procedimiento que se recoge en <http://www.upv.es/contenidos/IICOLFE/indexf.html>

© Editores: Françoise Olmo Cazevaille
Jean-Marc Mangiante

© Diseño de la portada: Victoria Palazón

© 2014, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València
www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6205_01_01_01

Maquetación: Triskelion, Diseño editorial

<http://dx.doi.org/10.4995/ADELFE.2014.237>
ISBN: 978-84-9048-310-7 (versión impresa)

Queda prohibida la reproducción, la distribución, la comercialización, la transformación y, en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de la totalidad o de cualquier parte de esta obra sin autorización expresa y por escrito de los autores.

COMITÉ ORGANIZADOR

Miguel Ángel CANDEL	Universitat Politècnica de València
M. Luisa CARRIÓ	Universitat Politècnica de València
Adriana GIL	Universitat Politècnica de València
Daniela GIL	Universitat Politècnica de València
Jan GOES	Université d'Artois
Angélique MASSET-MARTIN	Université d'Artois
Eva M. MESTRE	Universitat Politècnica de València
Victoria PALAZÓN	Universitat Politècnica de València
Carmen PINEIRA	Université d'Artois
M. Milagros DEL SAZ	Universitat Politècnica de València
Hanna SKORCZYNSKA	Universitat Politècnica de València
Inmaculada TAMARIT	Universitat Politècnica de València

COORDINACIÓN

Françoise OLMO (<i>Coordinadora</i>)	Universitat Politècnica de València
Jean-Marc MANGIANTE (<i>Coordinador adjunto</i>)	Université d'Artois

COMITÉ CIENTÍFICO

Sophie AUBIN	Universitat de València
Brigitte BUFFARD-MORET	Université d'Artois
Jan GOES	Université d'Artois
María-José LABRADOR PIQUER	Universitat Politècnica de València
Jean-Marc MANGIANTE	Université d'Artois
Angélique MASSET-MARTIN	Université d'Artois
Florent MONCOMBLE	Université d'Artois
José Manuel OLIVER FRADE	Universidad de La Laguna
Françoise OLMO	Universitat Politècnica de València
Carmen PINEIRA	Université d'Artois
Denis VIGNERON	Université d'Artois

Presentación

Los artículos presentados en el II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específico que se publican en este volumen versan sobre el uso de las tecnologías digitales en la comunicación y en la didáctica de las lenguas de especialidad.

La diversidad de las propuestas recibidas tanto nacionales como internacionales evidencia la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Siguiendo la línea de trabajo que nos ha caracterizado, esta edición se centra en la difusión de investigaciones relacionadas con las lenguas de especialidad en este caso vinculadas con las tecnologías digitales. Además de intercambiar los trabajos de investigación en análisis del discurso y en enseñanza de lenguas para fines específicos de los laboratorios *Grammatica, Textes et Cultures* de la *Université d'Artois* y del Grupo de Análisis de Lenguas de Especialidad (*Gale*) de la *Universitat Politècnica de València*, acoge las aportaciones desde otros estudios lingüísticos y profesionales.

La publicación está estructurada en tres bloques, siguiendo los ejes temáticos desarrollados en el coloquio. En el primero, se recogen las aportaciones relacionadas con las tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el segundo, se reúnen las intervenciones que hacen referencia a las tecnologías digitales emergentes concretamente a la interacción y a los discursos participativos. En el tercero, se agrupan las investigaciones lingüísticas llevadas a cabo mediante las tecnologías digitales. Los artículos publicados representan una muestra de los trabajos expuestos durante el coloquio.

Damos las gracias a los conferenciantes plenarios, María-Teresa Cabré, María Gil, Nicolas Guichon, Jean-Marc Mangiante, Barry Pennock y Thierry Soubrié por sus intervenciones provechosas; a Carlos Barroso, José Vicente Benlloch y Lenin Lemus por los talleres organizados así como a todos los participantes que hicieron posible la realización de este II Coloquio.

Finalmente, expresamos nuestro reconocimiento y gratitud al Comité científico y al Comité organizador cuya labor ha sido fundamental en la organización de este evento.

Esperamos que tanto los participantes del Coloquio como las personas interesadas en los estudios de las lenguas en torno a las tecnologías digitales encuentren en estos trabajos utilidad y disfruten con su lectura.

Françoise Olmo Cazevaille

Jean-Marc Mangiante

Contenido

- v Presentación
Françoise Olmo Cazevielle
Jean-Marc Mangiante
- 1 I. Las tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje**
- 3 TIC, motivation et autonomie : quelques pistes
Carmen Alberdi Urquizu
- 13 L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?
Awatif Beggar et Amel Nejjari
- 27 Análisis del uso de estrategias metadiscursivas en la escritura colaborativa online
María Luisa Carrió Pastor
- 35 Lenguaje jurídico y comunicación: TIC y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas profesionales
Mariana Cucatto, Laura Pérez de Stefano y E. Gustavo Rojas
- 47 Didáctica del lenguaje médico en una L2 a través de la subtitulación: *Subtitle Workshop*
Sandra Cuesta Obeso
- 67 Diseño de materiales en entornos digitales para el fomento de las competencias discursiva y genérica en inglés científico
Piedad Fernández Toledo
- 81 *Nous, Princesses de Clèves* : multilittératies, multimodalité dans le cadre d'un parcours d'enseignement /apprentissage du FLE en ligne
Anna Giaufret, Nancy Murzilli et Stefano Vicari
- 93 El tratamiento de la interculturalidad en recursos TIC del Instituto Cervantes
María Gil Burman
- 109 El uso del chat y el trabajo colaborativo *online* en la enseñanza de alemán
Daniela Gil-Salom
- 127 Competencia digital
María-José Labrador Piquer y Pascuala Morote Magán

135 Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques
Jean-Marc Mangiante

143 Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie
Jorge Mauricio Molina Mejia et Georges Antoniadis

159 Del uso de los corpora paralelos en la enseñanza de la traducción: el caso del Europarl
Stéphane Patin

175 Les technologies numériques aux portes de l'éducation
Thierry Soubrié

187 **II. Las tecnologías digitales emergentes y otros medios interactivos**

189 El foro académico y los estudiantes de lengua extranjera de especialidad
María-Ángeles Andreu-Andrés

197 Uso de la tinta digital como soporte a la docencia
José Vicente Benlloch-Dualde, Lenin-Guillermo Lemus-Zúñiga

215 Cours magistraux traditionnels vs. Cours en ligne (Mooc) : similitudes et divergences
Maud Ciekanski, Catherine Carlo et Chantal Claudel

227 Fomentar la interacción en el aula de alemán con tecnologías de tinta digital
Daniela Gil Salom y José Vicente Benlloch Dualde

231 El uso del correo electrónico para estudiantes universitarios chinos de ELE: hacia una propuesta didáctica
Chun Hu

241 La implicatura en los blogs educativos. Una aproximación pragmática
Eva María Mestre-Mestre

245 Metodología para el desarrollo de aplicaciones móviles para el aprendizaje de lenguas basado en criterios pedagógicos
Rafael Seiz Ortiz

255 **III. Las tecnologías digitales y la investigación lingüística**

257 Les constructions verbales figées et leurs équivalents de traduction sur la base du corpus parallèle *Per-Fide*
Silvia Araújo

- 269 Estudio contrastivo inglés-español de los manuales de instrucciones de electrodomésticos con el uso de herramientas ACTRES
Araceli Cristobalena Frutos
- 279 Recursos terminográficos en línea para la terminología catalana de los incendios forestales
Adriana Gil Puig
- 287 Estudio comparativo del uso de la partícula “as” en inglés general y técnico
Asunción Jaime Pastor y Cristina Perez Guillot
- 289 Las fuentes lexicográficas *on-line* en el campo de la bioquímica: análisis y selección
Coral López Mateo
- 305 La traduction des adjectifs composés de l’anglais en français et en espagnol : le cas des adjectifs formés d’un nom suivi d’un participe passé en langue médicale
François Maniez
- 319 Internet y la terminología informática en lengua catalana
Anna Isabel Montesinos López
- 327 El discurso oral en la empresa: argumentación y persuasión en la charla motivacional
Hanna Skorczynska Sznajder e Inmaculada Tamarit Vallès
- 335 Discours, détours et concordanciers - du discours scientifique au discours publicitaire
Roxana Anca Trofin et Maria Ana Opreescu

Índice de autores

A

Alberdi Urquizu, Carmen.....	3
Andreu-Andrés, María-Ángeles	189
Antoniadis, Georges.....	143
Araújo, Silvia	257

B

Beggar, Awatif.....	13
Benlloch Dualde, José Vicente	197 , 227

C

Carlo, Catherine	215
Carrió Pastor, María Luisa	27
Ciekanski, Maud	215
Claudel, Chantal.....	215
Cristobalena Frutos, Araceli.....	269
Cucatto, Mariana	35
Cuesta Obeso, Sandra	47

F

Fernández Toledo, Piedad.....	67
-------------------------------	----

G

Giaufret, Anna.....	81
Gil Burman, María.....	93
Gil Puig, Adriana.....	279
Gil Salom, Daniela	109 , 227

H

Hu, Chun.....	231
---------------	-----

J

Jaime Pastor, Asunción.....	287
-----------------------------	-----

L

Labrador Piquer, María-José.....	127
Lemus-Zúñiga, Lenin-Guillermo.....	197
López Mateo, Coral	289

M

Mangiante, Jean-Marc.....	135
Maniez, François	305
Mestre-Mestre, Eva María.....	241
Molina Mejía, Jorge Mauricio.....	143
Montesinos López, Anna Isabel.....	319
Morote Magán, Pascuala	127
Murzilli, Nancy	81

N

Nejjari, Amel.....	13
--------------------	----

O

Oprescu, Maria Ana	335
--------------------------	-----

P

Patin, Stéphane	159
Pérez de Stefano, Laura	35
Perez Guillot, Cristina	287

R

Rojas, E. Gustavo	35
-------------------------	----

S

Seiz Ortiz, Rafael	245
Skorczyńska Sznajder, Hanna	327
Soubrié, Thierry	175

T

Tamarit Vallès, Inmaculada	327
Trofin, Roxana Anca.....	335

V

Vicari, Stefano	81
-----------------------	----

Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

Jorge Mauricio MOLINA MEJIA et Georges ANTONIADIS

Université Stendhal Grenoble 3. *Jorge-Mauricio.Molina-Mejia@e.u-grenoble3.fr*, *Georges.Antoniadis@u-grenoble3.fr*

Résumé: Nous montrons à travers cet article un dispositif informatique d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Il prend ses sources à la linguistique textuelle et cherche à améliorer le niveau linguistique des étudiants universitaires. Pour ce faire, ce dispositif est fondé sur un corpus textuel annoté et étiqueté grâce aux outils de traitement automatique de langues (TAL) et à des annotations manuelles en format XML ; ceci devrait permettre de développer des activités à visée formative, tout en tenant compte des besoins exprimés par le public cible.

Mots-clés: ALAO, linguistique textuelle, formation des formateurs, TAL, FLE.

1. Introduction

La formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Colombie est articulée sur trois axes fondamentaux : 1) l'apprentissage de la langue étrangère ; 2) l'acquisition des notions linguistiques liées à celle-ci ; 3) la formation aux aspects didactiques et à son enseignement. Nous nous intéressons à développer ces trois aspects au travers d'un système informatique spécifique. Selon notre expérience, dans ce processus de formation, l'enseignant-formateur joue un rôle essentiel, presque fondamental. Afin de préparer ses cours, généralement donnés de manière présentielle, il utilise régulièrement des supports de type papier (livres de linguistique, manuels de FLE, revues, etc.). Selon Salamanca Lamouroux (2014), depuis quelques années seulement, ces enseignants-formateurs ont commencé à faire appel, de plus en plus, aux instruments informatiques. En général, ils utilisent ce type de ressources pour y trouver des activités, ou des exercices en rapport avec les notions enseignées. Malheureusement, et d'après notre expérience, dans la plupart des cas il n'y a pas d'articulation entre ce matériau trouvé sur la Toile et la progression du curriculum, ou avec le programme même de formation.

Notre projet, inter et pluridisciplinaire, vise la formation des futurs enseignants de français en leur donnant la possibilité de se former au travers d'un instrument informatique fondé sur la linguistique textuelle. Il s'agit d'une contribution dans un domaine assez spécifique, celle des dispositifs informatiques d'aide à la formation des futurs formateurs fondés sur la linguistique textuelle, où les travaux et à fortiori, les systèmes se font relativement rares (Mangenot, 1998 ; Couto *et al.*, 2005).

2. Problématique et aspects méthodologiques

2.1. Genèse du projet

Nous avons commencé à établir notre problématique à partir des observations sur le terrain de recherche en 2010, au sein de l'Université d'Antioquia (Medellín, Colombie). Il s'agissait d'observer des étudiants en formation lors de leur stage de fin d'études¹. Ces observations nous ont permis d'établir le cadre de notre projet de recherche et d'établir une problématique et des hypothèses. Lors de ces observations nous avons constaté une sorte d'« insécurité linguistique » chez ces étudiants quand ils devaient faire face à des apprenants de français. Nous avons attribué cette insécurité à un certain manque d'approfondissement dans la connaissance de la langue cible au niveau linguistique.

La problématique qui est née de ce processus d'observation initiale est la suivante : Comment intégrer dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE, un dispositif informatique de type hybride², qui devrait pallier l'insécurité linguistique des étudiants en leur aidant à renforcer leur niveau de connaissance linguistique de la langue cible ? Afin de renforcer ce niveau de connaissance, nous prenons appui sur une approche théorique connu sous le nom de « linguistique textuelle » (cf. 3.1.).

2.2. Insécurité linguistique par rapport à la norme

Nous partons de l'hypothèse que les étudiants en formation lors de leur stage professionnel au cours de la dernière année d'études, éprouveraient une sorte d'« insécurité linguistique » vis-à-vis de la norme linguistique. Selon Klinkenberg (1993, 185) :

« Il y a insécurité dès que l'on a une image assez nette de la norme, mais que l'on n'est pas sûr d'avoir la maîtrise de cette variété légitime. [...] Il y a au contraire sécurité dans le cas où la production d'un usager est conforme à la norme qu'il reconnaît, et dans celui-ci où son usage n'est pas légitime, mais sans qu'il ait une conscience nette de la non-conformité ».

Cette insécurité par rapport à la norme fait que l'étudiant stagiaire n'arrive pas à transmettre d'une manière adéquate les notions linguistiques liées à la langue cible. Autrement dit, l'étudiant en formation éprouve des problèmes à transmettre la langue et en utiliser le métalangage qui va avec, dont la norme linguistique fait partie. Tout ceci se traduit par des difficultés de la part des étudiants stagiaires à faire comprendre des phénomènes linguistiques qu'ils veulent transmettre à leurs apprenants.

Pour des linguistes comme E. Coseriu, par exemple, la norme linguistique est un concept important, et il la distingue du concept de système de la langue :

« 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. Le système, par contre, comprend tout ce qui est objectivement fonctionnel (distinctif). La norme correspond à peu près à la langue en tant qu'« institution sociale » ; le système est la langue en tant qu'ensemble de fonctions distinctives (structures oppositionnelles). Comme corollaire, la norme est un

¹ En Colombie les études de licence en didactique des langues ont une durée de cinq ans (bac+5), et le stage de fin d'études se fait pendant la cinquième année.

² « Dispositif dans lequel se conjuguent les dimensions innovantes liées à la mise en distance et l'utilisation d'un environnement technologique qui repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». (Charlier *et al.*, 2006, 481).

Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

ensemble formalisé de réalisations traditionnelles ; elle comprend ce qui « existe » déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique ; le système, par contre, est un ensemble de possibilités de réalisation : il comprend aussi ce qui n'a pas été réalisé, mais qui est virtuellement existant, ce qui est « possible », c'est-à-dire ce qui peut être créé selon les règles fonctionnelles de la langue. » (Coseriu, 2001, 246-247).

De notre part, nous considérons que la formation des enseignants de français à l'utilisation correcte de la norme linguistique passe par une adéquation de leur discours avec leur fonction de futurs enseignants et non avec celle des « simples » usagers d'une langue. Ceci veut dire, dans le cas particulier de la formations d'enseignants de langue, que la connaissance de la norme se traduit non seulement par une « bonne » adaptation de leur répertoire langagier en tant que futurs formateurs, mais également par le fait d'être en capacité d'utiliser le métalangage³ lié aux phénomènes et aux notions linguistiques que ceux-ci veulent faire apprendre.

2.3. Questionnaire de recherche

Nous avons voulu vérifier notre hypothèse à l'aide d'un questionnaire en ligne, et pour ce faire nous l'avons divisé en quatre grands items par rapport à la formation, à savoir :

- **La formation didactique** : Dans cette section nous avons voulu faire une analyse des pratiques d'enseignement vis-à-vis de la formation des futurs enseignants de FLE. Des questions sur l'aspect didactique privilégié pendant la formation (didactique de l'écrit, de la grammaire, de l'oral, etc.), ainsi que sur l'approche méthodologique la plus utilisée au moment de la formation font partie de cette section.
- **La formation linguistique** : La compétence linguistique est intimement liée au processus de formation linguistique ; elle est, d'après le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), sous-divisée en cinq sous-compétences (lexicale, sémantique, grammaticale, orthographique et phonologique). L'intérêt que nous portons pour cet aspect est de voir lesquelles de ces sous-compétences sont les plus privilégiées pendant la formation et lesquelles ont besoin d'être travaillées davantage.
- **La linguistique textuelle** : Notre intérêt dans cette section est de voir quel est le niveau de connaissance de cette approche théorique ainsi que l'utilisation que l'on fait au moment de la formation. Nous avons demandé également aux enquêtés à propos des notions linguistiques à vouloir être travaillées à travers la linguistique textuelle.
- **L'emploi des technologies informatiques** : Finalement, dans cette section, nous voulions voir la place donnée aux nouvelles technologies et à l'informatique au niveau de la formation. Que ce soit l'emploi des plateformes type LMS⁴ (Moodle) ou des scénarios pédagogiques informatisés, notre idée est d'analyser les pratiques d'utilisation vis-à-vis de ces instruments d'aide à l'enseignement que ce soit dans les cours présentiels ou en dehors de ces cours (en autonomie).

Nous avons choisi trois types de public : 1) les enseignants-formateurs (EnsForm) ; 2) les étudiants en formation (Etud-Form) ; 3) les enseignants de FLE ayant suivi une formation dans une des universités colombiennes (Ens-FLE). L'idée est de pouvoir comparer leurs réponses et d'analyser par la suite les pratiques d'enseignement dans les universités colombiennes, pour déceler finalement les besoins au niveau de la formation. 12 des 18 institutions d'éducation supérieure ayant un programme de formation en didactique des langues étrangères ont participé à l'enquête, avec un chiffre total de participants de 172.

³ Nous utiliserons ici l'acception donné au terme métalangage par J. Rey-Debove (1997, 22) : « Sur le mode scientifique-didactique, le métalangage correspond au discours du linguiste (la linguistique) et de celui qui apprend, enseigne une langue, ou pense s'y intéresser en spécialiste. Il est naturel, ou partiellement formalisé ou symbolisé, ou encore entièrement axiomatisé et formalisé. »

⁴ Learning Management System.

Commençant l'analyse par la formation didactique (figure 1), il apparaît que les aspects didactiques privilégiés sont la didactique de l'oral suivie de la didactique de l'écrit. Ceci va dans le sens des réponses à la question concernant la méthodologie d'enseignement des langues la plus utilisée au niveau de la formation puisque 94,7 % des enseignants-formateurs, 91,7 % des enseignants de FLE et 77 % des étudiants en formation déclarent que l'approche communicative est la méthode d'enseignement la plus utilisée au niveau de la formation.

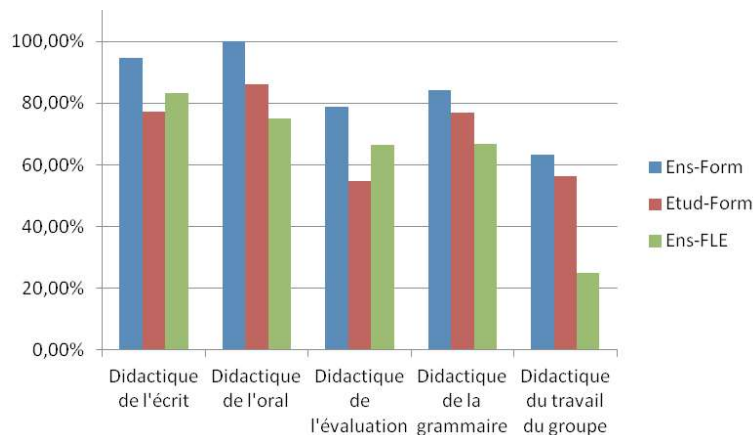


Figure 1. Aspects privilégiés dans la formation didactique.

Concernant la formation linguistique (figure 2), la sous-compétence privilégiée lors de la formation des futurs enseignants de FLE est la compétence grammaticale. Le fait de donner plus d'importance à la grammaire n'est sans doute pas très étonnant. Dans cette démarche nous voyons l'idée de pallier le manque de connaissances linguistiques dû au fait d'avoir travaillé pendant plusieurs décennies à partir de l'approche communicative. N'oublions pas que cette approche didactique avait un regard particulier sur la grammaire, la considérant comme un outil subalterne au service des compétences (Halté, 2004), voire parfois, en remettant en question son utilisation (Beacco, 2010).

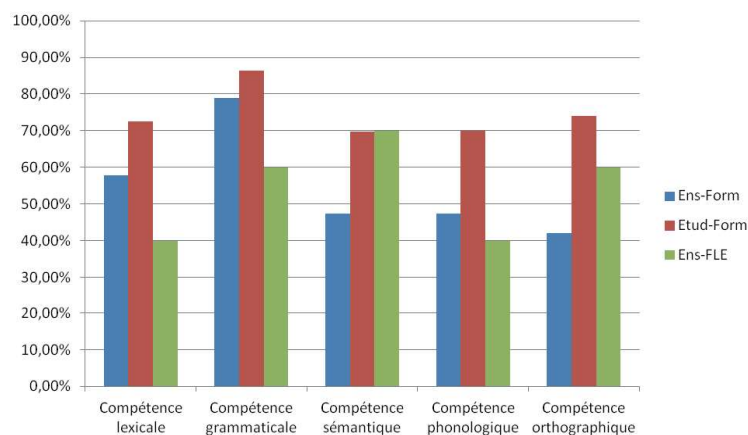


Figure 2. Aspects privilégiés de la compétence linguistique.

Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

Concernant la linguistique textuelle (figure 3), nous avons constaté quelque chose d'assez curieux, les enseignants-formateurs disent utiliser des textes et d'en faire des analyses dans les cours. Toutefois, les étudiants en formation disent ne pas connaître ce que représente la linguistique textuelle en tant qu'approche méthodologique malgré son utilisation dans leurs cours. Pour les trois publics, les aspects qui pourraient être améliorés à travers la linguistique textuelle sont la structuration textuelle, la cohérence textuelle et les éléments constitutants du texte.

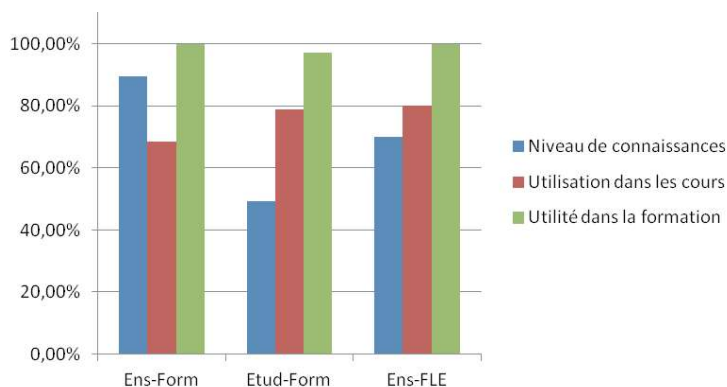


Figure 3. Utilisation et utilité de la linguistique textuelle dans la formation.

Finalement, et concernant l'emploi des nouvelles technologies pour l'enseignement, nous avons constaté que ce sont les blogs pédagogiques et les sites ou plateformes e-learning qui sont les plus utilisés dans la formation. Elles sont utilisées pour deux aspects, les exercices de compréhension orale et l'étude de la grammaire. Les trois publics considèrent que l'utilisation des outils informatiques pourrait être bénéfique au niveau de la formation.

3. État de l'art

3.1. Améliorer le niveau de compétence linguistique à travers la linguistique textuelle

Des trois composantes (linguistique, pragmatique et sociolinguistique) qui permettraient à un individu de communiquer langagièrement selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2000), nous avons choisi la compétence linguistique. Ce choix n'a pas été anodin, puisqu'en fonction des réponses (cf. figure 2), un des problèmes majeurs au niveau de la formation est le manque de confiance des étudiants en formation à bien manier des concepts linguistiques. Le CECR définit cette compétence comme :

« [...] celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. »
(Conseil de l'Europe, 2000 : 17).

Compte tenu de cette définition, nous nous intéressons au rapport entre la compétence linguistique et son apport à la formation des futurs enseignants de FLE par le biais de la linguistique textuelle. Nous nous

fondons sur l'idée qu'en tant que futurs enseignants, notre public cible devra être confronté à l'utilisation d'un savoir-faire à la fois linguistique et métalinguistique. C'est-à-dire qu'ils devront savoir expliquer à des apprenants de français comment fonctionne le système de la langue. Que ce soit en s'appuyant sur l'utilisation du métalangage linguistique ou non, une connaissance des sous-compétences liées à cette compétence linguistique est nécessaire. Nous pensons que l'on peut mieux faire apprendre la langue lorsqu'on comprend mieux son fonctionnement interne, ainsi que sa forme.

C'est justement à travers la linguistique textuelle que nous voulons explorer cette forme interne de la langue. La linguistique textuelle se situe historiquement à la fin des années 1960 (Charaudeau & Maingueneau, 2002) ; d'autres auteurs (Adam, 2011a) la situent au milieu des années 1950 (travaux de E. Coşeriu publiés en 1969). Ce sera surtout dans les années 1990 et 2000 que cette approche théorique commence vraiment à se positionner, grâce surtout aux travaux de Jean-Michel Adam (1990, 2011a, 2011b), et à ceux de Lita Lundquist (1990, 2013), travaux qui cherchent à montrer de quelle manière la linguistique textuelle peut être utilisée comme un outil d'aide dans l'analyse du discours et comme une aide pour la didactisation des phénomènes issus de cette approche théorique.

Nous nous sommes intéressés à la linguistique textuelle comme approche théorique d'aide à la formation, car celle-ci ne se présente pas comme une simple théorie de la phrase étendue au texte, mais plutôt comme une « translinguistique » (Bakhtine-Todorov, 1981 ; Benveniste, 1974). Nous pensons, comme Charaudeau et Maingueneau (2002) que l'étude de la langue doit rendre compte des phénomènes de cohérence et de cohésion au niveau textuel. Cela change l'optique de la phrase comme outil de travail et de son analyse structuraliste qui ne tient compte ni du contexte, ni des aspects énonciatifs qu'elle peut porter lorsqu'elle est liée à un co-texte.

C'est en partant des textes et de leur caractère « discursif » (Adam, 2011a) que nous voulons améliorer le niveau de compétence linguistique des futurs enseignants de FLE colombiens. Il faut cependant noter que cette approche théorique n'est pas très connue, ni très répandue au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien⁵. Il y a encore une assez forte tendance à faire apprendre la langue, et donc à se former, par le biais de l'approche communicative. L'approche communicative selon certains auteurs, C. Puren notamment, a des limites et « des complexités au niveau des référents théoriques, tels que : pragmatolinguistiques, sociolinguistiques, analyse du discours, linguistique de l'énonciation, sémiotiques, psychologie cognitive, etc. » (1995 : 1-2). Tout ceci transposé au terrain de la formation didactique et linguistique se traduit par les problèmes que nous avons exposés auparavant.

En voulant utiliser la linguistique textuelle et les phénomènes déjà cités, nous voulons considérer la langue dans son intégralité, en analysant les caractères linguistiques au travers des textes. Nous cherchons, d'un côté, à faire apprendre la langue aux futurs enseignants et d'un autre côté leur apprendre à enseigner, à la didactiser. Cela comporte un double processus cognitif, d'un côté il y a l'apprentissage de la langue et de l'autre la transmission de celle-ci. D'après Chiss et David (2012 : 166) :

« [...] ces règles de composition et d'organisation textuelles constituent des objectifs d'apprentissage importants, à inscrire dans une didactique d'ensemble du français. L'acquisition du langage écrit sous tous ses aspects passe par l'assimilation des procédés linguistiques décrits ici et la maîtrise des opérations langagières sous-jacentes. »

⁵ Ayant analysé les plans de formation de la plupart des universités colombiennes, nous avons constaté que la linguistique textuelle ne fait pas partie du curriculum de ces universités. Nous avons voulu vérifier son existence lors de notre enquête, mais à part l'utilisation du texte (en version papier) dans un but d'enseignement, aucune référence spécifique à cette approche théorique n'a pas été constatée.

3.2. L'intérêt de disposer d'un outil informatique fondé sur la linguistique textuelle

« 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).

Malgré ces mots de Roger Guir, nous pouvons dire qu'il existe, en didactique des langues, depuis plusieurs années déjà, un intérêt croissant pour l'utilisation des nouvelles technologies. Ces outils informatiques se sont centrés notamment dans l'enseignement/apprentissage de la langue vis-à-vis d'un public dit « d'apprenants » de langues étrangères. En FLE, il y a eu beaucoup d'efforts dans ce domaine. Dans le cas de l'aide à la formation des formateurs il n'y a pas eu, à notre connaissance, un très grand nombre d'outils informatiques ; moins encore d'outils informatiques avec un but précis, celui de la formation en linguistique/didactique des futurs enseignants. Dans ce deuxième cas, nous avons pu constater l'intérêt que ces outils suscitent au niveau de la formation en Colombie. Historiquement, dans ce pays, la formation a été très centrée sur la parole du maître et de son savoir-faire et les nouvelles technologies ont été reléguées à un second plan pendant plusieurs années. Désormais, cette situation commence à changer et les enseignants-formateurs commencent à s'intéresser à l'utilité des outils informatiques pour la formation de leurs étudiants.

4. Proposition du dispositif informatique d'aide à la formation

Certains auteurs (Chaudiron, 2007 ; Antoniadis, 2010) ont signalé l'importance de proposer des instruments informatiques qui soient fondés sur les procédures et les résultats du TAL, et qui soient conçus à partir des besoins réels du public utilisateur de ceux-ci (Antoniadis, 2010). C'est pourquoi, nous tenons à montrer l'utilité d'un dispositif informatique que soit à la fois adaptable et paramétrable en fonction justement des objectifs et des besoins d'apprentissage.

4.1. Fonctionnalités et architecture du système informatique

La figure 4 définit l'architecture globale de notre système au travers de son découpage fonctionnel et du point de vue des données accessibles. Le dispositif général est divisé en deux interfaces, une pour les enseignants-formateurs et l'autre destinée aux étudiants en formation. Le système donne accès à deux types de ressources qui sont stockées dans deux bases de données ; la première comprend le corpus textuel, nous l'avons appelé « BDD Textuelle », la deuxième, « BDD théorique », contient les explications théoriques d'ordre linguistique et didactique. Des séquences didactiques sont intégrées au système même, elles permettent d'aller chercher les textes en fonction des activités ou des explications théoriques liées à ces activités dans les différentes BDD.

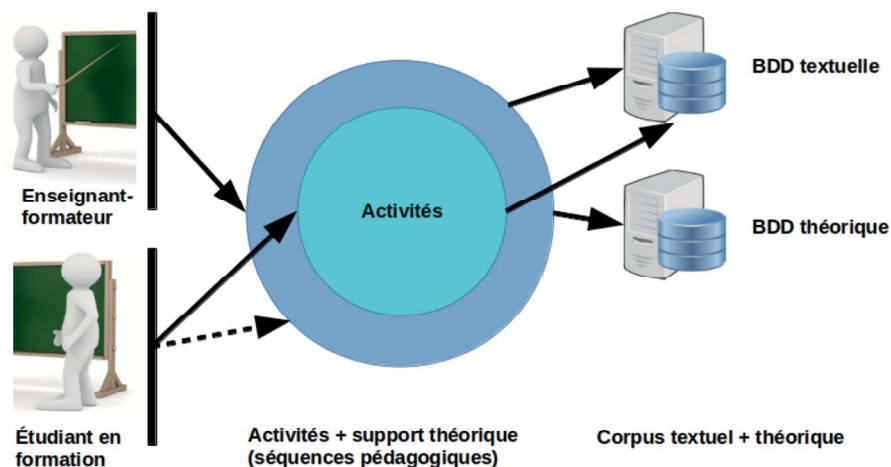


Figure 4. Architecture générale du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

Au niveau des fonctionnalités, les deux interfaces ont été dotées d'activités ; l'interface enseignant vise à composer des séquences d'activités, celle pour les apprenants à les mettre en œuvre. Les activités sont divisées en quatre phases, et chaque phase est divisée en deux sous-phases ; ceci permet d'aller d'une sous-phase avec des exercices dits d'initiation vers une deuxième sous-phase avec des exercices d'approfondissement. Certaines sous-phases contiennent du matériel théorique avec des explications d'ordre linguistique et didactique, correspondant aux notions étudiées. L'idée étant de former des futurs enseignants de FLE, nous nous sommes empressés à leur fournir le support théorique leur permettant de concevoir un contexte pour réutiliser ces séquences avec leurs propres apprenants, autrement dit, nous leur fournissons les outils pour qu'ils se forment à la didactisation des notions acquises. Notre système devrait permettre la conception et la création des séquences didactiques de la part de l'enseignant-formateur. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble d'outils informatiques et didactiques d'utilisation simple permettant la mise en place de ces séquences.

4.2. Constitution d'un corpus textuel

Pour pouvoir proposer des séquences didactiques, le système utilise une base de textes annotés afin de rendre accessibles les informations linguistiques des textes et cerner les phénomènes linguistiques que nous visons :

« le plus souvent, informaticiens et didacticiens des langues n'admettent pas la même acception du terme « langue ». Pour les uns, il s'agit d'une séquence de codes, pour les autres d'un système de formes et de concepts. Cette différence peut s'expliquer aisément lorsque l'on constate que l'informatique [seule], par définition, ne peut considérer et ne peut traiter que la forme de la langue dénuée de toute interprétation, alors que pour la didactique des langues, la forme n'existe que par ses propriétés et des concepts qu'elle est censée représenter. » (Antoniadis et al., 2005, 65).

C'est là l'enjeu de la constitution d'un corpus puisque ce sera sur ces annotations que se construira l'exploitation des textes dans le système.

4.2.1. Type de textes

Notre corpus « exemple » a une petite taille (environ 3800 mots), composé de textes journalistiques, appartenant aux niveaux B1, B2 et C1 du CECR. La caractéristique essentielle de ce corpus est qu'il s'agit de textes authentiques faisant partie d'anciens examens du DELF et du DALF qui apparaissent sur le site du CIEP⁶. En choisissant ce type de textes, notre intention était, d'une part, la préparation des étudiants aux examens DELF et DALF, et, d'autre part, l'amélioration de leur niveau de langue à l'aide de tâches fondées sur des documents authentiques, comme le préconise le CECR.

Nous envisageons, dans un deuxième temps d'élargir notre corpus textuel, de recueillir puis d'annoter des textes littéraires et de vulgarisation scientifique et didactique. Il faudra par contre que ces textes soient avérés de niveau B1, B2 et C1 (B2 et C1 sont les niveaux que les étudiants en formation doivent acquérir à la fin de leurs études).

4.2.2. Annotation des textes

Afin de pouvoir exploiter de manière informatique les informations portées par les textes, nous faisons deux types d'annotations (figure 5) : d'une part des annotations automatiques de type morphologique et syntaxique à l'aide de l'analyseur Cordial (annexe A), d'autre part des annotations manuelles à travers le format XML (annexe B). Une fois les textes annotés, ils sont déposés dans une base des données (BDD textuelle) et sont utilisés dans notre application.

Les annotations manuelles du corpus ont été élaborées suivant les trois axes de la linguistique textuelle que nous avons choisis de traiter pour cette phase de spécification (cf. 4.5). Concernant les unités annotées, nous avons fait le choix d'annoter les textes au niveau de la proposition, sachant que toute phrase, en principe, est composée de propositions⁷. Que ce soit des phrases dites composées ou simples, il y aura toujours une, deux ou plusieurs propositions. En effet, les propositions ne sont jamais isolées et elles correspondent à d'autres propositions dans le texte et dans le discours (Adam, 2011a)⁸. Des unités comme les connecteurs logico-temporels, argumentatifs et discursifs, certaines anaphores, etc., ne peuvent pas être repérées automatiquement à 100%. Nous nous sommes aperçus que ces unités textuelles sont plus faciles à isoler et à identifier quand on les situe au niveau des relations établies entre des propositions, plutôt que lorsqu'on les analyse au niveau de la phrase.

Après avoir fini les annotations automatiques et l'étiquetage XML, nous procédons à leur vérification. Nous voulons nous assurer que l'étiquetage des unités textuelles soit précis et conforme et qu'il tienne compte des phénomènes linguistiques que nous voulons faire étudier. À partir de ces annotations, nous avons réfléchi à la meilleure manière de les intégrer dans les activités et dans les explications d'ordre linguistique et didactique. Du fait de son affinité avec notre approche méthodologique, nous avons choisi comme grammaire de référence la « Grammaire méthodique du français » (Riegel *et al.*, 2009).

⁶ Le CIEP (Centre International des Études Pédagogiques) est l'institution française chargée de la formation des enseignants et des évaluateurs en matière des examens internationaux en langue française (DELF, DALF, TCF). Site : <http://www.ciep.fr/>

⁷ Même les phrases simples seraient constituées des propositions que l'on nommerait des « propositions indépendantes », car selon Riegel *et al.* (2009 : 784) « [...] elle [la proposition indépendante] ne dépend pas d'une autre proposition et aucune autre proposition ne dépend d'elle. »

⁸ J.-M. Adam proposera plus précisément la notion de « proposition-énoncée », la considérant comme « l'unité textuelle élémentaire ». Il la définira comme : « [...] une unité de base, effectivement réalisée et produite par un acte d'énonciation, donc comme un *énoncé minimal*. » (Adam, 2011a : 83).

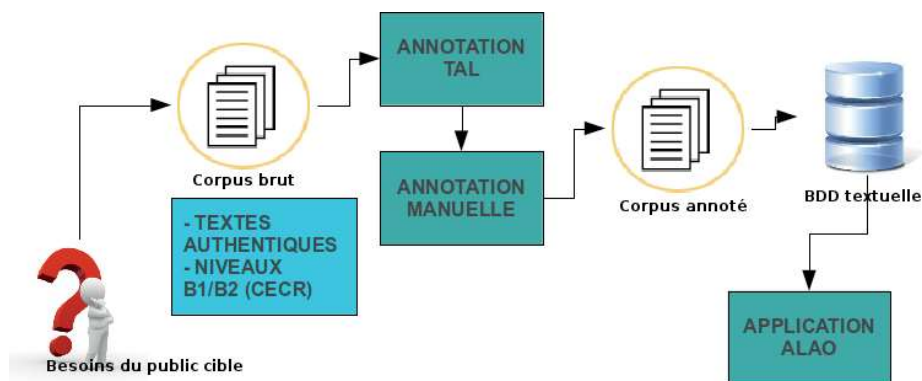


Figure 5. Schéma traitement du corpus (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

4.3. Scénarisation des séquences pédagogiques

Une fois les textes annotés et étiquetés, nous avons décidé de concevoir un scénario informatique dans lequel nous avons mis en place une série d'activités. Le but de ces activités est de faire travailler aux étudiants en formation des notions linguistiques à l'aide de textes, et à partir de ces textes les aider à structurer leur discours. L'idée en somme est de les faire travailler dans deux sens : 1) sur les aspects linguistiques de la langue française 2) sur la didactisation de ces aspects linguistiques. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mis en place des séquences pédagogiques ou séquences d'apprentissage (figure 8).

4.4. Élaboration des séquences

La structure des activités élaborées est celle qui apparaît chez Cuq (2003) et qui comporte trois phases : 1) activités de découverte ; 2) activités de systématisation ; 3) activités d'utilisation. La figure 6 montre la structure des activités que notre système est censé proposer, ainsi que les données nécessaires. Pour notre système, une activité est divisée en quatre phases : 1) exercices de repérage ou de découverte ; 2) explications de conceptualisations théoriques ; 3) exercices de systématisation ; et 4) exercices d'application de connaissances.

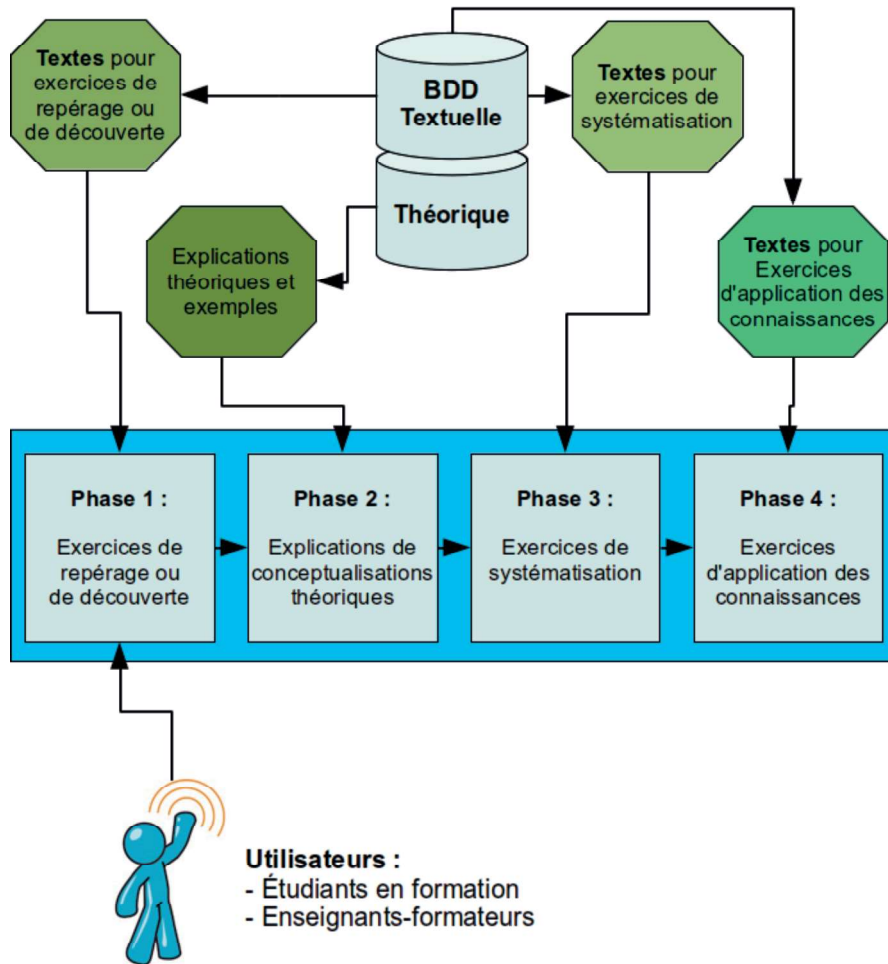


Figure 6. Développement d'une séquence pédagogique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

Nous avons défini les quatre phases de la manière suivante :

- **Exercices de repérage ou de découverte** : Dans cette phase les étudiants en formation sont confrontés à des activités de type déductif dans lesquelles ils découvrent des règles de grammaire ou d'analyse textuelle au moyen de textes authentiques.
- **Explications de conceptualisations théoriques** : Ici, l'enseignant-formateur explicite la règle ou le concept théorique aux étudiants grâce à un support théorique informatique et à des exemples. Il part, cette fois-ci, d'une démarche inductive afin de mieux faire comprendre les règles et les concepts. Il donne, dans un premier temps, les notions langagières ou et/ou textuelles, et dans un deuxième temps il s'agira de leur montrer les exploitations pédagogiques possibles.

- **Exercices de systématisation** : Dans cette troisième phase, et au travers d'exercices d'application des concepts théoriques appris dans la phase précédente, les étudiants peuvent s'entraîner à des aspects plus spécifiques du sujet traité. Il s'agira donc des textes à trous, des QCM, des unités à glisser et à mettre en place, etc.
- **Exercices d'application des connaissances** : Dans cette dernière phase les étudiants en formation rédigent des textes dans lesquels ils pratiquent les notions acquises au travers des phases précédentes. Une première sous-phase consiste à envoyer un document écrit dans lequel il y a une notion étudiée, il sera envoyé via la plateforme. Une deuxième sous-phase consiste à le didactiser. Ce type d'exercice permet d'évaluer d'un côté la/les notion(s) acquise(s), et de l'autre côté la capacité à les enseigner.

4.5. Types d'activités

- **Activités autour de la structuration textuelle** : Ce type d'activités peut permettre de structurer un texte afin de le rendre compréhensible, que ce soit au niveau du texte en général, des paragraphes, au niveau des phrases et de leur importance, etc. Nous avons sous-divisé ce premier type d'activité en trois sous types :
 - **Activités d'analyse des phrases principales** : Nous demandons d'analyser le texte et ses composantes à partir de l'emploi de phrases principales et secondaires. Cette analyse permet aux apprenants de structurer leur pensée et de mieux rédiger par la suite.
 - **Activités d'analyse de la structure logique des textes** : Dans le cas des textes de type argumentatif ou explicatif, il y a une structure qui suit une logique. Cette structure est donnée, normalement, par un titre principal, un ou plusieurs sous-titres, une introduction, un ou plusieurs aspects (paragraphes de développement ou d'argumentation), une conclusion, une signature, une source et une date. Repérer ces éléments permet aux étudiants en formation de structurer leurs textes et leurs discours d'une manière plus logique et cohérente.
 - **Activités d'analyse du type ou des séquences textuelles** : Le type de texte ou des séquences dans un texte est un sujet très étudié par la linguistique textuelle (Adam, 2011b). Ce type d'activité permet une analyse textuelle en fonction de la construction de celui-ci ; ceci permet de déterminer la prise de position éventuelle de l'auteur.
 - **Activités autour de la cohérence et de la cohésion textuelles** : Les notions de cohérence et de cohésion textuelles sont d'une importance capitale en linguistique textuelle. Elles permettent de mieux structurer le texte et le discours. Nous avons choisi de nous concentrer sur deux types d'activités :
 - **Activités sur la coréférence textuelle** : L'utilisation des *endophores* (*anaphores* et *cataphores*) permet de ne pas répéter dans un discours ou dans un texte donné les mêmes mots ou les mêmes expressions. Avec l'emploi de ce type d'éléments textuels ou discursifs, le locuteur peut enrichir son discours tout en restant dans une logique de la langue.
 - **Activités sur l'emploi des connecteurs et des marqueurs logico-temporels et discursifs** : L'emploi de ce type d'éléments linguistiques permet de donner de la cohésion au texte et de la cohérence au discours que celui-ci véhicule. De la même façon que les coréférents, les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs permettent d'établir les relations entre les phrases et les paragraphes et les textes.
- **Activités autour de la progression thématique** : Les notions de *thème* et *rhème* sont les notions clés au niveau de la progression thématique (Combettes, 1983). Le *thème* représente ce de quoi on parle, et le *rhème* ce que l'on dit à propos du thème. Il y a trois types de progression thématique : 1) la progression

à thème constant ; 2) la progression linéaire simple ; et 3) la progression à thèmes dérivés. Il est dans notre intérêt de faire apprendre ces notions ainsi que de les articuler dans des textes.

5. Conclusion et perspectives

Comme nous l'avons vu tout au long de cet article, l'élaboration d'un système comme le nôtre est le produit de la mise en œuvre de connaissances et de compétences issues de plusieurs disciplines et/ou domaines : didactique des langues, ingénierie pédagogique, linguistique générale, linguistique textuelle, linguistique de corpus, TAL, informatique. Il se veut principalement un dispositif pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues. Comme le suggère Antoniadis (2010), notre ambition est de fournir aux étudiants en formation et à leurs formateurs un outil qui soit pensé en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage.

Au niveau des perspectives, nous comptons d'ici peu évaluer et tester notre dispositif au sein des universités qui ont montré de l'intérêt pour notre projet. Nous comptons par la suite recueillir les réactions des utilisateurs pour en développer une version plus complète à proposer à d'autres universités qui pourraient être intéressées par ce type d'outil d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE.

Références

- Adam, J.-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga : Liège. .
- Adam, J.-M. 2011a. *La linguistique textuelle*. Collection linguistique cursus, 3^e édition. Armand Colin : Paris.
- Adam, J.-M. 2011b. *Les textes types et prototypes*. Collection Linguistique Cursus, troisième édition. Armand Colin : Paris.
- Antoniadis, G. 2010. De l'apport pertinent du TAL pour les systèmes d'ALAO. L'exemple du projet MIRTO. In *Actes du 2^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF-2010)*, 12-15 juillet 2010, La Nouvelle Orléans (USA), pp 1211-1223.
- Antoniadis, G., Echinard, S., Kraif, O., Lebarbé, T., Ponton, C. 2005. Modélisation de l'intégration de ressources TAL pour l'apprentissage des langues : la plateforme MIRTO. In *ALSIC, 8 (Numéro spécial TALAL)* pp 65-79.
- Bakhtine, M. 1891. Écrits du cercle Bakhtine. In T. Todorov (éditeur) : *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Seuil : Paris.
- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Langues et didactique. Didier : Paris.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard : Paris.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. In *Distances et savoirs*, 2006/04, Vol. 4, p. 469-496.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil : Paris.
- Chaudiron, S. 2007. Technologies linguistiques et modes de représentation de l'information textuelle. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2007/1 Vol. 44 pp 30-39.
- Chiss, J.-L., David, J. 2012. Didactique du français et étude de la langue : Linguistique textuelle et didactique du français. In *Le Français aujourd'hui. Vol. Hors-série* pp 155-173. Armand Colin : Paris.
- Combettes, B. 1983. *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Formation continuée. De Boeck – Duculot : Bruxelles.
- Coseriu, E. 2001. *L'homme et son langage*. Sterling-Virginia, Peeters : Louvain-Paris.

- Couto, J., Lundquist, L., Minel, J.-L. 2005. Navigation interactive pour l'apprentissage en linguistique textuelle. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Montpellier.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. CLE International : Paris.
- Guir, R. 2002. *Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*. Collection Pédagogies en Développement. De Boeck – Larcier S.A. : Bruxelles.
- Halté, J.-F. 2004. La grammaire au cœur des apprentissages ? In *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Langues et écritures*. pp 11-23. Publication de l'Université de Provence : Marseille.
- Klinkenberg, J.-M. 1993. Le français : une langue en crise ? In *Études françaises*, vol. 29, N° 1, pp 171-190.
- Lundquist, L., *L'analyse textuelle : méthode, exercices*. Deuxième édition, DJOF Publishing : Copenhague. 1990.
- Lundquist, L. 2013. *Lire un texte académique en français*. Collection l'essentiel français. Éditions Ophrys : Paris.
- Mangenot, F. 1998. Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2. In *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Université de Franche-Comté), actes du 10^e colloque international FOCAL, Besançon, 19-21 septembre 1996.
- Molina, 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 *LSP in Colombia: Advances and Challenges*, G. Quiroz & P. Patiño (eds.).
- 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. In *Adjectif : Analyses recherches sur les TICE*, Article 293. [En ligne], URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article293>
- Puren, C. 1995. Des méthodologies constituées et de leur mise en question. In *Le Français dans le monde : Méthodes et méthodologies (Numéro spécial)* pp 36-41.
- Rey-Debove, J. 1997. *Le métalangage*. Armand Colin/Masson : Paris. 1997.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Quadrige, quatrième édition. Presses Universitaires de France : Paris.
- Salamanca Lamouroux, C. 2014. Une recherche exploratoire sur la formation initiale des enseignants colombiens de langues vivantes aux TICE. In *Adjectif : Analyses recherches sur les TICE*. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article281> (Consulté le 21 mai 2014).

Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

Annexe A : Annotations automatiques

Cordial Analyseur, SYMAPSE Développement, 2008. - [sans nom]

Fichier Edition Configuration Orthographe Syntaxe Sémantique Dict. Outils Fenêtre Aide

Une génération inoxydable

C'est un phénomène unique dans l'histoire française, 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 plus de 55 ans, qui furent les petits Français babillants du baby-boom de l'après-guerre, représentent aujourd'hui 16 millions de nos compatriotes, soit 20 % de la population ! (...)

Analyse grammaticale, logique et sémantique (avec lemmatisation)

N°	MOT	LEMME	P.	Prop.	Fonction	Groupe	Ss-Gr.	Type	Type détaillé	Sémantique
1	C'	ce	1	indépendante	Sujet	Groupe pronominal	1/1	PDS	PRON. Déf. Sing	
2	est	être	1	indépendante	Verbe		2/2	VINDP3S	Indicat. PRESENT ...	existence/événement/vérité
3	un	un	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DETIMS	ART Ind. Masc. Sing.	
4	phénomène	phénomène	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NCMS	NOM Masc. Sing.	poly-sémique : fait observable/événement/événement/development
5	unique	unique	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	ADUSIG	ADJ. Sing. Inv. Genre	co-verbale : ordinal/social/ordinal/social
6	dans	dans	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	PREP	PREPOSITION	
7	l'	le	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	DETFDS	ART. Déf. Fémin. Sing.	
8	histoire	histoire	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	NDFS	NOM Fémin. Sing.	poly-sémique : étude historique/posterity/evolution/continuum
9	française	français	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	ADJFS	ADJ. Fémin. Sing.	citoyen/européen
10	,	,	1	indépendante	ponctuation faible					
11	né	naître	1	indépendante	Apposition	Groupe adjectival	11/11	VPARFMS	Participe PASSE M...	poly-sémique : manifestation/origine/etate/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	DETFDS	ART. Ind. Fémin. Sing.	
14	conjonction	conjonction	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	NDFS	NOM Fémin. Sing.	poly-sémique : situation/union/connection
15	particulièrement	particulièrement...	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	ADV	ADVERBE	démembrement
16	favorable	favorable	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	ADUSIG	ADJ. Sing. Inv. Genre	poly-sémique : propice/avantageux/prophous
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	DETFDS	ART. Déf. Fémin. Sing.	
19	démographie	démographie	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	NDFS	NOM Fémin. Sing.	théories/généralistes/démographie; domaine = démographie
20	et	et	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	COJ	CONJ. Coord.	
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	DETFDS	ART. Déf. Fémin. Sing.	
23	économie	économie	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	NDFS	NOM Fémin. Sing.	poly-sémique : épargne/robustesse/wealth/saving
24	plus	plus	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	différence/quantité/droite/intensification
25	rare	rare	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADUSIG	ADJ. Sing. Inv. Genre	petite fréquence/rareté
26	que	que	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	négative
27	l'	l'	2	coordonnée	Apoptrophe	Groupe pronominal	27/27	NCMIN	NOM Masc. Inv. Nbre	lettre
28	on	on	2	coordonnée	Sujet	Groupe pronominal	29/28	PPER3S	PRON. Pec. 3e S	
29	sait	savoir	2	coordonnée	Verbe		29/29	VINDP3S	Indicat. PRESENT ...	poly-sémique : 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	il	il	3	subordonnée	Sujet	Groupe pronominal	32/32	PPER3S	PRON. Pec. 3e S	
33	ne	ne	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	ADV	ADVERBE	
34	peut	pouvoir	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	VINDF3S	Indicat. FUTUR 3e...	poly-sémique : 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	poly-sémique : occuper un espace temps/go on/continuer/persist

NUM Param.: DEFAULT: 50 % ** Saisie CLAVER **

Annexe B : Annotations en format XML

```

- <DOCUMENTCOREF>
- <ENTETE>
  <titre_doc>Une génération inoxydable</titre_doc>
  <auteur>Catherine Golliau et Émilie Lanez</auteur>
  <source type="magazine" periodicit="hebdomadaire">Le Point</source>
  <date>03/10/03</date>
  <type>Argumentatif</type>
  <niveau>B2-CECR</niveau>
  <activite>Corréférence textuelle</activite>
</ENTETE>
- <CONTENU>
  <titre>
  - <phrase type="simple">
    - <prop type="averbale">
      - <referent type="Nom" sous-type="GN" id="1" chaine="1">
        <element type="DETIFS">Une</element>
        <element type="NCF S">génération</element>
        <element type="ADISIG">inoxidable</element>
      </referent>
    </prop>
  </phrase>
  </titre>
  - <paragraphe>
    - <phrase type="complexe">
      - <prop type="subordonnee" sous-type="principale">
        - <coreferent type="Pron" sous-type="Dem" id="2" chaine="1" position="Anaphore" reference="1">
          <element type="PDS">C</element>
        </coreferent>
        - <coreferent type="Verb" temps="Present" mode="Ind" id="3" chaine="1" position="Anaphore" reference="2">
          <element type="VINDP1S">est</element>
        </coreferent>
      </prop>
      - <referent type="Nom" sous-type="GN" id="4" chaine="2">
        <element type="DETMS">un</element>
        <element type="NCMS">phénomène</element>
        <element type="ADISIG">unique</element>
        <element type="PREP">dans</element>
        <element type="DETFDS">l</element>
        <element type="NCF S">histoire</element>
        <element type="ADFS">française</element>
      </referent>
    </phrase>
  </paragraphe>
  <element type="PCTFAIB"></element>

```