



HAL
open science

ELiTe-[FLE]2 : un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie

Jorge Mauricio Molina Mejia

► **To cite this version:**

Jorge Mauricio Molina Mejia. ELiTe-[FLE]2 : un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2015. Français. NNT : 2015GREAL024 . tel-01690617

HAL Id: tel-01690617

<https://theses.hal.science/tel-01690617>

Submitted on 23 Jan 2018

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

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage, Spécialité Informatique et
Sciences du langage**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Jorge Mauricio MOLINA MEJIA

Thèse dirigée par **M. Georges ANTONIADIS**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM – EA 609**
dans l'**École Doctorale n° 50 – Langues, Littérature et
Sciences Humaines**

ELiTe-[FLE]² : Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie

Thèse soutenue publiquement le **06 novembre 2015**,
devant le jury composé de :

M. Georges ANTONIADIS

Professeur, Université Stendhal – Grenoble 3, Directeur de thèse

Mme Lita Sander LUNDQUIST

Professeur émérite, Copenhagen Business School, Rapporteur

M. Jean-Pierre CUQ

Professeur, Université de Nice, Rapporteur

M. Jean-Marc COLLETTA

Professeur, Université Stendhal – Grenoble 3, Président

M. Eric WEHRLI

Professeur, Université de Genève, Examineur



**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**

Jorge Mauricio MOLINA MEJIA

Dédicace

“La palabra que sana : Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta en el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otras cosas.”

[« La parole qui guérit : En attendant qu’un monde soit déterré par le langage, quelqu’un chante le lieu où se forme le silence. Ensuite il vérifiera que ce n’est pas parce qu’il se montre furieux que la mer existe, le monde non plus. C’est pour cela que chaque mot dit ce qu’il dit et en plus autre chose. »]¹ (Pizarnik, 1971).

*À ma famille : mon énergie,
ma source d’inspiration,
mon plus grand bonheur !*

1. Traduction trouvée sur le site : <http://www.indiogris.com/num222/n222f/pg1.htm>

Remerciements

« La langue est le poème originel dans lequel le peuple dit l'être. Inversement, la grande poésie, celle par laquelle un peuple entre dans l'histoire, est ce qui commence à donner figure à sa langue. » (Heidegger, 1967).

En commençant par cette belle phrase du philosophe Martin Heidegger, je voudrais dans un premier temps ne pas remercier une personne mais une langue, que j'ai commencé à apprendre puis à comprendre et finalement, peut-être, à « apprivoiser » (si je peux bien oser utiliser cette belle expression du « *Petit Prince* » de Saint-Exupéry). Beau voyage commencé il y a bien une bonne vingtaine d'années et ne pas encore fini, et dans lequel je ne m'arrête jamais de me surprendre de toujours apprendre quelque chose de nouveau. C'est donc à la langue française que la personne qui désormais s'adresse à vous lui doit tout. Donc un très grand merci à elle, en espérant ne pas trop la déformer dans les pages qui suivent.

« Moins on est intelligent, plus on a de chance d'être romancier. Sinon, on écrit des thèses. » disait très justement Georges Simenon. Il n'avait peut-être pas tort Simenon, car l'acte d'écrire, tout le processus qui conduit à la réalisation d'une thèse demande beaucoup d'éléments et d'exigences au chercheur, ainsi que de l'esprit critique et beaucoup de volonté de ne pas abandonner au milieu de ce processus. C'est ainsi donc que la personne qui a rédigé cette thèse voudrait à présent remercier un certain nombre de personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre dans ce processus, d'abord de recherche et puis d'écriture, qui a bien conduit à l'aboutissement de sa thèse.

Je voudrais continuer par remercier du fond de mon cœur, mon directeur de thèse M. Georges Antoniadis, Professeur des Universités dans le domaine de l'informatique-linguistique de l'Université Stendhal - Grenoble 3. Un très grand merci, tout d'abord, d'avoir décidé de m'encadrer dans cette thèse de doctorat. Ensuite pour ses constants conseils et très opportunes corrections pendant la réalisation de celle-ci. Merci aussi pour nos discussions sur la Colombie et sur la Grèce, sur la linguistique et le TAL.

Je voudrais ensuite remercier Mme Lita S. Lundquist et M. Jean-Pierre Cuq d'avoir accepté d'évaluer mon travail et M. Eric Wehrli et M. Jean-Marc Colletta d'avoir accepté de faire partie de mon jury.

Un très grand merci à mes collègues du bureau et du labo. En effet, avoir passé plusieurs années dans un bureau et dans un laboratoire de recherche m'ont fait faire un certain nombre de

connaissances, des personnes qui ont laissé leur empreinte dans ma vie, j'aimerais donc remercier ces personnes :

Maintenant presque alphabétiquement :

Si la lettre « **A** » fait partie des mots tels que « **A**mitié », « **A**mabilité », « **A**ide », elle se retrouvera également parmi les noms des personnes que je vais citer maintenant :

« **A** »... comme : **A**gnès Souque, **A**ïcha Touati, **A**lexandre Baudrillard, **A**madou Dione, **A**rnaud Bey, **A**urélie Nardy, **C**ristelle **C**Avalla, **É**milie **C**h**A**rles, **F**abrice Gilles, **H**amed **A**s-gari, **H**o**A**i Tran, **L**Aurence Buson, **M**Athieu Loiseau, **N**Atalie Gary, **O**livier **K**r**A**ïf, **R**oseline **M**Agalhaes, **S**Afa Zouaidi, **S**élim **B**Ard, **S**ylv**A**in Hatier, **V**Annina Goossens, **V**irginie **Z**Ampa, **Z**ohr**A** Bouhania ... à tous ce qui je ne pourrai jamais assez remercier de leur aide pendant les années passées à faire ma thèse. Grâce à certains d'entre eux j'ai pu trouver des travaux qui m'ont permis de subsister en France. D'autres m'ont aidé avec leurs opportunes corrections pour des articles et/ou de ma thèse ainsi qu'avec des précieux conseils (il fallait tous les suivre depuis de début, n'est-ce pas Mathieu, Aïcha et Aurélie ? ;-)). Voire, quand il le fallait, des petites en-gueulades, mais toujours avec la sincérité d'un ami qui veut ton bien. Tout cela m'a beaucoup aidé, je vous en remercie, donc vraiment, du fond de mon cœur.

Dans la distance mais toujours présente à mes côtés, avec en plus le « **A** » d'**A**mour : ma chère famille, ma maman **N**idi**A** M., ma sœur **M**Aribel M. et mon frangin **O**sc**A**r M. et après mes neveux (**J**u**A**n Pablo et **S****A**nti**A**go), entre autres... et puis aussi **A**ngela L. à eux, pour leur soutien et leur amour toujours présent, infiniment merci du fond du cœur.

Le « **B** » de « **B**onté », « **B**ienveillance » fera partie de :

« **B** »... comme : La famille Beaubois-Thuel, conformée par : Élisabeth, Marc, Julie et « **M**amie » Mme Jacqueline Beaubois, Cécile et Valentin Thuel et Eliot. Les vacances passées ensemble, notamment pendant Noël à Orléans et en été à Peisey, en plus de leur aide inconditionnelle et toutes ces années de véritable amitié m'ont aussi énormément aidé. Mon plus grand merci du fond de mon cœur.

Quant au « **C** » de « **C**ours », je remercie ici :

Mme Jandard et ses cours de HTML et Javascript, Mme Agnès Tutin et ses cours de traitement de la langue française, qui m'ont énormément aidé pendant la préparation de ma thèse. Claude Ponton et ses cours de Prolog et Perl. Virginie Zampa et ses cours de PHP que j'aurais fait et refait je ne sais pas combien de fois ;-)! M. Antoniadis et ses cours d'Algorithmique et de TAL. Mathieu Loiseau et son cours de LaTeX (qui m'a permis pendant longtemps de rédiger cette thèse d'une autre manière, j'y reviendrai... donc **L**A**T**E**X** ;-)). J.-P. Chevrot et Aurélie Nardy pour leurs cours de statistique. Agnès Souque pour son cours de traitement de la langue écrite et de XML grâce auquel j'ai pu constituer et annoter une grande partie de mon corpus.

Les bons amis du M1 IdL (Industrie de la Langue) 2010-2011 avec lesquels j'ai suivi pas mal de ces cours (Ali, Amine, Gwendoline, Joanna, Julien, Juline, Lei, Lucie, Michael, Nidhal, Sohnoun, Yuko).

Le « **D** » de « **D**on » : car il y a énormément d'amis à remercier des deux côtés de l'océan, des amis qui m'ont beaucoup aidé et auxquels je tiens beaucoup, car ils m'ont fait « **D**on » de

leur amitié. Une petite liste non-exhaustive : Claudia Arias et famille (Québec), Beatriz Villa et famille (Grenoble), Stéphane Bourgue (Metz), Pedro Patiño (Bergen & Medellín), Thomas Blanchet (Grenoble), Adriana Restrepo, Claudia Mesa, Doris Colorado (UdeA, Medellín), Aïcha Touati et famille (Grenoble), Aurélie Nardy et Mathieu Loiseau (les *good-cops* de Stendhal), Tetsuji Miyahara (Japon), Lina Arredondo (Brésil), William Naranjo (Medellín), Felipe Zapata (Medellín), Rubén López (Grenoble), etc.

Quant au « **E** » d'« **E**nseignants » et d'« **É**tudiants » et le « **F** » de « **F**LE », je remercie ici tous les enseignants-formateurs, les étudiants des universités colombiennes et les enseignants de FLE (Alliance Française, ACOLPROF et divers centres de langues), qui m'ont aidé au travers de leurs apports aux questionnaires en ligne ou sur place. Une pensée notamment pour Doris Colorado, Fabio Arismendi, María Elena Ardila, Luz Mery Orrego, etc.

Le « **I** » d'« **I**nformatique » : un très grand merci à Valentin T., pour ses premières idées pour la création informatique de mon projet, à Mathieu L., pour sa précieuse aide (modélisation du système, DTD, questionnaires informatiques, initiation au monde Linux, et un très long etc.), à Juan Manuel M. et Edward Alexander R., pour la mise en œuvre informatique de mon système, à Jacques K., pour son aide informatique afin de corriger un bug du système final.

Le « **K** » de « **K**endo » : un très grand merci aux camarades de l'USO Kendo, notamment au Senseï M. Alain Pilfer et à tous les kendokas du club. Je remercie également tous les kendokas du Meylan Kendo Club, mais surtout le Senseï M. Thierry Mayaud.

Le « **L** » de « **L**abo » : je remercie tous les collègues du LIDILEM et tout particulièrement Catherine Muller, Charlotte Dejean, Claude Ponton, Cyril Trimaille, Émilie Magnat, Françoise Boch, Isabelle Rousset, Jean-Marc Colleta, Magda Augustin, Magda Flórez, Marie-Paule Jacques, Marinette Matthey, Montiya Pounsoub, Olivier Kraif, Thierry Soubrié, etc.

Le « **M** » de « **M**usique » : oui, la musique toujours présente dans ma vie. Un très grand merci aux gens qui partagent aussi cette passion à travers Internet ou autres. Merci également aux stations de radio en ligne, je pense surtout à l'« *Emisora de la Cámara de Comercio de Medellín* » que j'ai écouté pendant mon long séjour en France.

Le « **N** » de « **N**ouveau bureau » : infiniment merci à Natalie Gary et Olivier Kraif de m'avoir accueilli dans leur bureau pendant la dernière partie de ma thèse. Ma plus grande reconnaissance pour vous deux, merci également pour votre aide concernant certains aspects de ma thèse et pour nos conversations passionnantes sur des sujets divers.

Le « **O** » d'« **O**rganisation d'un colloque » : un très grand merci à tous les membres du comité JEP-TALN-RECITAL 2012, et en particulier à Laurent Besacier (Président du volet JEP), Hervé Blanchon, Georges Antoniadis (Présidents du volet TALN), mais surtout, surtout à mon co-président Didier Schwab (Volet RECITAL).

Le « **R** » de « **R**electeurs » : un immense merci à ce groupe de personnes qui ont sacrifié leurs vacances et des heures de travail afin de relire les chapitres de cette thèse. Je remercie vraiment du fond de mon cœur : Aïcha T., Aurélie N., Catherine D., Cécile T., Didier S., Fabrice G., Jeanine M., Julie B., Katy V., Mathieu, L., Sandrine C., Stéphane B., Vanessa A., Virginie Z. et Lucy G. pour l'anglais.

Le « **S** » de « **Sous** » : en parlant des sous que m'ont permis de rester en France, un énorme merci au Ministère de Technologies de l'Information et les Communications MinTIC du gouvernement colombien pour la bourse octroyée et le financement pendant les deux premières années de ma thèse. Merci également à COLFUTURO qui a versé cette bourse durant cette période. Merci à mon bon ami Ramón B. F. qui m'a aidé en m'envoyant quelques textes à traduire du français à l'espagnol ; l'argent reçu pour ce travail m'a énormément aidé à une époque dans laquelle j'avais quelques soucis économiques. Merci à ma famille qui m'a également dépanné dans des moments difficiles. Merci à l'École des Pupilles de l'Air, dans laquelle j'ai travaillé pendant un an, merci à ses enseignants et au personnel administratif, mais surtout aux élèves avec lesquels j'ai travaillé. Merci au ISSO (Université de Grenoble), au SIO, au DIP et au Département FLE (Université Stendhal), de m'avoir aussi donné l'opportunité de travailler chez eux en m'aidant ainsi à subvenir à mes besoins. Un très grand merci, également, à Marie-Paule Jacques et au laboratoire LaTTice, pour le travail en tant que secrétaire d'édition pendant l'été 2014.

Le « **U** » d'« **Universités** » : merci beaucoup aux universités ayant participé à mon projet de recherche, notamment à l'École de Langues de l'Université d'Antioquia et au Département de Langues étrangères de l'Université Nationale de Colombie. Merci également à l'Université Stendhal Grenoble 3 qui m'a permis non seulement de faire mon doctorat mais aussi de réaliser mon master FLE. L'Université de Grenoble et à la belle équipe ISSO dont j'ai fait partie pendant trois années d'affilé (Lucie J. la boss, Runchen, Miriam, Manu, Arturo boy, Giorgui, Zuzanna, Nourhane, Laura, Pivoine, Mathilde, Marjolaine, Aurore, Léa, Cathy, etc.). Merci aussi à mes ex-collègues de SIO de l'Université Stendhal (Denise F., Sarah P., Saaïda Z., Catherine B., Muriel B., Anne P., Alexandra, V., etc.). Merci au DIP (Roseline M., Virginie Z. et Manolo). Merci au Département FLE de l'Université Stendhal (Charlotte D., Catherine C., Martine A.).

Finalement un très grand merci à toutes les personnes qui de n'importe quelle manière ont fait partie de ma vie, j'espère n'avoir oublié personne, si tel est le cas cela n'aurait pas été volontaire. Il y a des personnes qui peuvent oublier facilement, moi j'essaie toujours d'être remerciant.

Table des matières

1	Introduction générale	1
I	Genèse du projet et contexte de travail	13
2	Genèse du projet	15
2.1	L'apprenti des langues étrangères	16
2.1.1	Un premier contact avec une langue étrangère	16
2.1.2	Vers l'apprentissage d'une nouvelle langue : le français	17
2.2	Le futur formateur en français	19
2.2.1	Formation afin de devenir enseignant des langues étrangères	19
2.2.2	De l'étudiant des langues étrangères au stagiaire de FLE	20
2.3	Le formateur de FLE	21
2.3.1	Notre rôle en tant que formateur de FLE	21
2.3.2	Emploi des instruments informatiques dans les cours de langue	22
2.4	Formation des formateurs et instruments informatiques	23
2.5	Observations sur le terrain	25
2.5.1	Constats initiaux - C_i	25
2.5.2	Contraintes vis-à-vis des constats initiaux	26
2.6	Premiers pas	27
2.7	Conclusion	28
3	Le français en Colombie	31
3.1	Préambule par rapport au français en Colombie	32
3.2	Histoire de la langue française en Colombie	33
3.3	Situation actuelle de l'apprentissage du français en Colombie	41

3.3.1	Objectif professionnel	41
3.3.2	Objectif éducatif	43
3.3.3	Objectif deuxième ou troisième langue étrangère	43
3.3.4	Objectif épanouissement personnel :	43
3.3.5	Objectif formatif	43
3.4	Formation des enseignants de FLE en Colombie	44
3.5	Institutions formatrices des enseignants de FLE	46
3.5.1	Université Nationale de Colombie et son Département des langues étrangères	47
3.5.2	Université d'Antioquia et son École des langues vivantes	50
3.6	Programmes de formation des enseignants de FLE	52
3.6.1	Programme de philologie et langues, Spécialité : français	53
3.6.2	Programme de didactique des langues étrangères	54
3.7	Conclusion	55
II	Cadre théorique et étude de l'existant	57
4	Méthodologies d'enseignement du FLE et formation des formateurs	59
4.1	Examen des « méthodologies/méthodes » d'enseignement de langues	60
4.1.1	Vers une définition du terme « méthodologie », en DFLE	61
4.1.2	Définition du terme « méthode » en DFLE	62
4.2	Évolution historique des méthodologies en DFLE	63
4.2.1	Méthodologie traditionnelle	63
4.2.2	Méthode naturelle	64
4.2.3	Méthodologie directe	65
4.2.4	Méthodologie active	67
4.2.5	Méthodologie audio-orale	68
4.2.6	Méthodologie audiovisuelle	69
4.2.7	Approche communicative	70
4.2.8	Approche par compétences (APC)	72
4.2.9	Perspective actionnelle	73
4.2.10	Éclectisme	75
4.3	Méthodologies d'enseignement des langues dans les usages en Colombie	76
4.3.1	L'approche communicative : toujours présente malgré les critiques et le temps	77

4.3.2	Passer à la perspective actionnelle ?	78
4.3.3	Vers des « nouvelles » perspectives en méthodologies en DFLE pour la formation des formateurs	79
4.4	Formation des formateurs en DFLE	81
4.4.1	Notion de formation en DFLE	81
4.4.2	Notion de formateur	82
4.5	Différents types de formation	83
4.5.1	Formation initiale	84
4.5.2	Formation continue	84
4.6	Formation hybride et formation des enseignants	87
4.7	Formation à la didactisation	88
4.7.1	Notion de didactisation	88
4.7.2	Comment former à la didactisation	89
4.8	Conclusion	90
5	Linguistique textuelle	91
5.1	Linguistique textuelle ou grammaire textuelle ?	92
5.1.1	Notion de linguistique textuelle	93
5.1.2	Grammaire textuelle ou grammaire de texte	95
5.2	Développement historique de la linguistique textuelle	97
5.2.1	Les années 1950, la naissance du terme	97
5.2.2	Les années 60 et 70 : les débuts	99
5.2.3	Les années 80 et 90 : son positionnement	100
5.2.4	Les années 2000 : vers un renouveau ?	101
5.3	Notions liées à la linguistique textuelle	101
5.3.1	Notion de texte	101
5.3.2	Notion de discours ou <i>discursivité</i> textuelle	106
5.3.3	Notion d'énonciation textuelle	107
5.3.4	Notions de cohérence et cohésion textuelles	108
5.3.5	Notion de progression thématique	109
5.3.6	Notion de temps verbaux et leur utilisation au niveau textuel	111
5.4	Linguistique textuelle et formation des enseignants de FLE	112
5.4.1	La linguistique textuelle devrait permettre de former à la compétence linguistique de futurs enseignants de FLE	113

5.4.2	La linguistique textuelle devrait permettre la formation à l'utilisation du métalangage linguistique	114
5.4.3	La linguistique textuelle pourrait permettre la didactisation des phénomènes linguistiques de la langue française	115
5.5	Conclusion	117
6	TAL dans les Systèmes d'ALAO	119
6.1	Définitions de l'ALAO et du TAL	120
6.1.1	Qu'est-ce que l'ALAO ?	121
6.1.2	Qu'est-ce que le TAL ?	123
6.2	Aperçu historique de l'ALAO et du TAL	128
6.2.1	Historique du TAL	129
6.2.2	Historique de l'ALAO	134
6.2.3	Exemples de types de systèmes d'ALAO permettant la formation	139
6.3	Approche d'ALAO fondée sur corpus	142
6.3.1	Qu'est-ce qu'un corpus ?	142
6.3.2	Corpus dans l'enseignement des langues	144
6.3.3	<i>Data-Driven Learning</i> (« apprentissage sur corpus »)	145
6.4	L'apport du TAL pour les systèmes d'ALAO	146
6.4.1	Place de l'ALAO fondé sur le TAL dans la formation des enseignants . . .	148
6.4.2	Place de l'ALAO fondé sur le TAL dans la linguistique textuelle	150
6.5	Conclusion	151
7	État des lieux des systèmes	153
7.1	Préambule à l'état des lieux des systèmes	154
7.1.1	Typologie des systèmes analysés	154
7.1.2	Liste d'items permettant l'analyse des systèmes	155
7.2	Systèmes d'ALAO pour la formation des formateurs	157
7.2.1	<i>Le français en (première) ligne</i>	157
7.2.2	MALTED	160
7.2.3	MIRTO	162
7.2.4	<i>NooJ</i>	164
7.3	Systèmes d'étude de la linguistique textuelle	167
7.3.1	<i>NaviTexte</i>	167
7.3.2	<i>NaviLire</i>	168

7.3.3	<i>TeXtRay</i>	170
7.3.4	<i>FreeText</i>	172
7.3.5	<i>Littératron</i>	174
7.4	Conclusion	176
7.4.1	Aspects positifs des systèmes analysés	178
7.4.2	Aspects négatifs des systèmes analysés	178
III	Problématique et analyse des données	181
8	Précisions de la problématique et hypothèses de travail	183
8.1	Précisions concernant la problématique	184
8.1.1	Une problématique essentiellement didactique	185
8.1.2	Didactiser la linguistique au travers de la linguistique textuelle	189
8.1.3	Un système d'ALAO d'aide à la formation	190
8.2	Hypothèses de travail	196
8.2.1	H₁ : La maîtrise de la compétence linguistique peut-elle aider à remédier le phénomène de « l'insécurité linguistique » chez les futurs enseignants de FLE en Colombie?	197
8.2.2	H₂ : Former des futurs enseignants de FLE aux « discours métalinguistiques » permet-il de mieux maîtriser la langue, en fonction de sa compétence linguistique?	202
8.2.3	H₃ : La linguistique textuelle peut-elle devenir une aide à l'amélioration de la compétence linguistique et du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE?	203
8.2.4	H₄ : De quelle manière la conception d'un système d'ALAO (fondé sur la linguistique textuelle) peut-elle améliorer la formation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien?	204
8.3	Conclusion	207
9	Vérification des hypothèses	209
9.1	Méthodologie de recueil des données	210
9.1.1	Vers une méthodologie de recueil des données	210
9.1.2	Choix du type de public	211
9.1.3	Instruments de recueil des données	212
9.2	Analyse des données et vérification des hypothèses	217

9.2.1	Intitulés des programmes de formation universitaire et des pensums des programmes	217
9.2.2	Réponses globales au questionnaire	221
9.2.3	Analyse des hypothèses par rapport aux données de recherche	224
9.3	En guise de conclusion	244
9.3.1	Utilité de notre projet vis-à-vis de la formation des futurs formateurs . . .	244
9.3.2	Manière d'utiliser l'environnement informatique à mettre en place	244
9.3.3	Disponibilité pour tester le logiciel créé	245
9.4	Point final sur la vérification des hypothèses	245
IV	Le système ELiTe-[FLE]²	249
10	Principes de conception et fonctionnalités du système	251
10.1	Modèle didactique du système	252
10.2	Objectifs d'ELiTe-[FLE] ²	254
10.3	Apports et limites par rapport au système	255
10.3.1	La linguistique informatique peut vraiment tout faire?...	255
10.3.2	... et cependant un système d'ALAO fondé sur du TAL peut donner de la plus-value à l'enseignement	257
10.4	Fonctionnalités didactiques du système	258
10.4.1	Modules de formation au travers des séquences didactiques dans une plateforme pédagogique	258
10.5	Constitution et annotation du corpus textuel	264
10.5.1	Caractéristiques générales du corpus	265
10.5.2	Éléments annotés et étiquetés	269
10.5.3	Constitution de la DTD	287
10.5.4	Traitement et étiquetage du corpus	288
10.6	Conclusion	291
11	Le système ELiTe-[FLE]²	293
11.1	Architecture du système	294
11.1.1	Interfaces d'accès et de gestion des enseignants et des étudiants	295
11.1.2	Bases de données (BD)	295
11.2	Composantes du système	296
11.2.1	Corpus textuel	296

11.2.2	DTD	297
11.2.3	Corpus théorique	297
11.2.4	Outils de génération des séquences didactiques	297
11.3	Fonctionnalités du système	299
11.3.1	Activités axe 1 : structure textuelle	300
11.3.2	Activités axe 2 : cohésion et cohérence textuelles	306
11.3.3	Activités sur l'axe 3 : progression thématique	307
11.4	Mise en œuvre d'une activité à partir du système	308
11.4.1	Phase 1 : Activités de repérage	308
11.4.2	Phase 2 : Activités de systématisation	311
11.5	Réalisation du système ELiTe-[FLE] ²	314
11.5.1	Modélisation du système	315
11.5.2	Développement du système ELiTe-[FLE] ²	317
11.6	Conclusion	317
12	Conclusion et perspectives	319
12.1	Bilan et perspectives	320
12.1.1	Pour une richesse de l'apprentissage, varier les activités	320
12.1.2	Étudier d'autres phénomènes issus de la linguistique textuelle	320
12.1.3	Vers une évaluation plus formative en ALAO ?	321
12.1.4	Pour une informatisation de l'enseignement de la didactisation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE	322
12.1.5	Évaluation du système	323
12.1.6	Superviser l'activité des apprenants	324
12.2	Conclusion	325
	Bibliographie	345
V	Annexes	351
A	Programme de formation Université d'Antioquia	353
B	Programme de formation Université Nationale, version 1	355
C	Programme de formation Université Nationale, version 2	357
D	Programme de formation Université de Pamplona	359

E	Programme de formation Université del Valle	361
F	Programme Université pédagogique Nationale de Colombie	363
G	Programme de formation Université de La Salle	365
H	Programme de formation Université Libre	367
I	Le questionnaire	369
I.0.1	Tipo de encuestado	369
I.0.2	Información preliminar	369
I.0.3	La formación didáctica	372
I.0.4	La formación lingüística	376
I.0.5	La Lingüística Textual	379
I.0.6	Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación (TICE)	381
I.0.7	El proyecto	384
I.0.8	Información complementaria	385
J	Réponses ouvertes au questionnaire	387
J.1	Formation didactique : Réponses de la part des enseignants-formateurs	387
J.1.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa que justo al momento de finalizar sus estudios, los futuros docentes, tendrán las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ? Sí/Non ¿Por qué ?	387
J.1.2	Réponses ouvertes à la question : En su opinión ¿qué otros elementos me- todológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes ?	388
J.2	Formation didactique : Réponses de la part des étudiants en formation	390
J.2.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa que justo al momento de finalizar sus estudios, usted como docente, tendrá las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ? Sí/No ¿Por qué ?	390
J.2.2	Réponses ouvertes à la question : En su opinión ¿qué otros elementos me- todológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes ?	395
J.3	Formation didactique : Réponses de la part des professeurs de FLE qui se sont formés dans une université colombienne	400

J.3.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Pensaba que justo al momento de finalizar sus estudios, usted como docente, tendría las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE?	400
J.3.2	Réponses ouvertes à la question : En su opinión ¿qué otros elementos metodológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes?	401
J.4	Linguistique textuelle : Réponses de la part des enseignants-formateurs	401
J.4.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Por qué no se trabaja? (En se référant à la linguistique textuelle).	401
J.5	Linguistique textuelle : Réponses de la part des étudiants en formation	402
J.5.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Por qué no se trabaja? (En se référant à la linguistique textuelle).	402
J.6	Linguistique textuelle : Réponses de la part des professeurs de FLE	402
J.6.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Por qué no se trabaja? (En se référant à la linguistique textuelle).	402
J.7	Projet : Réponses de la part des enseignants-formateurs	403
J.7.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual? Sí/No ¿Por qué?	403
J.8	Projet : Réponses de la part des étudiants en formation	404
J.8.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual? Sí/No ¿Por qué?	404
J.9	Projet : Réponses de la part des professeurs de FLE	407
J.9.1	Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual? Sí/No ¿Por qué?	407
K	Liste d'étiquettes de l'analyseur CORDIAL	409
K.1	Liste des types grammaticaux utilisés par l'étiqueteur	409
	Acronymes	416

Table des figures

1.1	Extrait de <i>l'ordonnance de Villers-Cotterêts</i>	3
1.2	Extrait de <i>l'Orbis sensualium pictus</i> (1658).	4
1.3	Machine à enseigner de Pressey (1924).	7
1.4	Machine à enseigner de Skinner (1958).	8
1.5	Image de <i>l'AUTOTUTOR</i> , la machine à enseigner de Crowder.	9
3.1	La Colombie en Amérique du Sud et entre l'Amérique Centrale et les Caraïbes. Source : Wikipédia	34
3.2	Exemplaires de la Grammaire de Chantreau et de celle de Noël et Chapsal, respectivement. Images trouvées sur le site http://gallica.bnf.fr/	35
3.3	Réseau des Alliances Françaises en Colombie.	42
3.4	Carte avec les villes qui ont une Institution d'Education Supérieure dans laquelle il y a une formation en Didactique des Langues Etrangères : Travaillée avec GIMP.	49
3.5	Organigramme école de langues 2010 - Université d'Antioquia.	52
4.1	Évolution historique des configurations didactiques (Puren, 2011b).	77
4.2	Composantes de la complexité en didactique des langues-cultures (Puren, 2011a).	81
4.3	Schéma d'analyse de la professionnalité du formateur (Donnay & Charlier, 1990).	83
5.1	Schéma de la « translinguistique », inspiré de Benveniste (Adam, 2011a, p. 25).	94
5.2	Lieu du texte dans les études linguistiques, inspiré de Coseriu (2007) (Traduit depuis Bemquerer Costa, 2009, p.167).	98
5.3	Types de connaissances intervenant dans toute lecture de texte (Lundquist, 2013, p. XVI).	104
5.4	Textualité et texte (Adam, 1993, p.?).	105
5.5	Progression à thème constant (Adam, 2011a, p.76).	110
5.6	Progression linéaire simple (Adam, 2011a, p.76).	110

5.7	Progression à thèmes dérivés (Adam, 2011a, p.77).	111
6.1	ALAO et disciplines connexes (Chanier, 1998a)	121
6.2	Schéma permettant la définition du traitement automatique de la langue (Antoniadis, 2008).	126
6.3	Processus d'analyse d'un système de TAL (Notre traduction depuis Martí Antonín, 2003, p.15).	127
6.4	Historique du TAL (Inspiré de Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000, p.12-20).	129
6.5	Historique du TAL (Principaux courants en informatique et éducation (Bruillard, 1997, p.24, figure 1.1).	134
6.6	Exemple d'un scénario de formation (Grosbois, 2012, p. 94)	142
6.7	Représentation figurée du TAL dans l'IA (Lavocat, 2013).	147
7.1	Extrait du site Internet « Le français en première ligne » avec les scénarios pédagogiques conçus par des étudiants de master FLE.	159
7.2	Système MALTED sur le site du Ministère de l'éducation d'Espagne, exemple d'une unité didactique, pour le français, créée avec ce logiciel.	160
7.3	Structure de MIRTO (Antoniadis <i>et al.</i> , 2005, p.68).	162
7.4	Exemple d'automate pour une analyse syntaxique avec <i>NooJ</i> (Silberztein & Tutin, 2005, p.127).	165
7.5	Exemple de sortie pour les concordances avec <i>NooJ</i> (Silberztein & Tutin, 2005, p.127).	166
7.6	Exemple d'activité sur la cohérence thématique avec le logiciel <i>NaviLire</i> (Lundquist, 2013).	169
7.7	Les quatre tutoriels dans le système <i>Free Text</i> .	173
7.8	Graphe du centre-étoile sorti par le <i>Littératron</i> (Audras & Ganascia, 2006b).	175
8.1	Problématique à l'intersection de nos trois disciplines.	184
8.2	Premier modèle de la situation d'enseignement–apprentissage (Rézeau, 2001, p.45).	186
8.3	Premier modèle de la situation d'enseignement–apprentissage (Rézeau, 2001, p.45).	186
8.4	Modèle des deux leviers tenant en compte de la médiation pédagogique (Rézeau, 2001, p.65).	187
8.5	Modèle d'analyse et d'apprentissage linguistique-didactique (Bajrić, 2009, p.22).	188
8.6	Modèle de médiation pédagogique inspiré de Rézeau (2001) et de Bajrić (2009).	190
8.7	« Le carré pédagogique » de Rézeau (2001, p.207).	192
8.8	Modèle didactique-formatif du système d'ALAO pour la formation des formateurs, inspiré du « carré didactique » de Rézeau (2001).	193

8.9	Modèle linguistique-didactique du système d'ALAO pour la formation des formateurs inspiré du « carré didactique » de Rézeau (2001) (modèle complet).	194
8.10	Du « carré pédagogique » à « l'hexagone de la formation des formateurs ». Inspiré du carré pédagogique de Rézeau (2001).	195
10.1	ELiTe-[FLE] ² , module de création des séquences didactiques.	254
10.2	Schéma des fonctionnalités didactiques du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).	259
10.3	Schéma du traitement du corpus (Molina Mejia & Antoniadis, 2014c).	265
10.4	Exemple d'annotation en XML d'une phrase simple.	273
10.5	Exemple d'annotation en XML d'une phrase complexe (ou composée).	275
10.6	Schéma relatif aux dimensions de la proposition-énoncée (Adam, 2011a, p.86).	277
10.7	Exemple d'annotation en XML d'une proposition.	277
10.8	Exemple d'annotation en XML d'un titre.	278
10.9	Exemple d'annotation en XML d'un référent.	280
10.10	<i>Stemma</i> de Tesnière pour l'anaphore (Tesnière, 1965, p.85).	281
10.11	Exemple d'annotation en XML d'un coréférent textuel anaphorique.	284
10.12	Exemple d'annotation en XML d'un coréférent textuel cataphorique.	284
10.13	DTD du système ELiTe-[FLE] ² concernant les coréférents et la structuration textuelle.	287
10.14	Étiquetage du corpus à partir de CORDIAL.	289
10.15	Exemple d'annotations manuelles en format XML.	290
11.1	Architecture générale du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).	295
11.2	Outils pour la composition d'une séquence didactique.	298
11.3	Outils de gestion des supports théoriques.	299
11.4	Outil pour ajouter un nouveau support théorique.	299
11.5	Activité de repérage sur le système ELiTe-[FLE] ² .	308
11.6	Feedback du système ELiTe-[FLE] ² .	309
11.7	Seconde activité de repérage sur le système ELiTe-[FLE] ² .	309
11.8	Troisième activité de repérage sur le système ELiTe-[FLE] ² .	310
11.9	Fin de la troisième activité de repérage.	310
11.10	Activité de systématisation pour retrouver les éléments de chaque série.	311
11.11	Activité de systématisation pour trouver les coréférents.	312
11.12	Activité de systématisation pour classifier les coréférents selon caractéristiques morphosyntaxiques.	313

11.13	Modèle du système ELiTe[FLE] ²	314
12.1	Modèle ADDIE (Mar, 2007).	324
A.1	Site Internet École de langues, Université d'Antioquia : http://sikuani.udea.edu.co/programasUdeA/block/resource/MTUzMjUwNzY5MA==/export_1439193982197.pdf	354
B.1	Programme version 2010.	356
C.1	Site Internet : http://www.humanas.unal.edu.co/lenguas/programa-curricular/malla-curricular/	358
D.1	Site Internet : http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_1/recursos/facultades/educacion/lenguas_extranjeras/23112010/lenguas_mallacurricular.pdf	360
E.1	Site Internet : http://lenguaje.univalle.edu.co/images/Docs/pensum%20.pdf	362
F.1	Site Internet : http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438	364
G.1	Site Internet : http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/ProgramasAcademicos/ProgramasdePregrado/LicenciaturaenLenguas	366
H.1	Site Internet : http://www.unilibre.edu.co/CienciasEducacion/humanidadesIdiomas/estructura-curricular	368

Liste des tableaux

3.1	Liste des universités qui forment des enseignants des langues étrangères.	48
6.1	Criteria for CALL task appropriateness : « Critères pour la justesse des tâches en ALAO » (Notre traduction depuis Chapelle, 2001, p.55).	122
6.2	Approches de l'apprentissage des langues à partir des corpus (Boulton & Tyne, 2014, p.7).	145
7.1	Résumé des caractéristiques des systèmes d'ALAO analysés.	177
9.1	Cours dans les programmes de formation des futurs enseignants de FLE par langue.	218
9.2	Cours dans les programmes de formation des futurs enseignants de FLE, par domaine.	220
9.3	Nombre de participants à l'enquête aux universités en Colombie.	221
9.4	Aspects généraux de la formation didactique.	226
9.5	Approches et méthodologies privilégiées et recommandées par les enseignants-formateurs	227
9.6	Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence lexicale. . . .	228
9.7	Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence grammaticale.	229
9.8	Aspects généraux de la formation didactique point de vue des professeurs de FLE	230
9.9	Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence phonologique.	230
9.10	Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence orthographique.	231
9.11	Aspects généraux de la formation à la compétence linguistique.	232
9.12	Manière d'enseigner la langue française et sa grammaire.	236
9.13	Connaissance et utilisation de la linguistique textuelle.	237
9.14	La linguistique textuelle et l'enseignement linguistique.	238
9.15	Améliorer le niveau de français à travers la linguistique textuelle.	239

9.16 Niveau de connaissance des « nouvelles technologies » et des TICE.	240
9.17 Utilisation et utilité des TICE dans la formation des futurs enseignants de FLE. .	240
9.18 Niveau de connaissance des « nouvelles technologies » et des TICE.	242
9.19 Domaine d'utilisation des « nouvelles technologies » et des TICE.	243
9.20 Utilité des TICE pour la formation des formateurs.	243
9.21 Utilité du projet pour la formation des formateurs.	244
9.22 Récapitulatif par rapport à la vérification des hypothèses.	247
10.1 Niveaux communs de compétences – Échelle globale (Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2). Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000, p.25)	269
K.1 Liste d'étiquettes analyseur CORDIAL (Synapse Développement).	412

Introduction générale

Le travail que nous présentons dans ce manuscrit traite de la conception, de la modélisation et du développement informatique d'un premier prototype d'une application d'aide à la formation, destiné aux futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Colombie. Un système informatique qui puiserait ses sources dans l'approche théorique connue sous le nom de « linguistique textuelle ». Il s'agit d'une problématique assez spécifique dans le domaine de la didactique des langues et plus précisément dans celle du FLE. Afin de mieux comprendre notre travail et avant de nous lancer dans des explications concernant la genèse, le support théorique et méthodologique, la conception et le développement de notre système d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) d'aide à la formation, nous considérons que le fait de le replacer dans son contexte plus général, celui de la didactique des langues, est une priorité.

Le terme « didactique » serait, selon le TLFi¹ : l'« Art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art » (TLFi). En sciences de l'éducation, la didactique des disciplines fait « référence à des discours sur le corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble de disciplines scolaire » dont font aussi partie les langues vivantes (Cuq, 2003, p.69-70). La didactique des langues, quant à elle, est selon H. Besse (1984, p.29) un « ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants ». Pour sa part, F. Cicurel (1988, citée par Cuq & Gruca, 2005, p.50) établit deux différences majeures entre la didactique des langues et les autres didactiques : la première est le fait que la didactique des langues n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire, l'objet de la didactique des langues n'est pas l'appropriation de la part de l'apprenant des savoirs construits par d'autres disciplines comme la linguistique ou les études littéraires. La seconde différence concerne les modes d'appropriation, qui dans le cas de la didactique des langues est déterminé par le fait qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues se pratique de manière massive. C'est en ce sens que pour Cicurel (1988) la didactique des langues est particulière, parce que l'étude de son objet (les langues) est déterminée par la concurrence entre l'objet disciplinaire (la didactique des langues) et le mode naturel d'appropriation (l'acquisition). Pour Cuq et Gruca (2005, p.50-51), ce dernier

1. *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi).

argument de Cicurel « permet d'aborder une étape fondamentale dans la démarche de fondation scientifique de la discipline, qui est la délimitation stricte de son objet ».

Et si nous tentions de voir à quel moment de l'histoire la didactique des langues est apparue en tant qu'objet disciplinaire. Nous pouvons commencer en disant que depuis que l'être humain a eu besoin de communiquer avec d'autres êtres humains, la *parole* a toujours occupé un lieu prépondérant dans toute la société en général et dans chaque groupe humain en particulier. En effet, celle-ci, véhiculée par le *langage*, a offert et offre dans l'actualité la possibilité d'exprimer la pensée des hommes au sein de leur groupe social d'appartenance (selon Aristote elle permet le rapprochement entre les êtres humains et la formation de la cité²), mais aussi envers d'autres êtres humains appartenant à d'autres groupes sociaux, qui parlent d'autres langues. Cette capacité de l'être humain d'exprimer sa pensée à travers le langage a été étudiée depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Elle représente, en tout cas, la capacité « innée » ou « acquise » de l'homme à apprendre n'importe quelle langue et à s'exprimer dans sa langue maternelle, dans une seconde langue, ou dans plusieurs langues différentes de la sienne. La corrélation entre langage et société (sociétés) serait expliquée par la capacité que possède l'homme de générer des règles, ou plutôt un système conventionnel des règles arbitraires, permettant la communication à l'intérieur de ces sociétés. À ce sujet, Platon avait déjà exploré ce rapport entre l'être humain et la langue. Dans son *Cratyle*³, il explore le caractère arbitraire du langage et comment les mots seraient justes lorsqu'ils ressemblent ce qu'ils désignent, ils ne seraient donc qu'une imitation des choses. Ce que beaucoup plus tard Ferdinand de Saussure (1916 :1995) définira comme un système des signes unis par une idée, un concept et un son, une image acoustique. Ce sera son idée de langage, à ce dernier, ce qui donnera naissance à la linguistique comme discipline et terrain de recherche à la fin du XIX^e siècle, et que nous explorerons un peu plus loin.

Nous ne pourrions pas dire de manière très exacte à quel moment donné l'homme a commencé à vouloir transmettre (« didactiquement ») des connaissances linguistiques à d'autres hommes pour l'apprentissage d'une langue autre que leur langue maternelle. Il est très difficile de donner une date exacte et attestée des premiers pas de l'être humain dans ce sens. Un auteur comme Claude Germain (1993), par exemple, situe les débuts, « attestés » de manière documentaire, de l'« enseignement » d'une langue seconde, à Sumer, il y a un peu plus d'une cinquantaine de siècles. Il s'agissait, selon cet auteur, de l'enseignement de la langue sumérienne aux Akkadiens. Or, étant donné l'importance de communiquer pour des raisons économiques, diplomatiques, sociales, commerciales, ou militaires, selon Germain (1993, p.21); il est donc possible que le besoin d'entrer en contact entre les diverses groupes sociaux de l'antiquité parlant des langues étrangères fasse remonter ces débuts un peu plus loin dans le temps.

Il est possible de considérer qu'à une époque, les premiers « formateurs en langues », c'est-à-dire les personnes qui « transmettaient » des langues aux autres, étaient des individus qui avaient certainement un niveau de connaissance assez élevé et probablement une maîtrise non seulement des langues qu'ils « enseignaient », mais tout particulièrement de leurs langues maternelles. C'étaient, par exemple, les maîtres et les orateurs de la Rome antique qui, à notre

2. Aristote, « la politique », livre I, chapitre II (1253a9 – 1253a12).

3. Dans la traduction de 1837 des œuvres de Platon, tome XI par Victor Cousin, apparaît dans le dialogue entre Hermogène, Cratyle et Socrate, des références à ce caractère arbitraire du langage. Site Internet : https://fr.wikisource.org/wiki/Cratyle_%28trad._Cousin%29

avis, devaient assurer la transmission de connaissances du peuple grec aux Romains⁴. Puis il sera le tour du latin, qui va être étudié en tant que langue seconde dans les territoires conquis par l'Empire romain (Germain, 1993, p.51-58). Selon ce même auteur, « de la fin de la société antique jusqu'au 9^e siècle environ, [...] l'histoire culturelle est dominée par l'activité des clercs et des moines, qui détiennent le monopole de l'enseignement, donné en latin » (Germain, 1993, p.52).

Mais, pouvons-nous parler dans tous ces cas, et à juste titre, d'une « didactique des langues » ? Nous ne sommes pas certains, et ceci pour des raisons que nous montrerons un peu plus loin dans ce chapitre. Nous avancerons toutefois, comme l'exprime M. Pothier (2003, p.8), que le simple fait de parler une langue ne suffit pas à être didacticien ou même enseignant de celle-ci, car il y a, intrinsèquement, des éléments d'ordre didactique et linguistique qui complexifient la tâche. C'est pour cela que nous distinguons la transmission, de l'enseignement d'une langue et de sa didactisation, comme des notions nettement différentes.

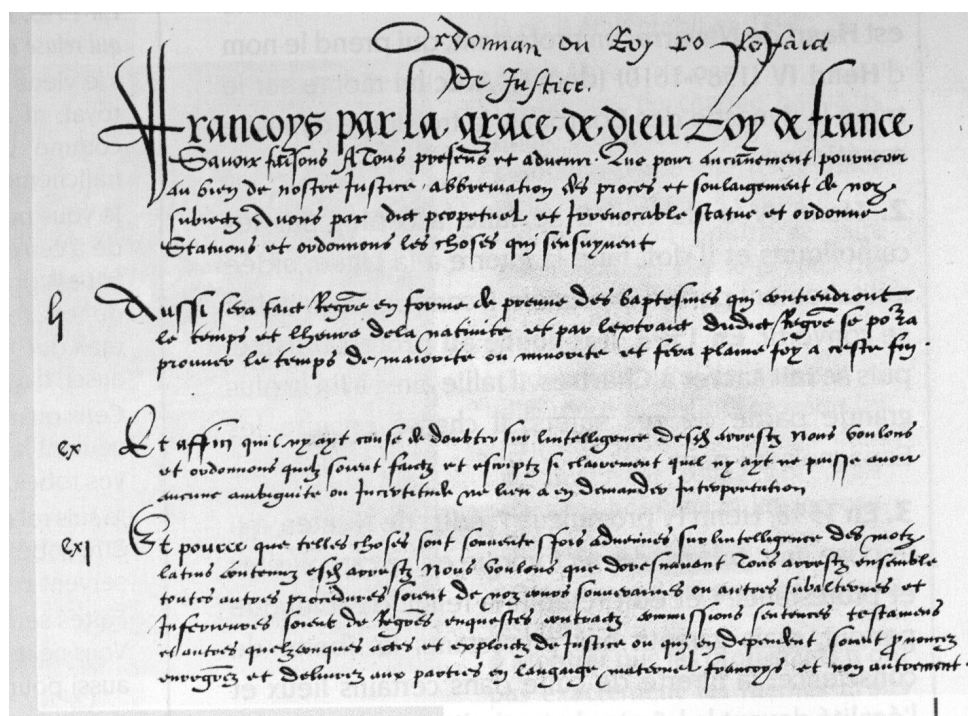


FIGURE 1.1 – Extrait de l'ordonnance de Villers-Cotterêts.

Continuant avec notre historique, nous verrons que du Moyen âge jusqu'à la Renaissance, l'enseignement des langues dites aujourd'hui « modernes » ou « vivantes » était moins répandu. Nous parlons notamment du cas du français et de l'anglais, car l'enseignement du latin et du grec se faisait, jusqu'à la moitié du XVI^e siècle, en général par des religieux appartenant à des communautés ecclésiastiques. Ces communautés, que E. Durkheim (2014, p.31) nomme clergé séculier (épiscopat) et le clergé régulier (monachisme), vont avoir de leur part une influence pédagogique assez considérable à cette époque. À partir du XVI^e siècle et de la proclamation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, due à François I^{er}, le latin commence à être remplacé par

4. Selon C. Germain (1993, p.43-47) chez les Romains il y a eu un très grand intérêt pour l'enseignement du Grec, considéré comme une langue de prestige. Cette langue était enseignée de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

la langue française dans tous les documents utilisés de manière administrative (figure 1.1⁵). Ce document est en général considéré comme le plus important, puisqu'il donne naissance à la langue française de manière officielle.

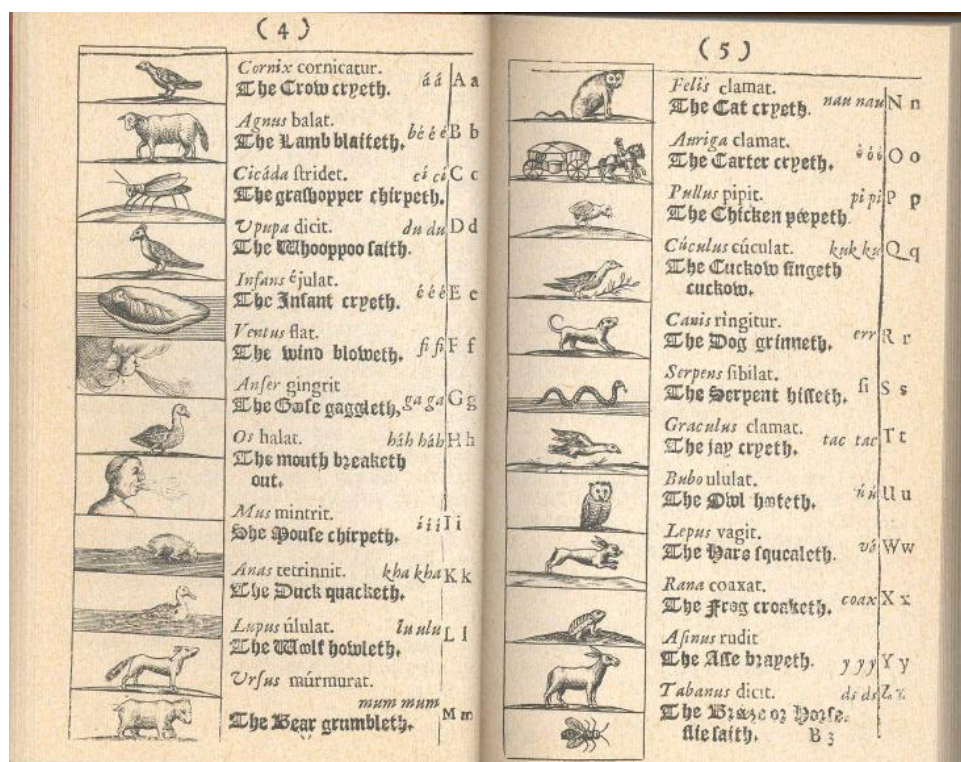


FIGURE 1.2 – Extrait de l'*Orbis sensualium pictus* (1658).

Juste après cet événement, et tout au début du XVII^e siècle, le premier « théoricien » à avoir réfléchi à la didactique d'une langue fait son apparition. Il s'agit du Tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), qui sera plus connu sous le nom latinisé de Comenius. En effet, Comenius a été considéré comme le père fondateur de la pédagogie⁶, notamment dans le domaine de la didactique des langues (Germain, 1993), et de son versant latin en particulier. Dans son ouvrage principal *Didactica Magna* (1638 : 1992) : « *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* », il plaide pour une éducation pour tous les hommes, et prône pour un enseignement où l'enseignant devrait éveiller l'intérêt de l'élève. Nous devons également à Comenius le fait d'avoir créé, en 1658, ce qui pourrait être considéré comme le premier manuel pour l'enseignement des langues, un manuel fondé sur des images appelé *Orbis sensualium pictus* ; il s'agissait d'un livre pictographique pour l'apprentissage du latin et destiné aux enfants (voir figure 1.2⁷). Il avait, d'ailleurs, des idées assez intéressantes par rapport à l'enseignement des langues, comme le fait d'avoir développé une sorte de conscience linguistique, avant d'apprendre une langue seconde. Effectivement, par rapport à l'enseignement des langues, Comenius partait de l'idée que pour mieux enseigner ou apprendre une langue on se doit de mieux connaître et de maîtriser sa propre

5. Image trouvée sur le site : <http://patrickdeveaux.fr/wp-content/uploads/2012/08/villers-cotterets.jpg>

6. Le sociologue E. Durkheim le nommera à ce titre comme : « le grand pédagogue des Temps modernes » (Durkheim, 2014, p.327).

7. Image trouvée sur le site : <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus003.jpg>

langue maternelle⁸ (Germain, 1993, p.85-87). Une idée qui sera d'ailleurs assez utilisée plusieurs siècles plus tard dans la didactique moderne des langues.

Nous passons maintenant à la langue française, qui devait se transformer un siècle plus tard en la langue maternelle hégémonique de la France, grâce à son enseignement en tant que discipline scolaire dans cette nation. Il faudra ainsi attendre après la Révolution Française de 1789 pour voir le français répandu dans la plupart de la République. En effet, c'est à partir de la création du système scolaire français par l'Assemblée Constituante en 1791, qui en instituant l'Instruction Publique aura reconnu le français comme langue nationale ; « c'est-à-dire celle que parle la Nation et que doivent apprendre tous les citoyens, dont la langue maternelle, à l'époque, est le breton, l'alsacien, l'occitan ou le basque » (Simard *et al.*, 2010, p.23). L'État devait assurer le rôle d'instructeur et unifier la Nation en commençant par sa langue, en supprimant ce qu'elle considérait comme des « patois ». C'est ainsi que Bertrand Barère (1755-1841), alors membre du Comité de salut public, organise une véritable offensive contre les « patois » et en faveur de la prééminence d'une langue nationale :

« La monarchie avait des raisons de ressembler à la tour de Babel ; dans la démocratie, laisser les citoyens ignorants de la langue nationale, incapables de contrôler le pouvoir, c'est trahir la patrie... Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous » (Barère, 1793)⁹.

Il faut également dire que l'État, dans une phase d'*anti-œcuménisme catholique* ou de « déchristianisation révolutionnaire » (selon les mots de Mirabeau), devait faire face à des communautés religieuses qui avaient encore le latin comme langue d'instruction, utilisée également pour les offices religieux, et qui avaient eu jusqu'à l'époque pré-révolutionnaire un très grand pouvoir et beaucoup d'avantages.

Concernant les *langues vivantes* en général et leur enseignement, il faut attendre l'époque post-révolutionnaire, pendant le règne de Charles X, lorsque celui-ci fera paraître en 1829 une ordonnance instituant un enseignement des langues vivantes (allemand et anglais) dans les « collèges royaux » (Puren, 1988, p.45), enseignement qui devient obligatoire dans tous les collèges de France à partir de 1838 (Pothier, 2003, p.8).

Mais ce sera la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle qui marqueront le véritable point de départ de cette discipline, que nous présentons tout au long de cette introduction : la didactique des langues. C'est à cette période que cette discipline commence à atteindre un véritable statut. D'une part, avec la conception des méthodologies telles que la « grammaire-traduction » ou « méthodologie traditionnelle » (Puren, 1988) (*cf.* chapitre 4 § 4.2.1), et la « méthode naturelle » ou « méthode des séries de F. Gouin » (Germain, 1993) (*cf.* chapitre 4 § 4.2.2), nées toutes les deux à la fin du XIX^e siècle. Ces deux méthodologies d'enseignement des langues pourraient être considérées comme le point de départ de la didactique moderne des langues, bien que Pothier (2003, p.9-10) considère que c'est plutôt la « méthode directe » (*cf.* chapitre 4 § 4.2.3), laquelle

8. *Gnôthi seauton* en grec ancien ou *Nosce te ipsum* en latin, ce qui se traduit en français « Connais-toi toi-même », nous pourrions appliquer cet aphorisme aux langues, car on doit d'abord connaître sa propre langue avant de prétendre connaître et enseigner les langues des autres.

9. Citation trouvée sur le site : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm

en allant à l'encontre de ces deux premières, propose une théorie de l'enseignement beaucoup plus structurée. D'autre part, grâce à la naissance de la linguistique moderne, de la main de Ferdinand de Saussure au début du XX^e siècle (Cours de linguistique générale). Effectivement, cette discipline ne seulement donne des outils d'analyse à la langue, mais en même temps permet aussi sa description. C'est donc grâce à la linguistique saussurienne que les études du langage deviendront plus scientifiques et moins empiriques. Ces dernières théories donneront naissance au structuralisme. Le structuralisme régnera en maître des années 1920 jusqu'aux années 1970 (à peu près), et il va influencer, par ailleurs, la plupart des approches linguistiques et didactiques du XX^e siècle, dont la didactique des langues.

Le siècle dernier donnera naissance à la plupart des théories linguistiques et en didactique des langues étrangères, en faisant évoluer vers ce que l'on appellera par la suite la « linguistique appliquée » (Pothier, 2003).

« [...] le développement de la linguistique au cours du XX^e siècle a été à l'origine du terme de linguistique appliquée (à l'enseignement des langues), né tout d'abord aux États-Unis dans les années quarante (1940-50) » (Pothier, 2003, p.10).

Selon cet auteur c'est la seconde guerre mondiale et l'urgence d'apprendre les langues étrangères, de manière fonctionnelle et non savante, qui aurait conduit les militaires américains à faire appel, non à des enseignants de langues, mais à des linguistes reconnus, dont Bloomfield (le père du structuralisme américain) entre autres. En effet, l'idée était de mettre en œuvre un apprentissage le plus rapide et efficace possible (Pothier, 2003, p.10).

Dans le même ordre d'idées, il s'agissait aussi d'un apprentissage rapide et efficace que recherchaient quelques expériences dans le domaine de la psychologie et les premières « machines à enseigner ». Effectivement, si nous cherchons dans le domaine des machines pour aider dans l'enseignement, nous verrons les premiers pas dans ce sens tout au début du XX^e siècle. En effet, dès 1912 E. Thorndike rêvait d'un livre manuel mécanisé (Antoniadis *et al.*, 2006, p.796). À ce propos ce psychologue américain disait :

« si, par le miracle et l'ingéniosité mécanique, un livre pouvait être agencé de telle façon que seulement pour celui qui aurait fait ce qui est demandé à la première page, la page deux devienne visible, et ainsi de suite, beaucoup de ce qui requiert actuellement de l'instruction personnelle pourrait être assuré par le livre » (Thorndike, 1912, cité par Bruillard, 1997, p.33-34).

C'est ainsi que, d'après Antoniadis *et al.* (2006, p.796), l'idée d'un enseignement programmé (EP) mécanisé a commencé à prendre pied au début du XX^e siècle, c'était une « réponse à des critiques émises à l'encontre de l'enseignement « classique » ». Il fallait donc aller chercher des mécanismes permettant « un rythme d'apprentissage adapté à l'élève et une activité continue pour ce dernier » (Antoniadis *et al.*, 2006, p.796).

La première machine à enseigner (ME), qui peut à juste titre porter ce nom, a été élaborée dans les années 1920 par S. Pressey, un professeur de psychologie éducationnelle (Antoniadis *et al.*, 2006, p.796). Il s'agissait, en effet, comme le signalent ces auteurs, d'une machine permettant de corriger des QCM (questionnaires à choix multiples) ; pour ce faire la machine disposait

des quatre boutons qui permettaient de répondre à chaque question présentée. L'idée était que pour passer d'une question à une autre il fallait que la réponse soit juste. La machine gardait une trace des actions des apprenants (Antoniadis *et al.*, 2006, p.796). Voici une image de la machine de Pressey (figure 1.3¹⁰).

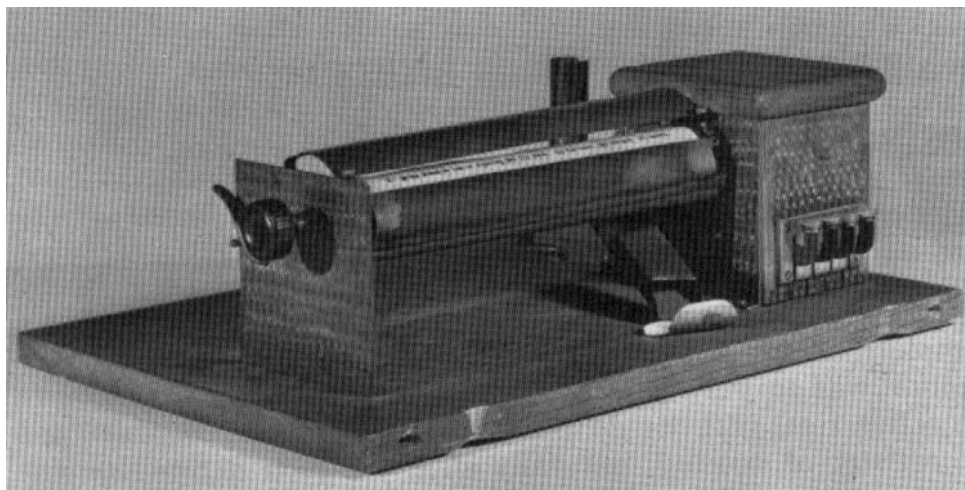


FIG. I. A self-scoring multiple-choice apparatus exhibited in 1924-25

FIGURE 1.3 – Machine à enseigner de Pressey (1924).

Cette première machine à enseigner de Pressey sera rudement critiquée par un autre psychologue, B. F. Skinner. En effet, Skinner (1968) reprochait à Pressey « d'avoir fondé sa machine sur des connaissances insuffisantes du phénomène d'apprentissage » (Antoniadis *et al.*, 2006, p.796). Les théories de Skinner donneront naissance à l'enseignement programmé qui dominera de la fin des années 1950 à la fin des années 1960. Le même Skinner développera sa propre machine à enseigner à la fin des années 1950 (figure 1.4¹¹). Cette machine fonctionne d'une manière différente de celle de Pressey. Dans la machine de Skinner, les exercices se trouvent sur une sorte de rouleau que les apprenants font défiler à l'aide d'une molette (Antoniadis *et al.*, 2006, p.797). Suite à cette action, les questions défilent dans une sorte de fenêtre, les apprenants inscrivent leurs réponses sur un espace blanc réservé à cette fin. Suite à cette action, les apprenants comparent leurs réponses avec les corrections ; il leur suffit d'actionner le levier pour passer à une autre question (Antoniadis *et al.*, 2006, p.797).

Nous ne nions pas la grande influence et l'apport de ces premières théories venant du champ de la psychologie, au travers de ces premières machines à enseigner et de l'enseignement programmé. Cependant, il y aura certaines défaillances dans ce domaine. En effet, les méthodologies d'enseignement ayant pris en compte ces premières techniques n'ont montré que des résultats assez partiels et pas assez poussés au niveau de la compétence de communication. Le problème, certes, était né d'une approche sous-jacente, fondée sur une psychologie dite béhavioriste d'abord de J. B. Watson et puis néo-béhavioriste de B. F. Skinner et N. Crowder. En effet, ce sera surtout les théories de l'étude comportementale de Skinner et de son article « *The science of learning and the*

10. Image trouvée sur le site : http://abraham.cs.uml.edu/~heines/academic/papers/2002elearn/images/Lumsdaine_Glaser/Pressey%20Multiple%20Choice%201%20-%201924-25.jpg

11. Image trouvée sur le site : http://abraham.cs.uml.edu/~heines/academic/papers/2002elearn/images/Lumsdaine_Glaser/Skinner%20Machine%20Sketches%20-%201958.jpg

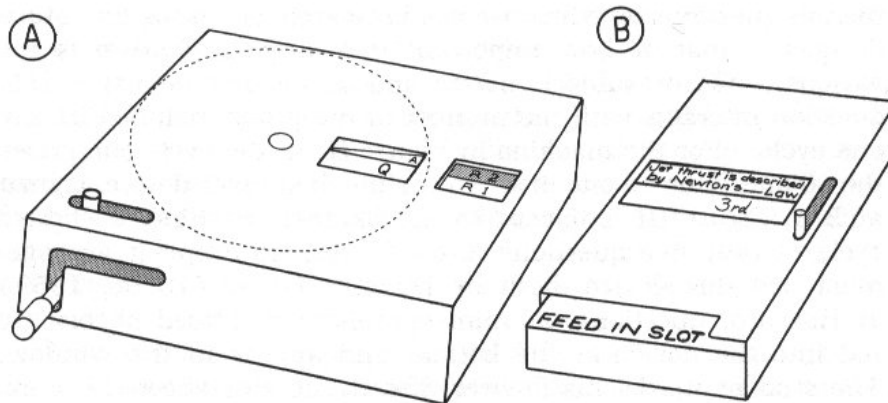


FIG. III. Two "teaching machines" using written responses which are scored by the student on the basis of comparing his written answer with the correct answer.

FIGURE 1.4 – Machine à enseigner de Skinner (1958).

art of teaching », apparu en 1954, qui auront une très grande influence dans l'enseignement programmé et les machines à enseigner de la fin des années 1950. C'était le travail de répétition, dans lequel il n'y avait pas de réelle communication, mais juste un *stimulus-réponse+renforcement*, qui a voué ces premiers échanges entre apprentissage et machines à enseigner à une sorte d'échec. Pour sa part, N. Crowder a essayé d'aller un peu plus loin que son mentor Skinner. Crowder travaillait en tant que formateur à l'US Air Force, où il avait conçu, au milieu des années 1960, une machine connue sous le nom d'AUTOTUTOR (figure 1.5¹²). Cette machine devait être capable de : 1) présenter des informations ; 2) solliciter l'activité de l'élève par des questions ; 3) évaluer la réponse de l'élève ; et 4) orienter l'élève dans le cours en fonction des réponses fournies¹³. Si nous le comparons à la machine de Skinner (1958), le dispositif que Crowder a mis au point au milieu des années 1960 possède une possibilité supplémentaire : il s'agit, en effet, de la capacité d'orienter l'apprenant à l'intérieur d'un cours à partir des réponses fournis par celui-ci. Pour mettre en œuvre cette fonctionnalité, Crowder part de l'idée que l'activité de l'apprenant peut se réaliser sous la forme de questions à choix multiples (enseignement programmé ramifié – EPR). L'EPR part de la base que les réponses données par les apprenants peuvent orienter l'enseignement, c'est-à-dire : si l'apprenant donne une réponse correcte, le dispositif va l'orienter « vers une situation d'apprentissage qui tiendra compte de la justesse de sa réponse »¹⁴. Si par contre, la réponse fournie par l'apprenant est erronée, l'orientation dans ce cas se fera vers une situation à l'occasion de laquelle l'erreur que l'apprenant a commise « fera l'objet d'un redressement »¹⁵.

Toutes ces machines à enseigner et l'enseignement programmé seront les ancêtres de l'apprentissage des langues par le biais des ordinateurs (Grosbois, 2012, p.13-15), que nous traiterons de manière plus approfondi dans le chapitre 6. Pour l'instant nous donnerons un bref aperçu du rôle de l'informatique dans l'enseignement-apprentissage des langues.

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues et le rôle de l'informatique

12. Image trouvée sur le site : <http://ute3.umh.ac.be/cours/thappracredite/images/partie2/crowder.jpg>

13. Information prise du site de formation : <http://ute3.umh.ac.be/cours/thappracredite/module6a-2.htm>.

14. Ibidem.

15. Ibidem.

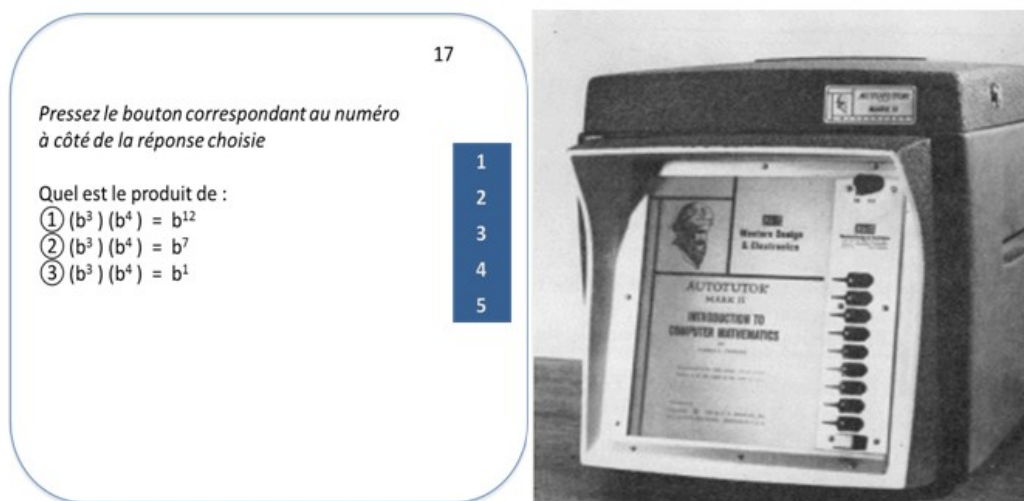


FIGURE 1.5 – Image de l’*AUTOTUTOR*, la machine à enseigner de Crowder.

dans cet enseignement-apprentissage, il va falloir attendre la fin des années 1960 avec l’emploi des ordinateurs tuteurs et le commencement de l’Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) (Grosbois, 2012, p.15). On passe de l’enseignement programmé et ses machines à enseigner des années 1960 à l’ère de l’EAO qui commence à la fin des années 1960 et le début des années 1970, avec l’emploi des tutoriels (Grosbois, 2012, p.15-16). Puis, l’Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO) apparaît à la fin des années 1970 et le début des années 1980, pour lequel l’intelligence artificielle prend la suite des tutoriels. Les travaux réalisés entre informaticiens et didacticiens donneront lieu à la notion des Environnements Informatiques pour l’Apprentissage Humain (EIAH) (Grosbois, 2012, p.24-25). Ce concept intégrateur d’EIAH va émerger à la fin des années 1990 (Grandbastien & Labat, 2006, p.19), et regroupe les différents types de logiciels « dont la finalité explicite est de susciter et d’accompagner l’apprentissage humain » (Grandbastien & Labat, 2006, p.18). Les années 1990 et 2000 voient s’imposer le multimédia, l’hypermédia et Internet, et donnent lieu aux Technologies de l’Information et de la Communication (TIC) et, par la suite, aux Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Enseignement (TICE), ajoutant aux premières l’aspect éducatif. Toute cette évolution a permis de voir l’emploi de l’informatique autrement vis-à-vis de l’enseignement et de l’apprentissage des langues.

D’ailleurs certaines approches ne nous parlent plus d’outils mais d’instruments d’aide à l’enseignement-apprentissage. C’est la théorie instrumentale lancée par P. Rabardel (1995) qui conçoit des systèmes informatiques non comme des « simples » outils mais plutôt comme des instruments. En effet, selon Rabardel (1995, p.2) la manière d’appréhender les systèmes informatiques change et au lieu de les voir en tant que des outils produits de la technologie (technocentriques), il faut les conceptualiser comme des instruments conçus et mis en œuvre afin de servir l’homme dans une approche anthropocentrique.

Revenant un peu en arrière, à la fin des années 1960 nous constatons un autre phénomène. Nous voyons émerger une approche théorique issue de la « linguistique énonciative » de É. Benveniste, comme le signalent Charaudeau et Maingueneau (2002). Cette approche connue sous le nom de « linguistique textuelle » part d’une vision différente de la langue, au moins au niveau

de son analyse. Une vision qui est divergente de celle de la « linguistique structurale » encore régnante à cette époque. Une première distinction entre le structuralisme et la linguistique textuelle est l'unité de travail ; tandis que le premier prend, au niveau morphosyntaxique, la phrase comme unité de travail et le mot et les syntagmes comme les unités minimales, la seconde considère le texte comme unité de travail (Lundquist, 1980 ; Adam, 1990) et la proposition-énoncée comme unité minimale (Adam, 2011a). Le but ultime de la linguistique textuelle étant l'analyse du discours, donc de la parole rendue sous forme écrite, elle s'intéresse notamment aux phénomènes énonciatifs tels que la cohérence et la cohésion textuelles, la contextualité et la co-textualité, la référence, la progression thématique, l'analyse des types et genres textuels, etc. Néanmoins, dans ces débuts, la linguistique textuelle avait encore une certaine influence de la « grammaire textuelle », expérimentée dans les années 1960 et 1970 par T. Van Dijk (1972) (entre autres). La didactique du français comme langue étrangère (DFLE), évolue pendant les années 1970, 1980 et 1990, passant finalement de l'« approche communicative » à la « perspective actionnelle ». Préconisée à la fin des années 1990 et surtout à partir de l'année 2000, avec la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2000), la perspective actionnelle était une sorte de réponse face à une approche méthodologique (l'approche communicative), qui n'était pas très bien structurée, comme le signalent plusieurs auteurs (Puren, 1995 ; Beacco, 2010). Nous l'explorerons de manière beaucoup plus détaillée dans le chapitre concernant l'étude des méthodologies d'enseignement des langues (*cf.* chapitre 4 § 4.2.7 § 4.2.9). Il faut signaler que même si la perspective actionnelle ne se veut pas comme une approche méthodologique à être imposée dans les pratiques enseignantes, mais plutôt comme un outil d'aide à la construction de connaissance (Conseil de l'Europe, 2000), elle est arrivée à s'imposer dans plusieurs contextes. Nous avons par exemple le cas de l'édition du matériel didactique, la politique d'enseignement dans certaines institutions (Alliance Française, centres de langues, etc.), et l'évaluation internationale (examens et certifications) entre autres.

Concernant la linguistique textuelle, elle se développe également en se distanciant à chaque fois plus de la grammaire textuelle de T. Van Dijk (1972). La linguistique textuelle va se positionner comme l'un des référents principaux dans l'étude et l'analyse des textes, en se divisant, à notre avis, en deux grands courants. Un premier courant situé plus dans l'analyse du discours dans le sens de la sémiotique interprétative, qui verra notamment dans les études de F. Rastier (1991 ; 1996), un chemin de recherche qui conduira à des nouvelles approches dans cette étude du discours au niveau des textes. Le second courant, un peu plus axé sur les phénomènes de l'énonciation (cohérence et cohésion textuelles, progression thématique, analyse de types et des séquences textuels, etc.), dont nous pouvons trouver la figure prééminente de J.-M. Adam, ainsi que d'autres auteurs comme D. Maingueneau, M. Charolles, etc. Leurs travaux s'inscrivent dans l'analyse du discours textuel dans un sens plus « formel ». En effet, formel dans le sens des formes contenues à l'intérieur du texte, autrement dit des éléments constitutifs du texte, par exemple, l'étude des anaphores et des cataphores dans le cas de la coréférence textuelle ; les notions de *thème* et *rhème* dans le cas de la progression thématique, etc.

De notre côté, nous ajoutons un troisième courant, que nous considérons transversal et qui cherche à didactiser les phénomènes liés à la linguistique textuelle, notamment les phénomènes analysés par le second courant, comme l'indique L. Lundquist (2014). Ce troisième courant ex-

plore, de la main de chercheurs comme L. Lundquist (1990 ; 2013), ou B. Combettes (1983), entre autres, le fait de rendre compte des plusieurs phénomènes linguistiques (*cf. supra*) qui s'avèrent intéressants pour la formation des enseignants en didactique du français en général et du FLE en particulier. C'est dans ce troisième courant de pensée que nous, nous nous inscrivons. Un courant auquel nous ajoutons l'emploi des instruments informatiques de type ALAO, fonctionnant sur un travail fait sur des corpus spécifiquement construits à partir du Traitement Automatique des Langues Naturelles (TAL) et des annotations de type XML¹⁶. Ces instruments et le corpus ont été conçus à partir des besoins des apprenants, et dans notre cas particulier (la formation des futurs enseignants de langue), ils doivent servir à leur formation linguistique et didactique (*cf. chapitre 10 § chapitre 11*).

Afin de montrer tous ces aspects énoncés dans cette introduction, nous passons maintenant à les développer dans notre thèse. Nous avons décidé de diviser cette thèse en quatre grandes parties, que nous présentons de manière succincte ci-dessous :

La première partie est dédiée à la genèse du projet et au contexte de travail, elle a été divisée en deux chapitres. Un premier chapitre est destiné à la genèse du projet ; nous y analysons le pourquoi et le comment de ce projet de recherche, en ajoutant quelques aspects autobiographiques. Ainsi nous commençons par exposer pourquoi nous avons choisi de réaliser ce travail de recherche dans le domaine particulier de l'enseignement supérieur et la formation des enseignants de FLE en Colombie, et nous présentons après nos hypothèses de départ et leurs contraintes. Nous présentons par la suite, dans un deuxième chapitre, le terrain de l'enseignement du français en Colombie : nous décrivons le domaine de la formation des formateurs dans les institutions d'éducation supérieure en Colombie, les programmes de formation et nous dressons un bref historique de la langue française en Colombie ainsi que de son influence dans ce pays.

La deuxième partie est consacrée au cadre théorique et à l'étude de l'existant. Elle comprend quatre chapitres. Dans cette partie nous commençons par mentionner les théories sur lesquelles se base notre projet. Le premier chapitre de cette partie est dédié aux aspects concernant la didactique des langues et les méthodologies d'enseignement du FLE, ainsi que la formation des formateurs, les types de formations existantes, et le lien entre formation et didactique des langues. Le deuxième chapitre décrit les aspects théoriques concernant la linguistique textuelle en tant qu'approche méthodologique avec ses principales notions, son histoire et le lien avec notre projet de recherche. Un troisième chapitre présente le binôme ALAO/TAL et les instruments informatiques d'aide à la formation dans le domaine du FLE, avec un historique et une étude critique de ce type de technologies. Un quatrième chapitre fait l'état des lieux des dispositifs d'aide à la formation et de l'étude de la linguistique textuelle. Nous l'avons divisé en deux grandes sections : 1) d'une part les instruments informatiques employés avec une visée formative ; 2) d'autre part, les instruments informatiques fondés sur la linguistique textuelle.

La troisième partie aborde la problématique et l'analyse des données ; elle est divisée en deux chapitres. Dans le premier nous précisons plus clairement l'objet de notre problématique et sa méthodologie de recherche, ainsi que les différentes hypothèses de travail qui la soutiennent. Pour ce faire, nous faisons un travail de justification de la problématique et de ses hypothèses en

16. *eXtensive Mark-up Language* (XML), « langage à balise extensible » en français.

étayant les notions théoriques qui les soutiennent et en cherchant à établir un modèle didactique pour cette problématique. Ensuite, dans un deuxième chapitre, nous présentons les outils de recueil des données et les instruments nous ayant permis d'analyser ces données en expliquant pourquoi et comment ils ont été choisis. Ceci nous permet de passer à une autre partie de ce même chapitre dans laquelle nous procédons à faire la vérification des hypothèses présentées dans le chapitre précédent.

La quatrième et dernière partie est dédiée à la conception, modélisation et mise en œuvre d'un premier prototype informatique de notre système ALAO d'aide à la formation. Un premier chapitre est consacré à l'explication du modèle didactique que nous proposons ; c'est ainsi que nous précisons comment ce modèle est fondé sur une théorie qui cherche à fournir aux étudiants en formation et à leurs enseignants-formateurs un instrument d'utilisation facile, conçu en fonction de leurs besoins. Nous passons ensuite à un deuxième chapitre qui présente les fonctionnalités didactiques du système informatique. Dans ce deuxième chapitre nous présentons comment notre système est fondé sur le travail de corpus et plus précisément des corpus dans le domaine de l'enseignement. Nous y présentons aussi les activités que le système fournit à l'aide de quelques exemples.

Nous finissons cette thèse avec un chapitre destiné aux conclusions et à des perspectives pour des futurs travaux de recherche.

Première partie

Genèse du projet et contexte de travail

Genèse du projet

Sommaire

2.1	L'apprenti des langues étrangères	16
2.1.1	Un premier contact avec une langue étrangère	16
2.1.2	Vers l'apprentissage d'une nouvelle langue : le français	17
2.2	Le futur formateur en français	19
2.2.1	Formation afin de devenir enseignant des langues étrangères	19
2.2.2	De l'étudiant des langues étrangères au stagiaire de FLE	20
2.3	Le formateur de FLE	21
2.3.1	Notre rôle en tant que formateur de FLE	21
2.3.2	Emploi des instruments informatiques dans les cours de langue	22
2.4	Formation des formateurs et instruments informatiques	23
2.5	Observations sur le terrain	25
2.5.1	Constats initiaux - C _i	25
2.5.2	Contraintes vis-à-vis des constats initiaux	26
2.6	Premiers pas	27
2.7	Conclusion	28

« Derrière toute recherche il y a un chercheur, et toute entreprise de ce genre comporte nécessairement un aspect biographique. » (Rézeau, 2001, p.1).

Dans le premier chapitre qui ouvre notre thèse nous avons exposé les aspects généraux de notre projet de recherche, et nous avons précisé que celui-ci s'insère dans une perspective visant tout notamment la didactique du FLE et plus précisément la formation des formateurs. Nous avons également spécifié qu'il s'appuie théoriquement sur la linguistique textuelle. Nous avons, finalement montré, qu'il sera transmis à l'aide d'un système informatique, fondé sur le binôme ALAO/TAL. Nous avons, pour ceci, parlé d'un peu d'histoire, de l'évolution et des principales préoccupations par rapport aux courantes théoriques ayant suscité notre intérêt, afin de proposer le développement d'un instrument informatique d'aide à la formation dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie. Il s'agit maintenant d'introduire et de mieux expliquer le cadre général dans lequel notre projet est né.

Toutefois, et avant de passer aux explications de comment notre projet est né, nous considérons qu'un petit aperçu de notre cas, en tant qu'enseignant de français et d'apprenant de langues, serait bénéfique afin de mieux cibler l'intérêt de notre projet.

Comme le dit J. Rézeau (2001, p.1) dans l'introduction de sa thèse, et citation que nous, nous avons choisie comme phrase d'ouverture de ce chapitre, tout chercheur qui s'attelle à la rédaction d'une thèse est conduit à y mettre dans celle-ci beaucoup d'éléments de sa propre vie. En effet, derrière tout processus de recherche il y a toujours un chercheur, un être humain qui a un passé, qui, à partir des expériences vécues dans ce passé, cherche à mieux comprendre son savoir-faire et à s'améliorer chaque fois plus. Il faut dire que toute entreprise de ce genre comporte nécessairement un ou plusieurs aspects biographiques. En ce qui nous concerne, il s'agit du même principe, bien que notre histoire soit un peu différente de celle de Rézeau ; puisque, dans notre cas, nous nous référons à la formation des futurs formateurs en partant de notre expérience en tant que formateur, tandis que lui, il s'intéresse à la formation des apprenants en général.

Ce que nous présentons dans les quelques lignes qui vont suivre est notre situation personnelle concernant l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, d'abord en tant qu'apprenant, puis en tant qu'enseignant.

2.1 L'apprenti des langues étrangères

2.1.1 Un premier contact avec une langue étrangère

Apprendre une langue autre que la sienne, qu'est-ce que cela signifie ? Si nous nous penchons sur cette question, il y a des centaines de réponses et des milliers de conseils « indiquant » toujours la « meilleure manière » d'apprendre une autre langue. Mais ce n'est pas toujours si facile que cela de répondre à une telle question, nous pensons qu'il est en effet beaucoup plus facile de répondre à la question : quelle est la meilleure manière ou la manière la plus adéquate d'échouer son apprentissage d'une langue ? Mais nous pensons que c'est le travail de l'enseignant qui est la plupart du temps remis en question lorsque les apprenants ne réussissent pas à apprendre la langue cible.

Si nous voulions retracer notre histoire par rapport à l'apprentissage des langues étrangères et notre premier rapport face à des formateurs des langues, il nous faudra donc mettre en route « *La Machine à explorer le temps* » de H. G. Wells et aller en arrière il y a une bonne trentaine d'années. En effet, il s'agissait, dans un premier temps, de l'apprentissage de la langue anglaise au collège puis au lycée. À cette époque-là, nous avons commencé nos cours d'anglais au collège ; c'était pour nous une véritable découverte d'avoir une nouvelle langue, et tellement différente de notre langue maternelle (l'espagnol). Rétrospectivement parlant, il faut avouer que cette première approche d'une langue étrangère était décevante à tout point de vue. En effet, nous constatons maintenant que cette formation à l'anglais, à l'époque du collège et ensuite au lycée était encore très ancrée sur la *grammaire-traduction* (cf. chapitre 4 § 4.2.1 : Méthodologie traditionnelle). Toutefois ceci était insolite étant donné que le manuel d'enseignement que nous suivions à l'époque était celui connu sous le nom de « *Lado English Series* ». Créé par R. Lado dans les années 1970, ce manuel d'apprentissage de l'anglais était conçu avec le but de servir

de terrain d'application à une théorie nommée « linguistique contrastive », dont il était l'un des précurseurs.

La linguistique contrastive, à laquelle on retrouve constamment associés les noms de plusieurs linguistes et didacticiens américains (Ch. C. Fries, R. Lado, R. L. Politzer, Ch. A. Ferguson, R. P. Stockwell et J. B. Carroll) (Debyser, 1970, p.31), avait pour ambition l'apprentissage d'une langue étrangère à travers la comparaison avec la langue maternelle, en regardant les difficultés trouvées lors de leur analyse « terme à terme, de manière rigoureuse et systématique », comme le signale ce même auteur. Cette théorie consistait notamment à apprendre une langue en utilisant la langue maternelle comme un levier d'aide à sa compréhension, à partir de l'étude comparée de leurs structures (Lado, 1957) ; à aucun moment Lado ne parle pas de traduction, mais plutôt de comparaison structurale (au niveau phonétique, grammaticale, syntactique, etc.).

Toutefois, nous pensons maintenant que nos enseignants de l'époque n'étaient pas du tout formés à la mise en application de cette approche méthodologique. La preuve est que le travail de ces enseignants était axé tout notamment dans la traduction des textes et des dialogues qui se trouvaient dans le manuel, Autrement dit, aucun travail ni sur la prononciation ni sur l'intonation n'avait été fait en amont de la reproduction des dialogues. Nous ne nous souvenons pas, rétrospectivement parlant, d'avoir appris quelque chose par rapport à l'anglais, à cette époque-là. Sachant qu'en plus, et en ayant fait nos études dans un lycée technique, les enseignants nous faisaient « traduire » des manuels respectifs à des machines-outils (depuis la langue anglaise vers l'espagnol) et suite à cela, ils nous demandaient de les apprendre par cœur, même si parfois les traductions n'étaient pas les plus réussies.

2.1.2 Vers l'apprentissage d'une nouvelle langue : le français

Après le baccalauréat, et après ce premier « échec » vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue, nous avons décidé d'apprendre le français de notre propre gré. Nous avons, à cet effet, suivi des cours de français à l'Alliance Française de Medellín à partir de l'année 1993, jusqu'à l'année 1999.

Notre histoire avec l'étude de la langue française allait être tout à fait différente que dans le cas de l'anglais. Il y avait deux éléments essentiels dans cet apprentissage, d'une part une motivation intrinsèque à l'apprentissage d'une langue nouvelle que nous ne connaissions pas encore, avec une vraie envie de découverte ; d'autre part, le fait que nous découvrions une nouvelle façon de travailler, une nouvelle méthodologie d'enseignement : l'*approche communicative* (cf. chapitre 4 § 4.2.7).

En effet, pour la première fois nous abandonnions la traduction des textes et des dialogues, et nous nous mettions à travailler dans quatre aspects ou habilités langagières différentes : les compréhensions orales et écrites et leurs productions. Il y avait aussi un cinquième aspect qui venait compléter la tâche, si nous comptons ici la compétence culturelle. Il faut dire qu'à l'époque nous avons eu la chance d'avoir une enseignante native, qui était formée à l'enseignement de la langue française. En effet, nous pourrions dire que le fait de compter sur une enseignante qui connaissait la langue, mais qu'en même temps savait la transmettre de manière didactique était assez important. Elle nous faisait travailler la prononciation, comprendre des dialogues, elle nous apprenait la grammaire en utilisant le métalangage. Il y avait dans cette démarche une idée de

formation à la langue standard, avec tout un travail fait au niveau de la formalisation de la langue, qui visait une introduction aux « normes » de la langue.

À cette époque-là, nous utilisions un manuel d'enseignement appelé : « *Le Nouveau Sans Frontières* » (NSF) (Dominique *et al.*, 1989). Cette méthode d'enseignement était composée d'un livre de l'élève, d'un cahier d'exercices, et de cassettes audio permettant d'écouter les dialogues qui étaient transcrits dans les textes ; elle permettait également la réalisation des exercices de prononciation. « *Le Nouveau Sans Frontières* » était une méthode d'enseignement qui, en essayant de faire du communicatif était encore assez ancrée dans la méthodologie d'enseignement connue sous le nom de *Structuro-Globale Audio-Visuelle* (SGAV). Malgré le fait que le NSF n'avait plus recours à des images fixes qui étaient projetées (comme c'était le cas des méthodes SGAV), il y gardait encore son aspect lié aux exercices répétitifs et structuralistes, et à des dialogues artificiels¹. Cette méthode d'enseignement a été remplacée pendant nos années d'apprentissage à l'Alliance par une autre méthode un peu plus « communicative » : « *Panorama* » (Girardet & Cridlig, 1996), que nous avons utilisée plus ou moins de la même manière que la méthode précédente. Cependant, et malgré le fait que cette méthode proposait au sein de chacune de ses unités une navigation internet avec un petit livret d'accompagnement, comme l'indique Borg (2003, p.59), nous n'avons jamais utilisé cette possibilité, ni dans les cours, ni en salle d'informatique avec nos enseignants, ni elle n'avait été proposée pour être utilisée en autonomie.

Nous avons également assisté pendant ces années à nos premiers contacts avec l'emploi des « moyens technologiques » dans l'enseignement. Néanmoins, à part la cassette et le magnétophone qui nous permettaient d'écouter dans les cours les dialogues qui étaient transcrits dans les manuels d'enseignement, nous n'avons pas utilisé d'autres moyens que ce soit la vidéo ou Internet. Nous assistions, par contre, en dehors de ces cours, de manière autonome et volontaire, à des séances de cinéma en français. En effet, il y avait une petite salle de cinéma à l'Alliance Française qui passait des vieux films des années 1920, 1930, 1940, 1950, de *la nouvelle vague*, etc., qui étaient envoyés par le service culturel de l'Ambassade de France en Colombie. Il y avait en général deux séances avec le même film, et nous les regardions deux fois, la première fois avec la finalité d'écouter les dialogues sans lire les sous-titres et une deuxième fois afin de voir si nous avions compris ces dialogues. Toutefois, nous avons un petit regret par rapport à cette expérience, et c'est le fait d'avoir constaté plus tard que le niveau de sous-titrage à l'époque n'était pas très performant, ce qui nous a donné des problèmes de mauvaise interprétation de certains dialogues. C'est aussi à l'époque de nos études à l'Alliance Française que nous avons abordé, pour la première fois, l'étude de la langue en autonomie au travers des CD-ROMs multimédias. Nous nous souvenons tout notamment du « *Triple Play Plus French* » (Syracuse Langage System, 1998), qui permettait de travailler la compréhension orale et la compréhension écrite à partir du lexique et des phrases, en abordant des sujets tels que la nourriture, les chiffres, le foyer et le bureau, etc. Ce CD-ROM comprenait un module de reconnaissance de la parole qui permettait à l'apprenant de répéter des

1. « *Le Nouveau Sans Frontières* » (Dominique *et al.*, 1989) de la fin des années 1990, c'est-à-dire, en plein apogée de l'approche communicative, était une méthode construite à partir des exercices de type structuraliste et des dialogues artificiels, un peu en suivant une méthode précédente. Il remplaçait, en fait, le « *Sans Frontières* » (début des années 1980), conçue par les mêmes auteurs et qui était une méthode dite *notionnelle-fonctionnelle*, suivant un peu parfois la méthodologie *audio-visuelle* ou *Structuro-Globale Audio-Visuelle* (SGAV), dont elle était héritière.

phrases ou des mots à l'aide d'un microphone. Le système permettait d'avoir une correction plus ou moins correcte, permettant ou non d'avancer à l'exercice suivant. Nous utilisions également des CD-ROM interactifs contenant des visites guidées au Musée d'Orsay et au Louvre.

De cette première rencontre avec les instruments informatiques et tout notamment avec les technologies multimédias, nous garderons toujours un bon souvenir. En effet, nous avons le sentiment d'avoir avancé dans notre apprentissage de la langue française en complétant ce que nous voyions dans les cours avec nos enseignants. Quelques années plus tard, nous allions reprendre nos études de langue à l'université, et encore une fois de plus ce rapport avec les technologies informatiques nous aura servi dans notre apprentissage, et par la suite dans notre pratique professionnelle.

2.2 Le futur formateur en français

2.2.1 Formation afin de devenir enseignant des langues étrangères

Il faut bien avouer qu'à l'époque précédente (apprentissage de la langue française), nous n'avions pas d'idée ni de didactique, ni de grammaire, ni de linguistique. Mais nous savions bien que nous apprenions même si nous ne connaissions pas de manière intrinsèque les mécanismes permettant l'acquisition d'une seconde langue. Ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard, pendant la réalisation de notre licence en didactique des langues étrangères à l'Université d'Antioquia (située à Medellín - Colombie), qui nous conduirait par la suite à devenir enseignant de FLE, que nous avons pris conscience d'une grande partie de ces éléments qui nous avaient permis à apprendre le français. C'était grâce, d'une part à « la didactique des langues » et d'autre part à « la linguistique », et dans celle-ci plus spécifiquement à son versant grammatical. La didactique des langues, elle sera comprise ici comme cet ensemble de processus ou de techniques employés par l'enseignant (nommés sous le terme de méthodes), de principes pédagogiques et d'hypothèses de travail qui devraient permettre de transmettre des connaissances dans une langue déterminée en termes d'enseignement-apprentissage. Quant à la linguistique, elle peut être comprise comme l'ensemble de connaissances liées à l'étude d'une ou de plusieurs langues, elle englobe, en grande partie, ce que l'on nommera plus loin la *compétence linguistique* (cf. chapitre 8 § 8.2.1).

En effet, nous avons commencé nos études afin de devenir enseignant de langues, dans le domaine de l'anglais et du français de 1999 jusqu'à 2003. À l'époque de nos études, cette licence durait quatre ans, la nouvelle licence en didactique des langues a une durée de cinq ans. Notre formation se faisait en deux étapes, une première étape qui nous conduisait à l'acquisition de ces deux langues, et une seconde étape qui nous formait à leur didactisation. Notre formation dans les deux langues était assez « équilibrée », puisque normalement nous devions suivre les mêmes cours donnés en langue anglaise qu'en langue française. En ce qui concerne la phase d'acquisition, et pour des cours tels que : communication orale, communication écrite, grammaire, phonétique et phonologie, écriture académique, etc., il y avait certainement le même nombre d'heures. Cependant, les approches théoriques ou méthodologiques sur lesquelles était fondé l'enseignement de ces deux langues n'étaient pas forcément les mêmes. Quant à la seconde phase, celle de la formation, il faut bien l'avouer, la plupart des cours étaient en anglais, des cours

tels que : psycholinguistique, évaluation, curriculum, formation à l'enseignement, didactique des langues, etc. C'est-à-dire les cours qui nous formaient vraiment à l'enseignement des langues suivaient les méthodologies du *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL).

Nous suivions, également, des cours en espagnol, et c'étaient des cours, à notre avis, vraiment très importants comme la linguistique générale, la morphosyntaxe, la didactique générale, les approches didactiques dans l'enseignement, etc.

Tout cela donnait une espèce de « *patchwork* », assez étonnant, notamment pour des personnes que comme nous, voulaient devenir des enseignants de français. Autrement dit, certains de nos enseignants nous formaient à l'enseignement des langues avec des méthodologies pour l'enseignement de l'anglais et il fallait les appliquer à l'enseignement du FLE. Parfois cela ne marchait pas vraiment.

2.2.2 De l'étudiant des langues étrangères au stagiaire de FLE

Lors de notre stage de fin d'études en 2002-2003 en français, nous avons voulu mettre en œuvre une théorie très à la mode aux États-Unis et nommée « *Content-Base Instruction* », qui pourrait être traduit comme : « Enseignement fondé sur le contenu ». Selon nos recherches elle n'avait jamais été employée dans l'enseignement du FLE. Le *Content-Base Instruction* partait de la prémisse qu'une langue, l'anglais notamment, pourrait être apprise à partir d'un contenu qui serait stimulant pour les apprenants. Ce contenu devait par ailleurs être négocié entre l'enseignant et ses apprenants, afin de mieux cibler les contenus à être travaillés dans les cours de langue.

Quant à la méthodologie d'enseignement, il fallait que l'enseignant mette en avant toutes ses habilités de didacticien (un sorte de débrouillard) afin de trouver le matériel qui tiendra compte des choix des apprenants, et qui prenne en compte les quatre habilités langagières (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), ainsi que des aspects culturels. Au travers de ce matériel il devait, par la suite, préparer des cours dont la motivation générée par le choix des apprenants allait jouer un rôle fondamental vis-à-vis de leur apprentissage. Nous avons échoué, malgré nos efforts concernant la mise en place de cette méthodologie, car nos élèves du lycée dans lequel nous avons fait notre stage n'aimaient pas le français, matière qu'ils étudiaient en plus de l'anglais. De surcroît, nous devions faire face à un groupe de presque 50 élèves et le fait de plaire à tout le monde dans leur choix n'était pas si facile que cela.

Il convient d'ajouter, notre rapport avec les instruments informatiques d'aide à l'enseignement de langues. Nous n'avons jamais eu de cours nous formant à l'utilisation de ce type d'instruments, que ce soit l'ALAO ou le multimédia. Certes, nos enseignants ne faisaient pas non plus d'utilisation de ce type d'outils dans nos cours, ils n'étaient pas formés pour nous apprendre à utiliser ce type d'instruments technologiques. Tout au plus, ils nous formaient à l'emploi de la vidéo en cours de langue. Ils avaient aussi, nous semble-t-il, un regard un peu négatif vis-à-vis d'Internet, comme si ces technologies informatiques pouvaient les déplacer de leur rôle d'enseignants, comme si elles allaient prendre leur place.

2.3 Le formateur de FLE

2.3.1 Notre rôle en tant que formateur de FLE

Après avoir fini nos études, nous avons fait un séjour d'un an en France, dans l'idée de perfectionner la langue et d'acquérir des aspects socio-culturels liés à cette langue. Ceci nous a permis d'utiliser en situation, les connaissances acquises à l'Alliance Française et à l'université d'Antioquia, et à notre retour nous avons commencé à enseigner le français, tout d'abord à l'Alliance Française de Medellín, puis à l'université d'Antioquia (CIIC², *Multilingua*³, Faculté d'Arts) et l'université Pontificale Bolivarienne (centre de langues).

La première méthode d'enseignement de FLE que nous avons utilisée, lors de notre travail à l'Alliance Française, s'appelait « *Reflets* » (Capelle & Gidon, 1999). Il s'agissait d'une méthode nettement communicative, qui, en plus des aspects audio des méthodes avant signalées, comportait également des situations de la « vie quotidienne » représentées en format vidéo⁴. La grammaire était moins présente que dans les manuels décrits précédemment, et elle était aussi représentée en forme de petits clips de vidéo avec des explications courtes par rapport aux phénomènes grammaticaux. Notre travail consistait, notamment, à suivre le manuel d'enseignement (en utilisant des stratégies pédagogiques, bien évidemment), à expliquer les phénomènes linguistiques (grammaire, phonétique), et à évaluer la progression des apprenants au niveau de l'acquisition des connaissances.

Malgré la popularité de cette méthode, nous l'avons échangée peu après par des méthodes jugées plus modernes, un peu plus dans la *perspective actionnelle*. Nous retiendrons les noms de deux méthodes d'enseignement que nous avons employées : « *Tout va bien!* » (Augé *et al.*, 2005) et « *Alter Ego* » (Berthet *et al.*, 2006), travaillées toutes les deux à l'Alliance Française⁵. Ces deux méthodes ont comme caractéristique le recours à la notion de *tâche langagière* à partir « des supports et des situations de communication authentiques ou proches de l'authenticité » (Augé *et al.*, 2005). La première supprime le support vidéo tandis qu'*Alter Ego* a recours aux extraits vidéo empruntés à la chaîne *TV5 Monde*. Toutes les deux reviennent sur les dialogues enregistrés sur le format CD. « *Alter Ego plus* » (la nouvelle version d'*Alter Ego*) possède des ressources d'apprentissage à partir du site Internet de sa maison d'édition.

Quant à notre travail à l'université d'Antioquia, il reposait sur des matériaux divers. Nous avions un cursus à suivre semestriellement comprenant cinq niveaux, et chaque enseignant était responsable de remplir le contenu de ce cursus, peu importe le matériel et la manière de donner

2. « Centro Internacional de Idiomas y Culturas » (Centre International de Langues et Cultures), avec des cours pour de public externe à cette université.

3. Programme de l'université d'Antioquia qui offre des cours en sept différentes langues, dont le français, à ses étudiants et à ses enseignants. Les cours comptent cinq niveaux d'une durée d'un semestre par niveau.

4. La critique qui a toujours été faite à ces dialogues en format vidéo était le fait qu'ils ne représentaient pas la réalité et qu'il y avait énormément des clichés et des stéréotypes par rapport aux Français.

5. Ayant travaillé pendant plusieurs années en tant qu'enseignant de FLE dans des différentes institutions nous avons toujours été contraints d'utiliser des méthodes (manuels d'enseignement). Par exemple, au cours de ces dernières années, nous avons utilisé ces deux méthodes, considérées comme faisant partie de la perspective actionnelle, car elles ont été conçues à partir de la notion de tâches. Cependant il y a des doutes que ce soit vraiment de l'actionnelle car à part la notion de tâche et quelques références à la perspective actionnelle il n'y a pas vraiment d'éléments permettant de constater qu'il s'agit des méthodes conçues à partir de cette perspective (Puren, 2012).

les cours, en suivant une approche éclectique. Néanmoins, une méthode d'enseignement était recommandée par le programme *Multilingua* : « *Tempo* » (Bérard *et al.*, 1996). Il faut l'avouer : *Tempo* était une méthode très difficile à utiliser, notamment dans un contexte d'enseignement universitaire, surtout lorsqu'un enseignant a déjà utilisé d'autres méthodes telles que « *Reflets* », avec son recours à la vidéo. La difficulté consistait dans le fait de ne pas disposer des bons moyens de reproduction pour les CD audio de *Tempo*, les dialogues sont en fait très compliqués à faire suivre. En résumé, cette méthode, pour qu'elle soit plus efficace, doit être combinée avec des instruments informatiques, que ce soit multimédias ou audiovisuels. À la fin, et étant donné le très grand nombre de difficultés que cette méthode comportait, la plupart des enseignants du programme *Multilingua* ont opté pour son remplacement avec « *Alter Ego* ».

Nous complétons l'utilisation de ces méthodes d'enseignement avec l'emploi d'Internet et d'activités issues de la Toile. Dans la suite, nous allons établir un bref aperçu sur ce travail.

2.3.2 Emploi des instruments informatiques dans les cours de langue

Nous avons commencé, de notre propre gré, à employer des instruments informatiques en appui aux manuels d'enseignement que nous utilisons en salle de classe, l'idée étant d'induire chez nos apprenants à leur utilisation en dehors de la salle d'informatique. Les sites que nous avons abordés avec le plus d'assiduité étaient des sites créés par des enseignants, par exemple : tous les sites créés par la famille Perrot du CIEL⁶ de Bretagne (« *Lexique FLE* », « *Polar FLE* », « *Chansons FLE* », « *Phonétique* », « *le jeu de l'oie* », etc.), les sites conçus par Carmen Vera Pérez (« *La chanson en cours de FLE* », le site avec des ressources pour le travail du FLE au travers des TICE, etc.), « *le Point du FLE* » (très riche en ressources pédagogiques), etc. Nous venons d'énumérer les plus importants, mais nous ne pourrions pas lister tous les sites qui étaient sur la Toile au moment de notre travail. Des sites qui sont en plus en accès libre, et dont le nombre est vraiment assez important depuis les années 2000. En tout cas, il nous paraît important de constater le très grand nombre de sites Internet et de ressources dédiés à l'enseignement-apprentissage des langues et du français en particulier, sans compter bien évidemment les blogs qui ont été créés dans ce même sens et pour aider aussi les enseignants à préparer leurs cours à l'aide des instruments informatiques.

Nous sommes convaincus que le plus important lors de l'utilisation de ce type d'instruments informatiques est le fait que ceux-ci soient correctement attachés au curriculum et aux activités qui font partie du programme d'enseignement. Nous ne concevons pas l'idée que des sites Internet ou d'autres instruments technologiques soient employés juste pour combler un vide, juste pour que les apprenants disent qu'il s'agit d'un enseignant moderne parce qu'il emploie les sites Internet. Nous partons de l'idée que ce type d'enseignement, fondé sur l'aide des technologies autres que les manuels doit être réfléchi et fondée sur les besoins réels des apprenants, car autrement ces instruments peuvent devenir juste des gadgets, ce qui n'est pas bénéfique ni pour les apprenants, ni pour les enseignants, ni pour le programme en général.

Notre travail s'est vu tout particulièrement enrichi à partir de la réalisation de notre Master en Sciences du Langage, spécialité FLE à l'université Stendhal-Grenoble 3, grâce notamment à

6. Centre International d'Étude des Langues.

tout un processus de réflexion autour des instruments informatiques, et ce que ces instruments peuvent permettre de faire lorsqu'on les intègre dans une unité didactique, lorsqu'on crée des séquences didactiques de formation qui sont par la suite incluses dans le curriculum.

C'est d'ailleurs à partir de ce master que nous avons commencé à nous intéresser à la problématique de l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, notamment dans l'enseignement du FLE au niveau de l'éducation supérieure en Colombie. À l'époque de notre master, l'idée de ce projet consistait à utiliser les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) comme des instruments qui pourraient permettre d'améliorer le niveau de langue des apprenants universitaires de FLE à travers le développement de l'autonomie, grâce à l'utilisation des séquences pédagogiques et des tâches langagières élaborées par l'intermédiaire d'un blog⁷.

À cette époque-là notre objectif était de montrer les bénéfices des instruments informatiques vis-à-vis de la motivation des apprenants lorsque nous les avons intégrés dans les séances de classe et par rapport aux objectifs qui apparaissaient dans notre cursus de français. Aujourd'hui nous visons des objectifs beaucoup plus ambitieux vis-à-vis de la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie au travers de l'emploi des systèmes d'ALAO d'aide à la formation. Nous nous heurtons, il faut le dire, à des préjugés beaucoup plus grands, car la formation des enseignants, comme nous le verrons dans la partie qui suit et dans les chapitres suivants, est un sujet qui est assez délicat au niveau de la Colombie.

2.4 La formation des futurs formateurs à l'aide des instruments informatiques

Notre projet est né dans le premier semestre de 2010, époque à laquelle nous étions encore enseignant de FLE au sein de l'université d'Antioquia. Il est né de notre intérêt porté vers les futurs enseignants de français dans le contexte colombien et de notre intérêt pour leur formation. En effet, ce projet visait, dans un premier temps, à améliorer les pratiques des étudiants de licence en didactique des langues étrangères qui se forment au sein de cette université pour enseigner le français. Notre rôle à l'époque était celui d'enseignant référent⁸, et dans ce cadre notre travail consistait à faire un suivi des étudiants stagiaires qui se trouvaient à la fin de leurs études. Lorsqu'un enseignant est désigné en tant qu'enseignant référent, il doit observer le travail de ces futurs enseignants d'anglais ou de français, leur donner des conseils, participer aux réunions avec leurs maîtres de stage et aussi les évaluer pendant leur stage et à la fin de celui-ci. Il doit aussi participer à la préparation des cours et à la fin de chacun de ces cours donner du feed-back à ces étudiants.

Les étudiants de licence en didactique des langues étrangères bénéficient d'un stage à la fin de leurs études. En Colombie les études de premier cycle, dédiées à la formation des enseignants (*licenciaturas*) qui se font dans les institutions d'éducation supérieure, prennent en général cinq

7. Voir à ce sujet notre travail intitulé : « *Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE : Les cas d'une université publique colombienne* » (Molina Mejia, 2009).

8. Le nom donné en espagnol était « *profesor cooperador* », que nous avons traduit comme « enseignant référent ».

ans d'études, c'est-à-dire Bac+5. Le stage de formation se fait à la fin de leurs études à la cinquième année. Il occupe deux semestres, dans le premier semestre les étudiants observent le travail d'un enseignant référent qui est choisi par le maître du stage, parfois, si l'enseignant référent le considère pertinent, ils peuvent aussi donner quelques heures de cours afin de commencer à se familiariser avec le travail d'enseignant de langue. Le second semestre est dédié aux cours, ici les étudiants stagiaires vont donner tous les cours et l'enseignant référent va les observer pendant leur enseignement.

Le stage se fait généralement dans des lycées publics (le problème est, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, qu'il n'y pas beaucoup de lycées actuellement offrant de formation en français). À une époque les étudiants faisant leur stage en français avaient la possibilité de le faire soit à l'Alliance Française, soit dans les programmes d'enseignement du FLE offerts par les universités colombiennes (programmes de formation des langues aux étudiants des différentes filières universitaires ou au public externe). Dans notre cas, nous étions enseignant référent de français dans le programme *Multilingua*.

En tant que prérequis, normalement à l'époque du stage, les étudiants en formation doivent déjà : 1) avoir appris et maîtrisé la langue cible ; 2) avoir acquis les outils pédagogiques et méthodologiques pour l'enseigner.

Continuant donc avec l'explication de notre intérêt pour ce type de public vis-à-vis de notre projet, nous pouvons signaler que ce dernier visait une idée qui était la nôtre, fournir dans la formation de ce public la possibilité d'employer des instruments informatiques. En effet, délaissés dans la formation de formateurs dans le contexte colombien (Salamanca Lamouroux, 2014), nous considérons que leur emploi pourrait s'avérer bénéfique dans ce type de formation, notamment grâce à deux aspects : 1) l'emploi des instruments informatiques en cours de formation en langue devraient permettre d'accéder à des contenus d'une manière autre que la « traditionnelle » classe présentielle ou « cours magistral » ; autrement dit, leur emploi en tant que support (de la même manière que les manuels, le tableau, les exercices papier, etc.) devrait changer la conception même du cours en présentiel. En effet, il peut s'avérer motivant pour les étudiants en formation d'avoir accès aux sujets qu'ils voient dans les cours de les recevoir autrement. L'informatique donne la possibilité de travailler sur des données réelles et de les présenter de différentes manières sur l'écran de l'ordinateur. 2) L'aide au processus d'autonomisation apportée par les dispositifs informatiques, qui a déjà été étudié par plusieurs auteurs (Demaizière, 1995 ; Portine, 1998 ; Pothier, 2003), ainsi que dans le contexte colombien du FLE (Molina Mejia, 2009). Nous considérons qu'un travail axé sur l'emploi des instruments informatiques et adressé à un public des futurs enseignants de langues pourrait aussi les induire à l'utilisation de ce type de support avec leurs propres apprenants.

Au travers de ces deux aspects nous cherchions une alternative afin de mieux former nos futurs enseignants de FLE en Colombie. Nous présentons dans la section qui suit les observations initiales et les premiers constats nous ayant conduit par la suite à la mise en œuvre de notre projet de recherche.

2.5 Observations sur le terrain

Une fois le stage et ses fonctions décrits, nous passons désormais à la description de nos observations initiales. Ces observations ont été faites pendant les années 2007-2008 et 2008-2009, lors des stages que nous avons suivis.

Notre travail consistait à suivre pendant leur stage de formation des étudiants de dernière année ayant choisi le français. Nous devions observer leurs cours, en suivant notamment trois phases :

1. **La préparation du cours** : l'idée était de voir comment à partir d'un sujet à devant être traité dans un cours, les étudiants stagiaires devaient préparer une séance de classe. Nous devions assister, impérativement, à cette phase de préparation et à tout ce que cela devait contenir : faire un planning pour la séance de classe, chercher le matériel du support, planifier les activités, prévoir les réponses et le feed-back vis-à-vis des apprenants.
2. **Le développement du cours** : observation de la séance de classe dans son intégralité, la mise en œuvre du planning, la gestion de ses différentes étapes, la gestion du temps et du groupe, l'utilisation du matériel, le travail mené sur la correction pendant les cours, l'évaluation, le feed-back qu'ils donnent aux apprenants, comment celui-ci est fait, à quel moment, etc.
3. **L'après-cours** : cette partie consistait à faire une évaluation du cours une fois celui-ci terminé. Dans cette phase nous devions donner un feed-back à notre stagiaire, lui faire part de nos opinions vis-à-vis de ce qu'il avait prévu dans son planning et de ce qu'il avait fait pendant le cours, etc.

Après avoir observé ces étudiants en formation, nous nous sommes posé plusieurs questions et de ces questions quelques premiers constats sont apparus :

2.5.1 Constats initiaux - C_i

Les premiers constats que nous montrons ci-dessous sont le fruit des réflexions personnelles, et elles proviennent de notre travail d'enseignant référent du stage de fin d'études à l'université d'Antioquia. Autrement dit, nous avons suivi de notre côté ces stagiaires afin d'analyser leur niveau de langue pendant leurs cours. En effet, l'idée initiale était de créer un projet de recherche au sein de l'université d'Antioquia. Toutefois, elles ont donné finalement naissance à notre projet de recherche qui est devenu par la suite notre projet de thèse.

- A) **C_{i1} – Manque de niveau linguistique de la part des étudiants en formation ?** : Un premier constat que nous avons aperçu tout au début de nos observations était le suivant : Nous avons noté certaines difficultés au moment d'enseigner des phénomènes d'ordre linguistique (notamment d'ordre grammatical). Nous avons lié ceci avec une perte de niveau dans le domaine de la compétence linguistique par rapport à leur niveau de formation. Autrement dit, cette perte de niveau nous l'avons liée au fait qu'entre le programme de formation des enseignants qui était mis en place avant et le nouveau programme, il y avait

tout un groupe des matières de formation linguistique qui avaient disparu, remplacées par des matières de didactique et de formation à la recherche. Notre idée était que cette perte était à l'origine de la baisse du niveau signalée précédemment.

- B) **C_{i2} – Travail davantage au niveau des structures morphosyntaxiques et de la grammaire** : Notre deuxième constat initial, lié au premier, était l'idée qu'en travaillant davantage les aspects liés à la structure de la langue, les étudiants en formation pourraient accroître leur niveau linguistique dans la langue cible. C'est-à-dire, qu'en travaillant davantage au niveau de la grammaire et de la forme de la langue, les étudiants amélioreraient le niveau formel dans la langue et ils pourraient ainsi mieux expliquer des phénomènes linguistiques (grammaire et morphosyntaxe, etc.) à leurs apprenants.
- C) **C_{i3} – Consolidation des structures linguistiques à partir de la linguistique textuelle** : Le troisième constat que nous nous sommes posé au début de notre projet de thèse était celui concernant la possibilité d'améliorer les aspects morphosyntaxiques et grammaticaux à partir de la linguistique textuelle. Afin d'y parvenir, nous comptions faire de la « grammaire textuelle » en analysant des phénomènes linguistiques au travers de leur étude au niveau textuel. Ce que faisaient des auteurs tels que Van Dijk dans les années 1970 et 1980.
- D) **C_{i4} – Travail de la linguistique textuelle au niveau des structures linguistiques au travers d'un dispositif informatique** : Le quatrième et dernier constat portait de l'idée que, grâce à des instruments informatiques, nous pourrions modéliser un outil pour rendre compréhensibles les phénomènes signalés auparavant.

Ces premiers constats initiaux ont évidemment évolué vers des hypothèses de travail beaucoup plus solides et vérifiables dans la littérature et avec des données (*cf.* chapitre 8 § 8.2). Dans la partie qui suit, nous analysons les contraintes apparues vis-à-vis de ces premiers constats.

2.5.2 Contraintes vis-à-vis des constats initiaux

Plusieurs contraintes vis-à-vis de ces constats initiaux. Tout d'abord et par rapport au premier constat [C_{i1}], nous pouvons dire qu'afin de valider ce constat personnel en le transformant en hypothèse de travail, il aurait fallu regarder pendant plusieurs années les stages, dans l'ancienne version du programme et dans la nouvelle version afin de faire une étude comparative. Un autre aspect que nous aurions pu faire, aurait été celui d'analyser les résultats des examens DELF B2 des étudiants ayant suivi le programme antérieur et ceux des étudiants ayant suivi la nouvelle version du programme. Le problème est que les institutions ne donnent pas facilement accès à ce type d'informations. En effet, pour certaines institutions le fait qu'un chercheur s'intéresse à l'évaluation de leurs programmes de formation, peut être ressenti comme une manière de juger l'institution elle-même (ce qui est un peu l'idée si l'on veut proposer des changements positifs afin d'améliorer un programme, ou le travail fait au niveau de la formation, etc.). Certaines institutions préfèrent ne pas entreprendre ce type de travail de remise en question vis-à-vis des programmes de formation, et jugeront que ceux-ci marchent bien parce que le Ministère d'éducation les a étudiés et puis validés.

Quant au deuxième constat [C₁₂], il faut avouer que le fait de travailler davantage sur des structures grammaticales pourrait certainement aider à améliorer certains aspects liés à la langue. Cependant nous pensons que le fait de faire seulement de la grammaire, sans pour autant faire travailler au niveau du texte ne pourrait pas forcément aider les étudiants en formation, si nous ne les faisons d’abord travailler au niveau des liens entre des éléments au niveau du texte.

Le troisième constat [C₁₃] est celui qui a affaire aux structures linguistiques et à la linguistique textuelle, et comment un travail axé sur ces structures pourrait aider à améliorer le niveau des étudiants. En effet, l’idée est que si nous les faisons travailler à partir seulement des phrases issues de textes, en faisant un sorte de travail de type « grammaire textuelle », cela reviendra au même que si nous les faisons travailler à partir des phrases isolées (comme dans le structuralisme). Ce qui est intéressant de la linguistique textuelle est justement son approche, dans lequel nos étudiants peuvent bénéficier de l’analyse des relations établies entre les phrases (niveau interphrastique). Ils peuvent bénéficier de surcroît du caractère contextuel et co-textuel des phénomènes linguistiques qui se trouvent à l’intérieur de toutes ces phrases qui font partie du texte.

Pour le quatrième constat initial [C₁₄], nous étions parti de l’idée que l’informatique pouvait tout faire, qu’elle était une sorte de principe « *Deus ex machina* », qui pouvait tout résoudre du point de vue linguistique. Il faut toutefois reconnaître que nous nous étions trompé dans cette idée que grâce à l’informatique et notamment aux outils issus du TAL, n’importe pas quel phénomène linguistique peut être traité, et tout particulièrement les phénomènes issus de la linguistique textuelle, comme : la structuration linguistique, les phénomènes d’analyse des coréférents (anaphore et cataphore), etc. Il faut sans doute avouer le fait que l’informatique et le TAL peuvent aider à résoudre une bonne quantité des problèmes liés à la linguistique avec des taux de réussite assez significatives, mais il faudra toujours le travail du linguiste afin de vérifier la production de la machine. Le travail fait par l’informatique, comme nous le verrons un peu plus loin (chapitre 6), est important pour le domaine de la linguistique, mais il n’est rien sans le travail de la linguistique (dans le cas du TAL), et de la didactique des langues (dans le cas de l’ALAO).

2.6 Premiers pas

Une fois les observations faites et ces premiers constats apparus, nous nous sommes demandé ce que nous pourrions faire avec toutes ces informations.

Le premier pas était de constituer un projet de recherche afin de traiter un sujet qui, dans notre opinion, était vraiment important et qui devait intéresser les institutions d’enseignement supérieur en Colombie. Le problème de proposer ce type de projet de recherche dans une université publique colombienne est qu’en tant qu’enseignant non titulaire, nous ne pouvons pas proposer notre propre projet de recherche, car seulement les enseignants titulaires peuvent diriger des projets de recherche. Notre idée est qu’étant donné le fait qu’il y a plusieurs projets vis-à-vis du français en Colombie (comme nous le verrons dans le chapitre qui suit, cf. chapitre 3 § 3.2), nous considérons que le fait d’avoir des futurs enseignants de français le mieux formés

possible serait un gain pour eux et pour leurs futurs apprenants. Nous nous sommes dit que ce projet devait s'insérer dans une formation diplômante dont nous pourrions tirer des bénéfices pour nous-même (en tant que chercheur), mais aussi pour notre pays (en ayant un enseignant formé dans ce domaine). C'est pour cela que nous avons opté pour le doctorat.

Le deuxième pas a été de chercher une formation en accord avec le type de projet envisagé. Nous avons cherché un peu partout, et parmi toutes les formations doctorales qui incluaient en même temps : didactique du FLE, linguistique textuelle, informatique et ingénierie pédagogique, il y avait celle du laboratoire LInguistique et DIIdactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) qui se rapprochait un peu plus de nos objectifs de recherche, tout en étant sur une approche pluri et interdisciplinaire. Nous avons cherché un doctorat qui réunissait toutes les caractéristiques avant signalées et nous l'avons trouvé au niveau du doctorat en sciences du langage, spécialité informatique et sciences du langage. En ayant trouvé, de surcroît, un directeur de thèse qui connaît le domaine de l'ALAO et du TAL.

Le troisième pas était de trouver un financement afin de pouvoir faire notre recherche en France. Nous nous sommes présenté à un concours qui octroyait des bourses de doctorat au niveau des projets en TICE, c'était des bourses du Ministère de technologies de l'information et les communications du gouvernement colombien⁹.

2.7 Conclusion

Notre processus d'apprentissage et d'acquisition des langues et tout particulièrement de la langue française, nous a confronté à plusieurs méthodologies d'enseignement de cette langue, et plus particulièrement nous a exposé à son versant grammatical. Nous avons commencé par des exercices de type répétitif de la méthodologie connu sous le nom de SGAV ou appelée tout simplement méthodologie audio-visuelle (*Le Nouveau Sans Frontières*, méthode communicative y gardait encore ses influences). Par la suite, nous avons connu le travail à partir des exercices plus axés sur le terrain des compétences de communication et le « boom » qui avait suscité l'approche communicative (« *Panorama* », « *Reflets* »)¹⁰, etc. Nous avons fini par utiliser également la perspective actionnelle et son enseignement à partir de la notion de tâches langagières (« *Tout va bien !* » (Augé *et al.*, 2005), « *Alter Ego* » (Berthet *et al.*, 2006)). Bref, tout ce travail n'aurait pas rendu des bons fruits, soit comme apprenant, soit comme enseignant, s'il n'avait pas été suivi d'un travail à l'aide des instruments informatiques.

Si nous regardons aujourd'hui, rétrospectivement, tout le processus de formation et parfois le peu d'importance que certaines institutions ont donnée à l'utilisation des instruments informatiques dans les cours de formation des enseignants des langues et tout notamment en FLE, nous pourrions nous demander : Comment pourrait-on arriver à intéresser les universités colombiennes sur un projet visant la formation des futurs enseignants et l'inclusion des TICE dans

9. Le MinTIC ou Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-channel.html>

10. Les méthodes « *Panorama* » (Girardet & Cridlig, 1996) du milieu des années 1990 et « *Reflets* » (Capelle & Gidon, 1999) de la fin des années 1990, étaient sans doute des méthodes qui ont essayé d'être plus axées sur les activités de type communicative, donc sur l'utilisation des documents authentiques et des dialogues axés sur les aspects socio-culturels et les très célèbres « actes de parole ».

cette formation ? Il y a, en tout cas, un intérêt de plus en plus grand vers l'emploi de ce type d'instruments d'aide à la formation dans plusieurs formations, dont les langues étrangères ont encore du mal à s'y mettre.

Il y a néanmoins quelques travaux qui commencent à aborder le sujet de l'emploi des TICE dans le domaine de l'enseignement des langues à des apprenants dans les universités colombiennes (Molina Mejia, 2009 ; Pineda & Tobón, 2011 ; Gómez Flórez *et al.*, 2012 ; Cárdenas, 2013). D'autres travaux s'intéressent plus précisément à la formation des futurs enseignants de langues et les TICE (Ardila Restrepo *et al.*, 2012 ; Salamanca Lamouroux, 2014). Concernant le domaine de l'ALAO fondé sur des corpus issus du TAL et adressé à la formation des futurs enseignants, il s'agit d'un terrain dans lequel nous sommes pionniers dans ce pays d'Amérique du Sud (Molina Mejia, 2014 ; Molina Mejia & Antoniadis, 2014a ; 2014b ; 2014c).

Il faudrait juste encore faire tomber quelques tabous face à l'emploi de l'informatique au niveau de la formation en langues. Changer les paradigmes d'une formation très centrée encore sur le cours magistral.

Dans le chapitre suivant nous allons explorer le pourquoi de la langue française en Colombie et comment les futurs enseignants de FLE sont formés.

Le français en Colombie

Sommaire

3.1	Préambule par rapport au français en Colombie	32
3.2	Histoire de la langue française en Colombie	33
3.3	Situation actuelle de l'apprentissage du français en Colombie	41
3.3.1	Objectif professionnel	41
3.3.2	Objectif éducatif	43
3.3.3	Objectif deuxième ou troisième langue étrangère	43
3.3.4	Objectif épanouissement personnel :	43
3.3.5	Objectif formatif	43
3.4	Formation des enseignants de FLE en Colombie	44
3.5	Institutions formatrices des enseignants de FLE	46
3.5.1	Université Nationale de Colombie et son Département des langues étrangères	47
3.5.2	Université d'Antioquia et son École des langues vivantes	50
3.6	Programmes de formation des enseignants de FLE	52
3.6.1	Programme de philologie et langues, Spécialité : français	53
3.6.2	Programme de didactique des langues étrangères	54
3.7	Conclusion	55

“La enseñanza del francés en Colombia tiene una larga historia de casi dos siglos : su enseñanza ha ocupado siempre un lugar concurrente en relación con el inglés y su estatus resulta, en general, de la imagen de prestigio que esta lengua y su cultura tienen en los colombianos, al pertenecer, en general, a la élite.”

[« L’enseignement du français en Colombie a une longue histoire de presque deux siècles : son enseignement a toujours occupé une place concurrentielle par rapport à l’anglais et son statut résulte, en général, de l’image de prestige que cette langue et sa culture ont parmi les Colombiens, appartenant, en général, à l’élite. »] (González, 2010, p.497 - Traduction personnelle).

3.1 Préambule par rapport au français en Colombie

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté nos motivations initiales vis-à-vis de notre projet de recherche. Pour ce faire, nous avons exposé de manière autobiographique les idées qui nous ont fait choisir un tel sujet de recherche. Nous avons également exploré notre rapport avec la langue française et notre intérêt pour la formation des futurs formateurs de FLE. Il s'agit dans ce nouveau chapitre de montrer le terrain que nous explorons, tout précisément celui de l'enseignement du français en Colombie. Afin d'y parvenir, nous considérons que le fait de le situer historiquement et de voir son état actuel peut nous servir de chemin pour mieux établir nos objectifs.

Comme plusieurs auteurs (Chareille, 2001 ; González, 2010 ; Rodríguez, 1994a) le signalent, la langue française a toujours eu une très grande importance en tant que langue étrangère en Colombie, d'abord comme première langue étrangère, puis comme seconde langue étrangère, et cela depuis plus de deux siècles. Une importance qu'elle a perdue face à un redoutable concurrent : « l'anglais », au point d'avoir failli disparaître du système éducatif à plusieurs reprises, comme nous le verrons dans la section qui suit.

Cependant, et malgré sa relégation de première à seconde langue étrangère dans l'Enseignement, le français continue à exister en Colombie, grâce en premier lieu à la ténacité de ses enseignants, puis en second lieu à l'effort des institutions qui ne se découragent pas devant cette concurrence parfois déloyale avec la langue anglaise (voir à ce sujet *cf.* § 3.2 : N.B. 3.2 « Colombie bilingue »).

Le français est une langue qui possède toute une histoire, qui est née dans des conditions très particulières et qui a eu une expansion incroyable dans le monde entier. Comme S. Chareille (2001) le signale :

« L'histoire de l'enseignement du français en Colombie au XIX^e siècle est étroitement liée à l'évolution de la situation du français en Europe depuis le XVII^e siècle, et surtout à sa position de première langue étrangère à la fin du XVIII^e siècle. » (Chareille, 2001, p.5).

Nous nous apercevons du rayonnement de la langue française dans le monde, que c'est une langue qui sert d'outil de communication à un ensemble de plus de 265 millions d'individus sur les cinq continents¹. Cette langue est notamment reconnue comme la langue de la diplomatie (elle est langue officielle et de travail à l'ONU), ainsi que comme la langue du sport (langue officielle du Comité Olympique International). Le français est aussi langue de délibération du Tribunal pénal international, la seule langue universelle des services postaux dans le monde, etc.

Il faut en effet dire que l'expansion de la langue française dans le monde a sans doute été possible grâce au travail de plusieurs institutions telles que l'Alliance française, créée en 1883, et de la Mission laïque (créée en 1902), qui ont donné existence à l'enseignement du français « sous une forme réfléchie et systématique » (Barthélémy, 2007, p.10). Mais l'histoire de son expansion

1. Dans un rapport du Ministère de la culture de France daté de 2006 et publié par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, nous pouvons voir les chiffres : 115 millions de personnes dont le français est la langue maternelle ; 61 millions de gens la maîtrisant partiellement ; 89 millions de personnes ayant fait le choix de l'apprendre. Au total, 265 millions de personnes sur les cinq continents communiquent en français. Source : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/francais-monde.pdf>

dans des pays hors de ceux qui ont été colonisés par la France va un peu plus loin, si l'on regarde un peu plus en arrière. C'est ainsi que, selon le linguiste C. Hagège, on distingue trois grandes périodes dans le rayonnement de la langue française : 1) de la fin du XI^e siècle au début du XIV^e siècle ; 2) la période comprise entre le début du règne de Louis XIV, jusqu'à la fin du XVIII^e siècle ; 3) de la fin du XIX^e siècle au début du XX^e siècle.

Depuis sa naissance, au Moyen Âge, fruit principalement de la langue d'oïl² et des parlers des Francs, le français n'a jamais cessé d'évoluer et de se répandre. Étant dans un premier temps une langue parmi d'autres, elle était cantonnée à Paris et ses alentours (Île-de-France, notamment). N'oublions pas que jusqu'au Moyen Âge, la langue du royaume des Francs était le latin vulgaire. N'oublions pas, non plus, que le territoire qu'occupe actuellement la France était divisé en plusieurs royaumes, duchés, comtés, etc, et que chacun d'entre eux possédait une ou plusieurs langues régionales (occitan, franco-provençal, breton, alsacien, bourguignon, basque, etc.). Nous pouvons bien dire qu'il y a eu tout un processus d'expansion linguistique qui a duré plusieurs siècles et qui a laissé son empreinte dans l'histoire, comme le signalent plusieurs auteurs (Picoche & Marchello-Nizia, 1998 ; Perret, 2012).

Dans la section qui suit, nous verrons l'histoire de la langue française en Colombie, et notamment sa diffusion et son enseignement dès l'époque de l'indépendance, jusqu'à nos jours.

3.2 Histoire de la langue française en Colombie

La Colombie est un pays situé au Nord-Ouest de l'Amérique du Sud (voir figure 3.1). Porte d'entrée du continent sud-américain, il est baigné par la Mer Caraïbe au nord et l'Océan Pacifique à l'ouest. Comme dans beaucoup de pays sud-américains et d'Amérique Latine qui ont d'abord été découverts et ensuite colonisés par la couronne espagnole, l'espagnol est la langue officielle parlée³. Dans la plupart des pays du continent américain (du Mexique jusqu'à la Terre de Feu) la deuxième langue d'enseignement à l'école, au collège, au lycée et dans l'éducation supérieure est l'anglais⁴. Il faut cependant dire qu'à une époque le français avait aussi une place privilégiée dans l'enseignement au niveau du lycée et dans les universités de Colombie ; le français était aussi la langue étrangère prédominante dans d'autres pays d'Amérique Latine (Argentine, Chili, Mexique, Pérou, Uruguay, Venezuela, etc), place qu'il a perdue au bénéfice de l'anglais⁵.

Dans un article publié par Samantha Chareille (2001) sur l'enseignement du français en Colombie, on apprend qu'après l'indépendance de la Colombie du Royaume espagnol au début du XIX^e siècle, l'enseignement de la langue française avait le statut de première langue étrangère enseignée dans la nouvelle république. D'après cet auteur, ce statut se serait maintenu tout au

2. Langue romane issue du latin et dominant la Gaule du Nord.

3. Cas exceptionnel en Amérique du Sud, du Brésil (portugais), du Guyana et des îles Falkland (anglais), du Suriname (néerlandais), et de la Guyane française (français).

4. Voir à ce propos le numéro de recherche de la revue « Diálogos Latinoamericanos », 15, 2009 et les articles de (Fernández, 2009) ; (Pozzo, 2009) ; (Torres-Martínez, 2009) et (Bolívar, 2009).

5. La langue française était enseignée de manière obligatoire dans les deux dernières années du lycée jusqu'au début des années 1980. Après la mise en place du décret 1002 du 24 avril 1984, seulement une langue étrangère devait être privilégiée pendant tout l'enseignement secondaire. Le choix a été donc fait pour l'anglais, à exception de certaines institutions dans lesquelles un enseignement dans une autre langue devait être fourni (le cas des institutions étrangères en Colombie, ou des institutions privées).



FIGURE 3.1 – La Colombie en Amérique du Sud et entre l'Amérique Centrale et les Caraïbes.
Source : Wikipédia

long du XIX^e siècle. Jusqu'à l'an 1880, l'enseignement du français apparaît dans les textes officiels (1826, 1842, 1850 et 1870). « En même temps que ces directives ministérielles apparaissent, surgissent également les méthodologies d'enseignement qui lui sont associées. » Chareille (2001, p.89). Elle cite notamment les faits suivants :

- « - L'imposition de la grammaire de Chantreau, destinée à un public d'apprenants hispanophones, et remplaçant le manuel de Noël et Chapsal 1897), destiné à un public francophone, à partir de 1826 [figure 3.2. (sic)
- La priorité accordée à la traduction dans l'évaluation de son enseignement dans la loi de 1842.
- Le passage de la dénomination de classe de grammaire et traduction françaises à celle de classe de grammaire, traduction et prononciation françaises en 1850. » (Chareille, 2001, p.89).

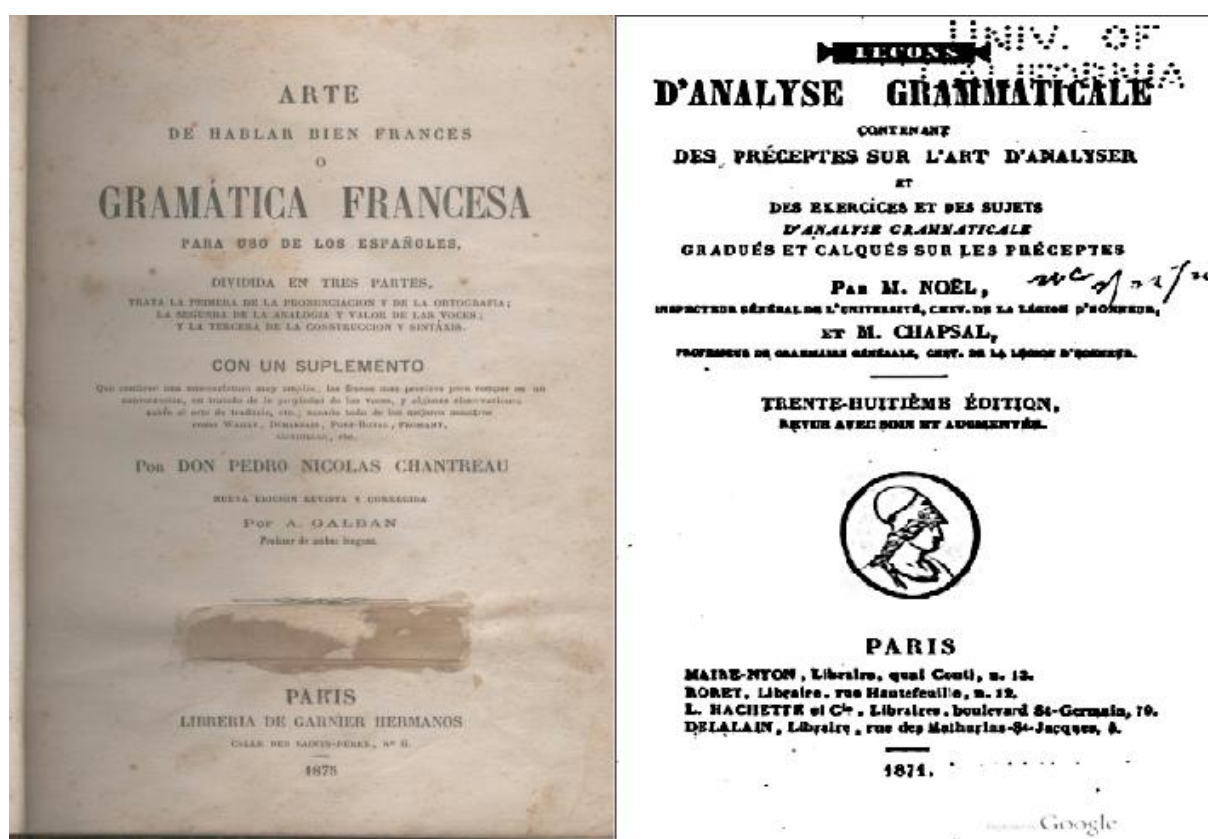


FIGURE 3.2 – Exemples de la Grammaire de Chantreau et de celle de Noël et Chapsal, respectivement. Images trouvées sur le site <http://gallica.bnf.fr/>

Avant l'époque de l'indépendance du Royaume espagnol, la formation en langue française des jeunes appartenant à l'élite « néo-grenadine⁶ » se faisait soit en Europe, soit de manière autodidacte (Rodríguez, 1994a). Cette auteure dit également que certains riches créoles avaient aussi la possibilité de se payer un précepteur pour leur apprentissage de la langue française. Nous avons comme exemple de cette situation le cas d'Antonio Nariño (célèbre journaliste, homme politique et militaire néo-grenadien) qui avait traduit du français en 1793 la « *Déclaration des*

6. Avant son indépendance de la couronne espagnole la Colombie possédait soit le nom de « Royaume de Nouvelle-Grenade », soit le nom de « Vice-royauté de Nouvelle Grenade ». Il comprenait les territoires actuelles de la Colombie, de Panama, du Vénézuéla et de l'Equateur (Chareille, 2001, p.2).

Droits de l'Homme ». Ce document, qui peut être considéré comme le plus important pour l'émancipation des colonies de l'Amérique hispanique, lui avait valu d'être emprisonné par les autorités espagnoles. Selon González (2010), en citant Rodríguez (1994b), le plan d'études de 1821 (juste après l'indépendance de la Colombie), accordait une place pour l'enseignement du français et de l'anglais, tous deux marginalisés des programmes scolaires du temps de la colonisation espagnole. Ce plan d'études introduisait aussi l'étude des œuvres écrites en français et jusqu'alors interdites par l'Église.

Presque tout au long du XX^e siècle, notamment de l'année 1930 (époque de la seconde République libérale) jusqu'aux années 1980, le français et l'anglais partageront à peu près le même statut, c'est-à-dire celui de langues importantes dans l'enseignement secondaire. Mais c'est surtout en 1935, pendant le gouvernement de López Pumarejo, que pour la première fois dans l'enseignement de la langue française en Colombie, le Ministère de l'éducation nationale élabore un programme spécifique dans lequel il détermine les orientations méthodologiques au niveau de l'éducation secondaire et au niveau des écoles normaliennes, privilégiant la compréhension des textes écrits (Chareille, 2001).

Selon un rapport qui a été élaboré par l'Ambassade de France en Colombie en 1947, l'enseignement du français était dispensé, jusqu'à 1943 pendant les six années de l'enseignement secondaire, à raison de deux heures par semaine. Entre 1944 et 1945, cet enseignement sera dispensé pendant les quatre dernières années du secondaire. Une nouvelle réforme datant de 1946 impose cinq heures de français en classe de première et quatre en terminale (Chareille, 2001).

D'après ce même auteur, au milieu des années 1950 l'anglais prend de l'ampleur vis-à-vis du français. Pendant la dictature de Gustavo Rojas Pinilla, l'État donne plus d'importance à l'éducation technique, laissant alors de côté les matières considérées non importantes pour le développement scientifique et technologique. L'apprentissage du latin, de la philosophie et du français commencent à disparaître de l'enseignement tandis que celui de l'anglais et des sciences s'intensifient. Cela s'inscrit dans une optique de langue d'utilité (l'anglais) face à une langue de culture générale (le français). À la fin de la dictature, en 1957, l'enseignement des matières humanistes revient au lycée, ainsi que celui du français, mais cette fois-ci, l'enseignement de ce dernier n'est dispensé que pendant les trois dernières années.

À propos de l'importance prise par l'anglais par rapport à la langue française dans les années cinquante, la même Chareille (2001) signale :

« Pour la première fois en Colombie, on fait allusion à l'utilité professionnelle des langues. On insiste sur l'antagonisme entre la solidarité occidentale, au profit de l'anglais, et les affinités « latines », en faveur du français. En d'autres termes, l'anglais incarne la supériorité économique et l'efficacité, et le français, pour sa part, représente l'ordre spirituel et le désintéressement. C'est ainsi que l'on s'accoutume à l'idée qu'il y a d'un côté une « langue de travail » et d'un autre une langue de culture⁷. » (Chareille, 2001, p.11).

Les années soixante verront la montée en puissance de l'anglais, et c'est à cette époque qu'est

7. Il est intéressant de noter que depuis les années cinquante existaient déjà ce type d'arguments, centrés sur une vision très utilitaire de la langue. Nous le voyons également aujourd'hui lorsqu'on nous parle des projets de bilinguisme en Colombie, qui comme nous le verrons, visent en majorité l'enseignement de l'anglais, comme deuxième langue.

signé l'accord « *Alianza para el progreso*⁸ » entre les pays d'Amérique Latine et les États-Unis. La signature de cet accord a comme conséquence, dans la plupart des États latino-américains, un essor de la langue anglaise. En Colombie, le ministère de l'Éducation décide de supprimer l'enseignement du français du premier cycle du niveau secondaire, et de ne maintenir que trois heures hebdomadaires dans le deuxième cycle pour faciliter la préparation de ceux qui veulent poursuivre des études universitaires.

La situation deviendra encore plus compliquée pour l'enseignement du français dans les années soixante-dix et notamment à partir de 1974. À partir de cette année et grâce au décret 080 de 1974, l'enseignement d'une seule langue étrangère est établi dans l'éducation secondaire (Chareille, 2001), les institutions du secondaire gardant le choix d'une deuxième langue étrangère. Leur choix se portera sur l'anglais du fait, sûrement, de l'influence des États-Unis dans la politique interne colombienne tant au niveau économique qu'éducatif. Cette même année est publié un autre rapport, rédigé par Jean-Claude Mothe (directeur-adjoint du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC)), qui analysent la situation de cette façon :

Les causes de ce déséquilibre sont évidentes :

- « - La suprématie de l'anglais existait déjà dans l'enseignement depuis plus de vingt ans.
- La proximité géographique et l'influence économique des États-Unis sur toute l'Amérique latine font que le choix d'une langue unique se porte tout naturellement sur l'anglais, plus utile individuellement (promotion professionnelle, possibilité d'obtenir des bourses d'étude aux États-Unis) et collectivement (accès à une connaissance scientifique et technique dont bénéficie la communauté).
- Les difficultés financières et organisationnelles des collèges incitent de nombreux chefs d'établissement à généraliser les choix de la majorité et à supprimer purement et simplement l'enseignement du français, minoritaire, coûteux et peu rentable. » (Mothe, 1974, cité par Chareille, 2001, p.14-15).

Cette situation changera encore une fois en 1979, lors de la rencontre du président colombien Julio César Turbay Ayala avec son homologue français, Valéry Giscard d'Estaing. Avant de se rendre en France, le président colombien signe le décret 1313 de juin qui rétablit l'enseignement obligatoire de la langue française au cours des deux dernières années du baccalauréat général et du soir (Chareille, 2001). Le président Turbay Ayala signe en même temps un accord de coopération culturelle avec la France le 13 juin, engageant les deux pays à « favoriser l'enseignement de la langue, de la littérature, de la culture et de la civilisation de l'autre pays, en particulier dans l'enseignement secondaire et universitaire, dans le domaine de la radio, de la télévision et du cinéma » (J.O., 1981, p.642, cité par Chareille, 2001, p.15).

La décennie correspondante aux années quatre-vingts verra un nouveau décret, celui du 24 avril 1984. Il fixe, à nouveau, l'enseignement d'une seule langue étrangère pendant les six années correspondant à la préparation du baccalauréat en Colombie. Cette nouvelle suppression

8. « L'Alliance pour le Progrès a été créée en 1961 par le président des États-Unis John F. Kennedy pour renforcer la coopération entre l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud. Ce mécanisme d'aide économique, adopté dans le cadre de l'Organisation des États américains avait pour objectif de dynamiser le développement économique et social de l'Amérique latine, mais il était en arrière-plan une pièce importante dans la stratégie de protection contre la menace communiste croissante que les États-Unis ressentaient depuis la prise de pouvoir de Fidel Castro à Cuba, en 1959. » http://fr.wikipedia.org/wiki/Alliance_pour_le_Progr%C3%AAs.

du français (comme en 1974) se fait dans la pratique plutôt que dans les instructions officielles qui ne parlent pas de la disparition effective de cette langue, « [...] au moment où le Ministère de l'Éducation légitime le programme de français pour le baccalauréat et où un nouveau programme de formation se met en place et en dit long sur les contradictions profondes des politiques linguistiques colombiennes. » (Chareille, 2001, p.17).

L'enseignement du français revient en 1985 sous l'impulsion de Mme Lilián Suárez de Melo (Présidente de l'Association des anciens boursiers du gouvernement français) devenue Ministre de l'Éducation Nationale, et grâce à la visite du Président français François Mitterrand à son homologue colombien Belisario Betancur.

Le journal *Le Monde* signale cet événement :

« Les amabilités vont jusqu'aux cadeaux. La veille de l'arrivée de M. Mitterrand, le gouvernement de Bogotá a rétabli par décret l'enseignement obligatoire du français dans les deux années terminales du secondaire. » (*Le Monde*, 22 octobre 1985, cité par Chareille, 2001, p.17).

L'année 1993 verra un nouveau changement, semblable à celui de 1974, mais cette fois-ci il ne s'agira plus d'un décret mais de la Loi Générale de l'Éducation de 1993, qui stipule l'enseignement d'au moins une langue étrangère de manière obligatoire et précise que son choix appartient aux institutions. Ce choix sera fait pour l'anglais, sauf pour des institutions étrangères (en particulier les lycées français) ou des établissements privés qui conserveront le français dans leur curriculum.

Les années 2000 seront synonymes de changement sur le plan international et régional. La Colombie signe plusieurs traités avec les États-Unis, notamment le « Plan Colombia » en 1999, qui peut être défini comme un plan d'aide militaire afin de combattre le trafic de drogue (surtout vers les États-Unis), et dix ans plus tard, en 2010⁹, le TLC (Traité de libre commerce). Ces deux traités ont encore accentué la position, voire l'influence des États-Unis sur la Colombie, cette dernière étant considérée par le voisin nord-américain comme un pays « stratégique » et – quasiment - son seul véritable allié en Amérique du Sud. Ces deux aspects contribueront aussi sur le plan linguistique à un renforcement de l'anglais en Colombie. En 2004, le « Plan national de bilinguisme » (Colombia Bilingüe) entre en vigueur et guidera la politique éducative des gouvernements successifs, entre 2004 et 2014. Il prévoit la formation bilingue des élèves en espagnol et en anglais (voir N.B. 3.2). Comme l'a dit tout récemment B. Villa Correa (2014), en référence à ce programme :

« D'autres secteurs comme le commerce, la culture et les communications doivent s'associer « au nouveau défi de la Colombie ». Une langue étrangère permet de profiter des avantages du Traité de Libre Commerce (TLC) et des opportunités d'entreprenariat ou de formation à l'étranger. Ceux qui maîtrisent une langue étrangère seront reconnus par le marché. L'exemple de l'Inde montre comment la concentration de professionnels bilingues (anglais) a permis d'attirer les industries de la connaissance, particulièrement dans le développement technologique. [sic]. » (Villa Correa, 2014, p.68).

9. Bien que ratifié en 2010, les gouvernements des États-Unis et de Colombie cherchaient depuis le 27 février 2006 (date de signature du traité) à le ratifier. Il y a eu entre les sénateurs des deux pays des fortes discussions afin de freiner sa ratification.

Cette langue qui permet de faire acquérir toutes ces connaissances et notamment celles du domaine technologique est, selon le site du ministère, l'anglais. Nous revenons une fois de plus vers les idées des années cinquante. Nous allons de plus en plus vers un bilinguisme « hégémonique » espagnol-anglais.

Malgré cette situation, un processus dont l'objectif est de donner un nouveau statut au français débute en 2007. D'après González (2010, p.501-502), des changements importants ont eu lieu :

- L'*Asociación COlombiana de PROfesores de Francés* (ACOLPROF)¹⁰ s'est redynamisé en se rapprochant de l'office de coopération éducative de l'Ambassade de France en Colombie.
- En 2008 a été signé un accord de coopération entre l'*Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (ICFES)¹¹, l'Ambassade de France, l'Institut italien de culture et l'Institut Goethe. Cet accord avait pour objectif d'inclure dans la publication de l'examen d'État pour l'accès à l'éducation supérieure, les résultats des examens d'allemand, de français et d'italien (selon le Cadre Européen Commun de Référence), comme mécanisme de coopération inter-institutionnel avec les participants de l'accord en question.
- Apparaît également l'accord pour la reconnaissance mutuelle des diplômes universitaires entre la France (CPU, CDEFI)¹² et la Colombie (ASCUN)¹³, qui a été signé le 1er février 2010, ce qui aide à la mobilité des étudiants de ces deux pays et leur permet de poursuivre leurs études dans l'autre pays.

En outre, en mai 2010 a été signé le projet d'entente pour l'enseignement du français dans les lycées officiels de Colombie. Projet signé par l'Ambassade de France en Colombie, l'Alliance Colombo-Française et le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie, ce qui d'après ce même auteur, représente un nouveau chemin pour le français dans ce pays (González, 2010, p.502). Ce même auteur finira par nous parler des sections francophones mises en place dans les différentes universités colombiennes, qui ont pour but de familiariser les étudiants à l'usage de la langue française dans leurs matières spécifiques (Philosophie, maths, physique, etc.).

En 2013 a été lancé un projet supporté par ACOLPROF et quelques universités colombiennes qui vise la formation et l'actualisation linguistique et pédagogique des professeurs de langue des collèges et des lycées en Colombie¹⁴. Le but de ce projet est de soutenir la réintroduction du français dans l'éducation publique en Colombie. À terme, pour 2014, est espérée la formation de 400 enseignants de français de la capitale, avec la possibilité d'étendre cette action à d'autres villes du pays.

10. Association Colombienne des Enseignants de Français.

11. Institut Colombien pour l'Évaluation de l'Éducation.

12. La « Conférence des Présidents d'Universités et la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs ».

13. « Asociación Colombiana de Universidades » (Association Colombienne d'Universités).

14. Trouvé sur le site : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/presentation_du_projet_0.pdf

Nota Bene 3.2 : Colombia Bilingüe (Colombie bilingue).**Fondements et origines :**

Tout a commencé par le programme mis en place par la mairie de Bogotá, la Préfecture de Cundinamarca et la Chambre de commerce de la capitale du pays en 2003 et appelé « *Bogotá Bilingüe* ». L'objectif de ce programme était d'élargir la couverture au niveau de l'enseignement de l'anglais et, ce faisant, de rendre la ville plus compétitive au niveau international, grâce à de nouvelles générations mieux formées en anglais. Des objectifs avaient été fixés pendant dix ans, de 2004 à 2014. Peu à peu d'autres villes ont adhéré à ce plan initial, qui est finalement devenu « *Colombia Bilingüe* » ou « Plan national de bilinguisme » et s'est imposé comme l'une des priorités du Ministère de l'Éducation Nationale.

Objectif du Plan national de bilinguisme :

Selon de site internet du ministère :

« À l'époque de la mondialisation, le pays a besoin de développer la capacité de ses citoyens à bien utiliser au moins une langue étrangère. Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation Nationale formule le Programme national de bilinguisme 2004-2019, qui inclut les nouveaux standards de compétence communicative en langue étrangère : anglais. » (Ministère de l'Éducation nationale de Colombie, 2005. Site MinEducation : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>).

On précise un peu plus loin que ce programme prend le Cadre Européen Commun de Référence comme modèle national et international. Le programme a comme but principal de faire accroître le niveau de compétence communicative en anglais de tout le système éducatif, afin de renforcer la compétitivité de la Colombie. Afin d'atteindre ce but, tous les enseignants et les institutions éducatives (publiques et privées de la maternelle jusqu'à l'éducation supérieure) jouent un rôle essentiel.

La critique de ce programme :

Certes, il est dit un peu plus loin que : « Même si l'anglais est la langue universelle, les dynamiques du monde actuel mettent en évidence l'importance de connaître d'autres langues telles que l'allemand, le français, l'italien ou le chinois, grâce à l'accroissement de nos relations économiques avec l'Union européenne ou au positionnement pris par la Chine dans le contexte international. » Cependant, plusieurs auteurs reprochent à ce programme le fait d'accorder une prépondérance bien excessive à l'enseignement de la langue anglaise et d'attribuer un rôle très puissant au « *British Council* » quant aux politiques d'enseignement de cette langue.

Le préjudice occasionné ne concerne pas seulement les langues étrangères autres que l'anglais, car la Colombie est un pays reconnu pour ses centaines de langues indigènes. Les langues indigènes ont un statut particulier dans les zones du pays dans lesquelles elles sont parlées et ont un statut de langue seconde après l'espagnol. Nous nous demandons alors si le Plan national de bilinguisme a pris en considération ces régions du pays dont les langues vernaculaires étaient parlées avant même l'arrivée des Espagnols en Colombie. D'autre part, en pâtissent également les institutions dans lesquelles le français, l'italien ou l'allemand sont les langues principales, par exemple les lycées français ou les instituts d'enseignement secondaires italiens ou allemands.

3.3 Situation actuelle de l'apprentissage du français en Colombie

Dans la partie précédente, nous avons exposé le pourquoi du français en Colombie, en présentant un bref historique de son évolution en Colombie. Le français est présenté comme une langue de « culture », voire une langue d'« élite ». Toutefois nous allons voir, dans la partie qui suit, que cette image ne correspond à la réalité actuelle. Sur la base de notre expérience de didacticien du français, nous avons constaté que les personnes qui apprennent le français aujourd'hui en Colombie le font avec des buts bien particuliers et surtout bien différents de ceux des gens qui l'apprenaient il y a une quarantaine d'années, à l'époque où il s'agissait d'une langue davantage destinée aux élites colombiennes.

Actuellement, plusieurs institutions offrent, dans ce pays d'Amérique du Sud, la possibilité d'apprendre la langue française. Il y a notamment le réseau des Alliances Françaises dans les villes principales du pays (16 dans tout le pays) (voir figure 3.3). Il y a également trois Lycées Français (un à Bogotá, un second à Cali et un troisième à Pereira). Il y a aussi des institutions privées et publiques d'éducation secondaire qui offrent des cours en français dans leur curriculum. Il y a, finalement, les universités publiques et privées qui proposent également des cours de français, soit à leurs étudiants et à leurs employés, soit à un public externe au travers des cours dits d'« extension ». Il y a également, comme nous le verrons dans la section qui suit, plusieurs institutions d'enseignement supérieur assurant la formation des futurs enseignants de français (*cf. infra* § 3.5).

Nous avons établi un classement selon les différents types de public (par rapport à leurs objectifs d'apprentissage), ceux que nous avons pu identifier dans le contexte colombien à l'heure actuelle :

3.3.1 Objectif professionnel

Nous pourrions dire qu'il s'agit du profil le plus répandu actuellement. Il concerne des professionnels ayant fait leurs études supérieures en Colombie et qui souhaitent émigrer dans des pays francophones, notamment la Province de Québec, pour y travailler. Ce public apprend le français dans des institutions ou des centres de langues comme l'Alliance Française ou d'autres centres privés ou publics, qui leur offrent un enseignement personnalisé dont l'objectif est de favoriser leur insertion professionnelle au Québec. Ces cours les préparent également à l'entretien qu'ils doivent passer à l'Ambassade du Canada.

En effet, depuis un peu plus de dix ans, le gouvernement canadien, et tout particulièrement la Province de Québec, ont établi une politique migratoire accueillant des professionnels dans différents domaines. De très nombreux professionnels colombiens ont décidé de s'y établir avec leurs familles. Cela a créé, pendant toutes ces années, le besoin d'acquérir la langue, les bases du français, afin de permettre à ces futurs migrants de pouvoir non seulement passer l'entretien à l'Ambassade mais également de pouvoir vivre au Canada et d'y exercer leur profession.



FIGURE 3.3 – Réseau des Alliances Françaises en Colombie.

3.3.2 Objectif éducatif

Ce public est aussi très large. Il s'agit surtout des étudiants universitaires qui comptent poursuivre leurs études de master ou de doctorat en France ou dans d'autres pays francophones (Belgique, Suisse ou Canada). Ils apprennent le français soit dans les universités, avec des programmes de français spécifique (exemple Multilingua à l'université d'Antioquia ou ALEX à l'université Nationale de Colombie, etc.), soit dans les Alliances Françaises, leur objectif étant de poursuivre leurs études supérieures après avoir fini leurs études de licence ou d'ingénieur dans leur université.

Il y a plusieurs universités colombiennes qui ont des programmes d'échange avec des universités ou des grandes écoles françaises. Ces étudiants ont donc besoin de certifier un niveau de compétence B2 en langue française afin de pouvoir suivre les cours dans les pays francophones, le plus souvent en français.

3.3.3 Objectif deuxième ou troisième langue étrangère

Un autre public cherche à maîtriser une autre langue que l'espagnol. Il s'agit de ceux qui parlent déjà l'anglais et qui, pour des motifs professionnels, apprennent le français en tant que troisième langue étrangère. Nous avons dans cette catégorie, par exemple, les cadres et les ingénieurs des entreprises Colombo-Françaises (*Sofasa-Renault*, *Almacenes Exito* - Groupe Casino, etc.), ou d'entreprises françaises établies en Colombie (Carrefour, le groupe Sodexo, etc.). Ce public doit parfois se rendre en France ou recevoir des cadres français lors des échanges professionnels.

3.3.4 Objectif épanouissement personnel :

On distingue également un public désireux d'apprendre le français pour des motifs culturels ou tout simplement par amour de la langue française. Il peut s'agir d'un public effectivement issu de l'« élite colombienne », mais il peut s'agir aussi d'un public intéressé par la langue française en tant que source de connaissance. Il y a, par exemple, des personnes qui aiment la littérature ou la philosophie françaises, et qui souhaiteraient pouvoir accéder à des textes en langue originale.

3.3.5 Objectif formatif

Il s'agit notamment des étudiants universitaires qui suivent une formation afin de devenir enseignants de FLE. Nous le présentons ici brièvement car il s'agit du public qui nous intéresse et dont nous parlerons tout au long de cette thèse. Leur but est clair, il s'agit de devenir enseignants de langue française au niveau de l'enseignement secondaire ou universitaire en Colombie.

Nous pouvons noter tout un changement aujourd'hui vis-à-vis de la diversité des objectifs pour les apprenants de français, étant donné que la langue française était jusqu'à il y a quelques décennies une langue réservée à l'élite en tant que langue de culture (selon la phrase qui ouvre ce chapitre, cf. (González, 2010)). Nous considérons, à l'instar d'autres chercheurs (Villa Correa, 2014), que les objectifs d'enseignement de la langue française en Colombie ont changé. Puisqu'à part les élites qui continuent à étudier le français, il y a aussi des professionnels, des étudiants

universitaires, des producteurs agricoles, etc. Pour ces personnes l'apprentissage de la langue française représente une « valeur ajoutée », comme dirait B. Villa Correa (2014, p.21), puisqu'elle permet la communication dans une langue étrangère et l'échange au niveau du travail¹⁵.

3.4 Formation des enseignants de FLE en Colombie

Comme le signale González (2010), il n'a jamais été publié d'ouvrage revenant sur l'histoire complète de la formation des enseignants de langues étrangères en Colombie, en particulier concernant l'enseignement du français comme langue étrangère. Cependant, il existe quelques articles, sur lesquels nous nous appuyons pour essayer de reconstruire cette histoire. Il existe bien une thèse de doctorat (Rodríguez, 1994a) qui retrace l'enseignement du français en Colombie depuis l'époque de l'indépendance jusqu'aux années quatre-vingt-dix, mais il nous a été impossible de la consulter dans son intégralité. Cette thèse n'était pas disponible à la consultation sur Internet, et nous avons dû nous résoudre à ne citer cette auteure qu'à travers d'autres auteurs qui l'avaient étudié. D'autre part, afin d'avoir une étude la plus complète possible sur le sujet de la formation des enseignants en Colombie, nous avons choisi d'autres articles, notamment une étude très riche sur l'histoire du français en Colombie de S. Chareille, et un article récent publié dans « Dialogues et Cultures » par F. Arismendi et D. Colorado (2015). Ce dernier présente l'état actuel de la formation des enseignants de FLE en Colombie.

Pour commencer, on constate qu'en Colombie la formation des enseignants d'anglais et de français se fait depuis le début des années 1930. À ce propos certains auteurs, comme Chareille (2001), disent qu'avant cette époque, et jusqu'aux années 1920, l'enseignement des langues, notamment celui du français, était assuré par des membres des communautés religieuses immigrés. Pour cet auteur :

« Parallèlement, signalons que jusque dans les années vingt, aucune formation spécifique n'est prévue pour les enseignants des collèges et des écoles normales. Le corps enseignant du français est constitué majoritairement des religieux immigrés. À partir des années trente, on trouve des formations en langues étrangères dans la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université nationale de Bogotá, à l'Institut pédagogique féminin et à l'École normale d'instituteurs de Tunja. Ces trois institutions donnent à leur tour naissance, en 1937, à l'École normale supérieure colombienne, créée sur le modèle de l'E.N.S. française (elle sera fermée en 1952 par le conservateur catholique Rafael Urdaneta). La licence de F.L.E. naît également la même année. [sic]. » (Chareille, 2001, p.10).

À la fin des années 50, le gouvernement colombien et le gouvernement français signent un accord de coopération pour des échanges culturels entre les deux pays. Ceci permet par la suite de poursuivre la formation des enseignants dans un contexte de politique culturelle et d'échanges au niveau étatique. Comme Chareille (2001) le signale :

15. Nous ajouterons les cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) qui sont données depuis plusieurs années en Colombie et qui visent notamment les professionnels qui veulent partir dans des pays francophones et les étudiants en échange en France. Il y a également des projets d'enseignement du français à des agriculteurs et artisans colombiens dans la région d'Antioquia (*cf.* thèse présentée par Beatriz Villa Correa (2014)).

« C'est ainsi qu'une convention pour les échanges culturels entre les deux pays destinée à « favoriser et développer les relations scientifiques, littéraires, artistiques et scolaires entre les deux pays » (J.O., 1961, p.3911)¹⁶ est signée le 31 juillet 1952. Elle est ratifiée le 13 février 1961 par une commission mixte se réunissant annuellement et chargée d'en concrétiser les lignes générales. Les deux gouvernements s'engagent par-là même à favoriser la création d'institutions culturelles et d'enseignement ainsi qu'à établir des échanges de professeurs et de conférenciers afin de rapprocher les deux pays sur le plan intellectuel et culturel. » (Chareille, 2001, p.12).

Grâce à cette convention, l'« *Instituto electrónico de las lenguas* » (Institut électronique des langues) est créé par le gouvernement colombien en 1958. Son objectif principal était l'enseignement de l'anglais et du français. Dix ans plus tard, en 1969, le Centre linguistique colombo-français de Bogotá est créé, précise Chareille (2001). Selon cet auteur, ce centre avait pour finalités la formation des enseignants de FLE, et l'adaptation locale des manuels de français conçus en France.

À la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingts, les gouvernements colombien et français (après la signature de l'accord en 1979 entre Turbay Ayala et Giscard d'Estaing) reconnaissent l'importance de la formation et s'engagent à organiser des stages de perfectionnement. « Dès 1981, l'Ambassade de France organise en France des formations d'hiver de courte durée destinées aux enseignants colombiens de F.L.E du secondaire. » (Chareille, 2001, p.15). Selon cet auteur, cet accord devait permettre, en outre, la création d'un comité spécial, chargé d'établir un programme réciproque de bourses, ce qui permettait aux enseignants colombiens d'accéder à un certain nombre de bourses par an¹⁷.

Selon Chareille (2001) et Cortés et Naves (2012), on assiste en 1982 à la création de l'Institut supérieur de français de l'université Nuestra Señora del Rosario offrant une *maestría* (master) en didactique du FLE, et du Bureau d'Action linguistique et audiovisuelle (BAL), nommé plus tard Bureau de Coopération linguistique et éducative (BCLE). Ces bureaux sont chargés de l'aide et de la formation continue des professeurs du niveau secondaire. Ils permettent de :

« Promouvoir et organiser avec les partenaires colombiens la formation linguistique et didactique des professeurs colombiens de français, tant dans le secondaire que dans le supérieur ; Faire de la langue française une langue de communication avec le monde contemporain à travers toutes ses formes d'expression : populaire, littéraire, scientifique et technique. » (Chareille, 2001, p.16).

À cause de la réintroduction du français dans l'enseignement secondaire, l'action du BAL devient grandement nécessaire pour la formation de ces enseignants. Comme signalé par le même auteur, le BAL ainsi que son partenaire colombien, l'Institut électronique des Langues, se sont chargés de mettre en place de nouveaux programmes pour l'enseignement de la langue française et pour la formation des formateurs en FLE. Ils implémentent aussi l'organisation de réseaux afin d'accroître les canaux de formation au niveau de tout le pays.

16. « *Diario oficial de Colombia* » (Journal officiel de Colombie).

17. Ainsi, entre 1981 et 1986, environ quatre-vingts professeurs partent en France suivre des études orientées vers la maîtrise, le diplôme d'études approfondies (D.E.A.) et le Doctorat. La plupart de ces boursiers occupe actuellement des postes de responsabilité dans l'enseignement universitaire et dans la formation de formateurs (Chareille, 2001, p.15 ; Arismendi & Colorado, 2015, p.45).

La réforme éducative de 1994 agit au détriment de la formation des enseignants de français. Selon González (2010, p.501), après cette réforme, le Ministère de l'Éducation colombien et le Service de Coopération Linguistique et Culturelle de l'Ambassade de France en Colombie ont décidé de ne plus reconduire les programmes de formation des enseignants de français. C'est à cause de cela que le nombre d'enseignants coopérants et de formateurs a diminué, jusqu'à disparaître. Cependant, l'Ambassade a implémenté de nombreux accords de coopération au niveau de l'éducation supérieure.

La seule *maestría* (Master) en didactique du FLE qui a existé dans le pays disparaît à la fin des années quatre-vingt-dix. Ce même auteur nous indique :

"A finales de la década de los noventa, como consecuencia de la situación de la enseñanza del francés en el país, la maestría ofrecida por el Instituto Superior de Francés, adscrito a la Universidad del Rosario, desaparece y la trayectoria investigativa que venía desarrollándose se obstaculiza." (González, 2010, p.501)¹⁸.

Actuellement, la formation des futurs enseignants se fait au sein des universités publiques ou privées avec des programmes de didactique pour l'enseignement des langues qui prennent entre 8 et 10 semestres (ce qui équivaut en France au Bac+4 ou Bac+5). À la fin des études, ils obtiennent un diplôme de *Licenciado*¹⁹ en *lenguas extranjeras*²⁰ (voir liste de formations dans le tableau 3.1).

La formation est généralement divisée en trois grandes composantes : 1) Les cours d'acquisition des langues ; 2) Les cours de didactique des langues ; 3) Les cours de formation à la recherche. Pour le cas de l'université d'Antioquia, Arismendi et Colorado (2015, p.48) ajoutent une quatrième composante, la « pédagogie ».

Les enseignants des langues étrangères sont regroupés autour des associations, l'*ASOCIACIÓN COLOMBIANA de Profesores de Inglés* (ASOCOPI)²¹ pour la langue anglaise et l'*Asociación COLOMBIANA de PROFesores de Francés* (ACOLPROF)²² pour les enseignants de FLE.

3.5 Institutions d'éducation supérieure, formatrices des enseignants de FLE

Nous avons recensé un total de 18 institutions d'éducation supérieure offrant la possibilité de se former à l'enseignement du français. Elles sont situées dans les 12 villes les plus importantes du

18. « À la fin des années quatre-vingt-dix, à cause de la situation de l'enseignement du français dans le pays, le magister offert par l'Institut Supérieur du Français, affecté à l'Université del Rosario, disparaît et la trajectoire liée à la recherche qui se développait dans le pays s'arrête. » (González, 2010, p.501 – notre traduction).

19. Ne pas confondre « *Licenciatura* » avec Licence, car en Colombie « *Licenciatura* » veut dire « Formation des enseignants » ou « Formation en didactique ».

20. Il y a également le nom de : « Langues Modernes », par opposition à celui de « Langues anciennes » (grec et latin) dont la formation est plutôt liée aux Départements de Philosophie, de Communication ou de Philologie. Toutefois Arismendi et Colorado (2015, p.46) vont recenser plusieurs formations au niveau des types de formation en langues en Colombie.

21. Association Colombienne des Enseignants d'Anglais.

22. Créée en 1974, l'objectif principal de l'ACOLPROF est celui de diffuser et d'incrémenter l'étude de la langue française en Colombie et de permettre l'épanouissement de ses associées (des enseignants de FLE) à travers les échanges et la formation, ainsi que la réalisation de séminaires et de stages de formation continue.

pays (voir figure 3.4). Parmi ces institutions, il y a 16 institutions d'éducation supérieure offrant un parcours en didactique de langues étrangères (anglais-français), une université qui offre une licence tout en français (Université nationale de Bogotá), et une autre qui permet de choisir, entre plusieurs langues, un parcours, uniquement en français si l'étudiant le veut (Université de los Andes) (voir tableau 3.1).

Les composantes universitaires qui forment des enseignants en FLE sont en général issues de facultés d'éducation, de facultés de sciences humaines, de facultés de communication, de facultés de sciences sociales, d'une école de langues. Il y a également une faculté d'arts et une faculté de sciences naturelles.

De tout ce groupe d'institutions, nous avons décidé de contacter les deux plus importantes du pays, c'est-à-dire, l'université Nationale de Colombie et l'université d'Antioquia. Ce choix ne s'est pas uniquement porté sur elles du fait de leur importance, mais parce que ces deux institutions ont également une approche différente de la formation des enseignants de FLE. Dans la première, la formation se fait pour les enseignants de français exclusivement. Dans la seconde, l'Université d'Antioquia, comme nous le verrons de manière plus approfondie dans la partie qui suit, les étudiants se forment en même temps en anglais et en français, et la plupart des étudiants deviendront des enseignants d'anglais. Nous avons contacté les directeurs des deux composantes chargées de la formation des futurs enseignants de FLE appartenant à ces deux centres d'éducation supérieure. Nous leur avons demandé, par la suite, leur autorisation afin de pouvoir discuter librement avec les étudiants et les enseignants-formateurs sous leur direction. Dans la partie qui suit nous décrivons de manière un peu plus approfondie ces deux institutions.

3.5.1 Université Nationale de Colombie et son Département des langues étrangères

L'université Nationale de Colombie est l'institution d'éducation supérieure la plus importante du pays. Elle rayonne sur le territoire national, avec 8 sièges dans différentes villes du pays : Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira, Arauca (siège *Orinoquía*), Leticia (siège *Amazonas*), Tumaco (siège *Pacífico*) et San Andres (siège *Caribe*). Le campus principal est situé à Bogotá, où se trouve l'administration principale de cette université.

Cette université portait auparavant le nom d'« *Universidad Central de la República* » ; elle a été fondée le 25 décembre 1826 grâce à une loi promulguée par le vice-président Francisco de Paula Santander (Loi 8 de 1826 sur l'organisation et l'arrangement de l'instruction publique). Puis, suite aux guerres entre les fédéralistes et les radicaux, elle a été fermée jusqu'en 1864, année où l'université Nationale a été refondée par José María Samper (ancien radical) qui présente au Congrès une loi pour créer l'Université Nationale des États Unis de Colombie. Elle est officiellement fondée par la loi 66 du 22 septembre 1867 du Congrès, sous le nom suivant : « *Universidad Nacional de Colombia* ».

La structure académique de l'université Nationale de Colombie est composée de 21 facultés, de 12 instituts et de 2 centres. Au niveau des facultés, nous y trouvons la faculté des sciences humaines, qui héberge le département des langues étrangères. Cette composante universitaire se trouve sur le campus principal, dans la ville de Bogotá.

Université	Ville/Type	Formation	Composante
<i>Pontificia Universidad Javeriana</i>	Bogota (Privée)	Didactique des langues modernes	Faculté de communication et du langage
<i>Universidad de Antioquia</i>	Medellin (Publique)	Didactique des langues étrangères	École de langues
<i>Universidad de Caldas</i>	Manizales (Publique)	Didactique des langues modernes	Faculté d'arts et d'humanités
<i>Universidad de la Salle</i>	Bogota (Privée)	Didactique de la langue castillane, anglaise et française	Faculté de sciences de l'éducation
<i>Universidad de los Andes</i>	Bogota (Privée)	Professionnel en langues et études socioculturelles	Faculté de sciences sociales
<i>Universidad de Nariño</i>	Pasto (Publique)	Didactique de l'anglais et du français	Faculté de sciences humaines
<i>Universidad de Pamplona</i>	Pamplona (Publique)	Didactique des langues étrangères : anglais-français	Faculté d'éducation
<i>Universidad de San Buenaventura</i>	Cartagena (Privée)	Didactique des langues modernes avec emphase en anglais et français	Faculté d'éducation
<i>Universidad del Atlántico</i>	Barranquilla (Publique)	Didactique des langues étrangères	Faculté de sciences de l'éducation
<i>Universidad del Cauca</i>	Popayan (Publique)	Didactique des langues modernes : anglais-français	Faculté de sciences naturelles, exactes et de l'éducation
<i>Universidad del Quindío</i>	Armenia (Publique)	Didactique des langues modernes	Faculté d'éducation
<i>Universidad del Valle</i>	Cali (Publique)	Didactique des langues étrangères : anglais-français	Faculté d'humanités
<i>Universidad Libre</i>	Bogota (Privée)	Licence en éducation fondamentale avec emphase en humanités et langues	Faculté de sciences de l'éducation
<i>Universidad Nacional de Colombia</i>	Bogota (Publique)	Didactique en philologie et langues. Spécialité : français	Faculté de sciences humaines
<i>Universidad Pedagógica Nacional de Colombia</i>	Bogota (Publique)	Licence en éducation fondamentale avec emphase en humanités : espagnol et langues étrangères	Faculté d'humanités
<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</i>	Tunja (Publique)	Didactique des langues étrangères	Faculté des sciences de l'éducation
<i>Universidad Santiago de Cali</i>	Cali (Privée)	Didactique des langues étrangères : anglais-français	Faculté d'éducation
<i>Universidad Tecnológica del Chocó</i>	Quibdo (Publique)	Didactique de l'anglais et du français	Faculté d'éducation

TABLE 3.1 – Liste des universités qui forment des enseignants des langues étrangères.



FIGURE 3.4 – Carte avec les villes qui ont une Institution d'Education Supérieure dans laquelle il y a une formation en Didactique des Langues Etrangères : Travaillée avec GIMP.

La faculté des sciences humaines s'est consolidée au milieu des années 1960, grâce à l'unification des différents départements (anthropologie, sciences de l'éducation, philologie et langues, philosophie et humanités, géographie, histoire, psychologie, sociologie, économie, administration, comptabilité, et travail social). Ce processus avait été rendu nécessaire par le besoin de modernité du pays, demandeur de ce type de disciplines.

En 1984, le département de philologie et de langues a été réformé afin de permettre le développement de trois nouveaux départements, celui de linguistique, celui de littérature et celui de langues étrangères.

Le département de langues étrangères offre les programmes de licence en philologie et en langues, ainsi que le « *Programa de Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras* », ALEX : (programme de développement de l'Apprentissage autonome en Langues Étrangères). Le programme de philologie et de langues (comme nous le verrons plus tard) est destiné à la formation des futurs enseignants des langues étrangères (anglais, français et allemand), tandis que le programme ALEX est destiné à la formation en langues étrangères de tous les étudiants des différents programmes académiques de l'université Nationale.

3.5.2 Université d'Antioquia et son École des langues vivantes

L'université d'Antioquia est la deuxième université la plus importante du pays. C'est une université dite « départementale », car localisée dans différentes villes du département d'Antioquia : Amalfi, Andes, Caucasia, Carmen de Viboral, Envigado, Medellín, Puerto Berrío, Santa Fe de Antioquia, Segovia, Turbo y Yarumal. Le campus principal est situé à Medellín (deuxième ville du pays et capitale du département d'Antioquia). Le nombre total d'étudiants en juin 2015 avoisine les 40.000²³. L'université d'Antioquia est l'université d'État la plus ancienne du pays. Sa fondation remonte à 1803, à l'époque de la colonisation espagnole, sur ordre du Roi Charles IV et sous le nom de « *Real Colegio de Franciscanos* ». Au cours de l'histoire, elle a porté différents noms : en 1822 « *Colegio de Antioquia* » ; en 1832 « *Colegio Académico* » ; en 1853 « *Colegio Provincial de Medellín* » ; en 1860 « *Colegio del Estado* » ; et, finalement, le 14 décembre 1871, elle prend le nom de « *Universidad de Antioquia* ».

Au niveau des structures académiques, l'université d'Antioquia est divisée en 14 facultés, 4 écoles (dont l'école des langues), 4 instituts, et 3 corporations²⁴.

La « *Escuela de Idiomas* » (l'École de langues vivantes) est la composante de l'Université d'Antioquia chargée de la formation des futurs enseignants de langues étrangères (anglais et français) et des traducteurs (espagnol-anglais-français), à travers son département de formation académique. L'École de langues trouve ses origines dans l'Institut philologique des langues, en

23. Source Wikipédia : https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Antioquia

24. L'université d'Antioquia se divise en trois types de structures qui vont des facultés (entités plus grandes, comme la faculté de médecine, la faculté d'arts, etc), des écoles (entités moyennes, comme l'école de microbiologie, l'école de langues, etc.), des instituts (entités moyennes, comme l'institut de philosophie, l'institut d'études politiques, etc) aux corporations (entités de petite taille, comme la corporation d'études biomédicales, la corporation de pathologies tropicales, etc.). Au niveau du conseil supérieur de l'université (CSU), seulement les doyens des facultés ont droit au vote vis-à-vis des décisions concernant l'université. Les directeurs des écoles, des instituts et des corporations peuvent assister aux réunions du CSU mais ne peuvent pas voter.

1942. On y enseignait alors les langues classiques et les langues modernes. On y formait notamment les enseignants du secondaire. En 1954, la faculté d'éducation est créée ; elle offre une formation en langues étrangères sous le nom de programme de philologie. En octobre de l'année 1960, le conseil de direction de l'université d'Antioquia crée le Département d'Anglais, dont l'objectif était d'offrir des cours de langues étrangères (notamment l'anglais) pour le programme de formation des enseignants de langues (administré par la faculté d'éducation), et pour les autres facultés qui avaient besoin des langues dans leurs plans d'étude.

Comme nous l'avons déjà signalé (*cf. supra* § 3.2), l'importance donnée à l'enseignement de l'anglais a également concernée l'École des langues de l'université d'Antioquia. A ce propos nous pouvons lire :

*“Vale destacar que el inglés desplazó a las demás lenguas extranjeras como el francés, el alemán y el italiano, en parte por la gran influencia que tuvo Estados Unidos sobre los países de América Latina en aquella época, en particular en la educación superior, y más específicamente porque en el Departamento de Lenguas Modernas los jefes fueron casi todos estadounidenses, debido a los convenios internacionales, como la Alianza para el Progreso, durante la década del sesenta. Igualmente, en 1968 el Departamento contó con un gran número de profesores extranjeros. Se estableció un convenio con la Universidad de West Virginia, lo que generó un importante intercambio de profesores de esa Universidad y del Departamento, quienes viajaron a Estados Unidos a hacer estudios de maestría. Por otra parte, el Voluntaries Overseas Service del Reino Unido también aportó profesores nativos del inglés al cuerpo docente del Departamento. Todo este personal foráneo marcó un aire muy anglosajón y fortaleció la unidad académica, resaltando su presencia en la Universidad.”*²⁵ (Site Internet de l'École de langues de l'Université d'Antioquia)²⁶.

En 1980, la faculté de sciences humaines est née de la faculté de sciences et d'humanités. C'est ainsi que le département de langues modernes devient le département des langues et que la « *licenciatura* » en humanités, spécialité anglais, se transforme en Langues : anglais-français ou programme 473. Celui-ci octroyait le diplôme de « Professionnel en langues : anglais-français. »

Bien que le département de langues ait toujours été rattaché à une unité académique supérieure, en 1990, grâce au décret universitaire 165 du 19 décembre 1990, l'École de Langues est créée. Le programme 473 devient le programme 474, « Traduction : anglais-français-espagnol » et trois ans plus tard le programme 476 ou Licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras voit le jour. Ce dernier programme, que nous expliquerons avec plus de détail (*cf. infra* § 3.6.2), est né de l'alliance entre l'École de Langues et la faculté d'Éducation.

25. « Il faut signaler que l'anglais écarta les autres langues étrangères comme le français, l'allemand et l'italien ; ceci résulte, en partie, de la grande influence qu'eurent à cette époque-là les États-Unis sur les pays d'Amérique Latine, et en particulier dans l'éducation supérieure. Dû également, plus spécifiquement, au fait que les chefs du Département de langues modernes furent presque tous des Américains, conséquence des échanges internationaux, comme « l'Alliance pour le Progrès », pendant les années soixante. De même, en 1968 le Département conta sur un grand nombre de professeurs étrangers. Une convention fut signée avec l'Université de West Virginia, ce qui généra un important échange entre des professeurs de cette université et des professeurs du Département. Des enseignants du Département voyagèrent aux États-Unis pour suivre des études de master. D'autre part, le « *Voluntaries Overseas Service* » du Royaume-Uni fournit aussi des professeurs natifs d'anglais au corps des enseignants du Département. Tout ce personnel étranger conféra une allure très anglo-saxonne et fortifia l'unité académique, faisant remarquer sa présence à l'université. »

26. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/A.QuienesSomos>

En 2000, le programme 476 qui avait une durée de 8 semestres (Bac+4) devient le programme 1475, *Licenciatura en lenguas extranjeras*, avec une durée de 10 semestres (Bac+5) et une nouvelle composante plus axée sur la recherche.

Entre 1996 et 1998, la spécialisation en didactique des langues étrangères se développe à l'École de Langues, jusqu'à sa fermeture en 1999. Cette spécialisation deviendra dix ans plus tard, en 2009, le Master en enseignement et apprentissage des langues étrangères avec une première cohorte d'inscrits en 2010.

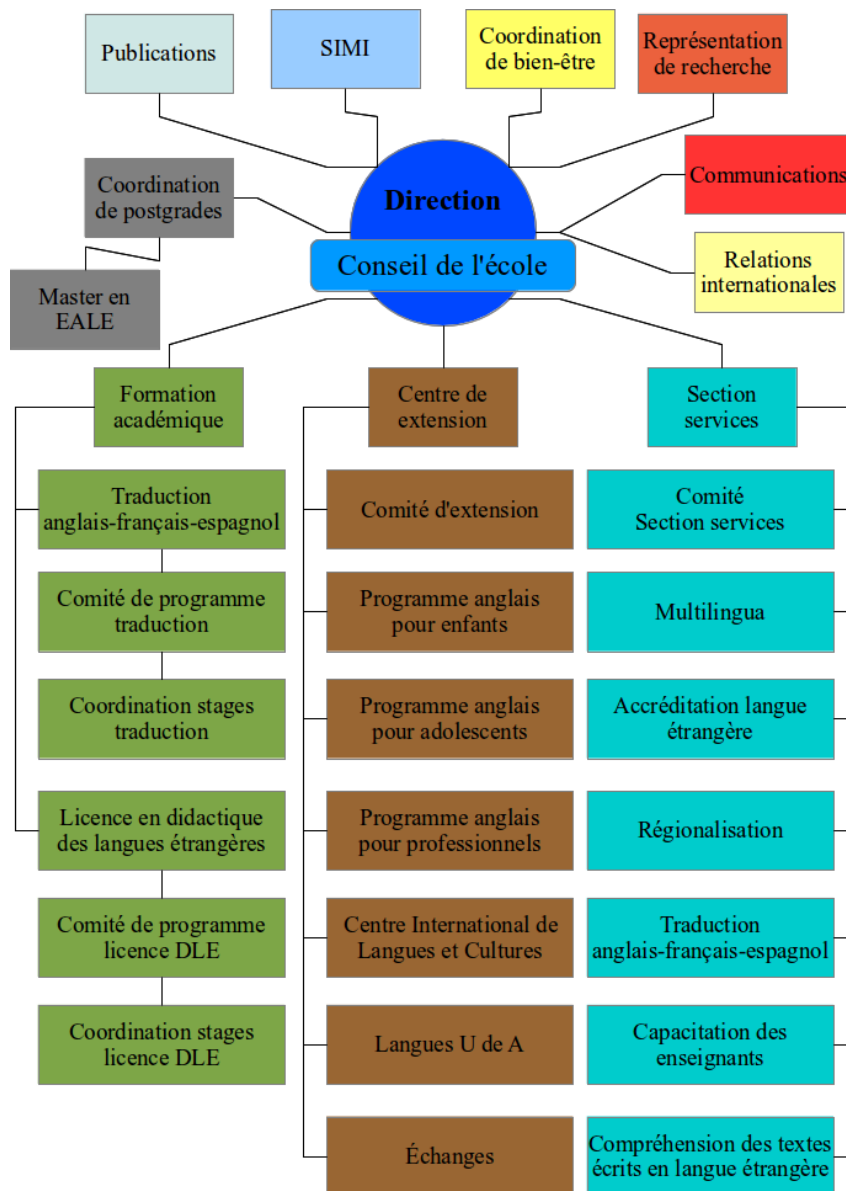


FIGURE 3.5 – Organigramme école de langues 2010 - Université d'Antioquia.

3.6 Programmes de formation des enseignants de FLE

Seule l'université Nationale de Colombie propose un programme spécifique pour la formation des enseignants de FLE [voir annexe C] ; dans les autres universités, il faut suivre des formations

en didactique des langues étrangères (anglais-français), ou anglais-français-espagnol (Arismendi & Colorado, 2015). Ceci fait, et notamment pour des raisons que nous avons déjà signalées (l'importance accordée à l'anglais sur le français par le marché du travail), que la plupart des étudiants choisissent plutôt l'anglais que le français comme langue à enseigner. Malgré cette situation, le français maintient sa place de deuxième langue étrangère dans le pays grâce, en particulier, aux plans d'action spécifiques pour l'apprentissage du français en Colombie, souvent avantageux pour des étudiants qui choisissent l'enseignement du français à l'anglais. Parmi ceux-ci :

- Le projet de réintroduction de l'enseignement du français dans les lycées publics de Colombie. Projet entre l'Ambassade de France en Colombie, à travers son Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Colombie (SCAC), et certains départements (préfectures) colombiens. Ce projet concerne aujourd'hui 250 établissements d'éducation secondaire dans 11 villes colombiennes. L'accord a été signé le 26 janvier 2011 à Paris entre le Ministère colombien de l'Éducation, l'Alliance française et l'Ambassade de France en Colombie. (Site du Ministère des Affaires étrangères et Européennes - République Française).
- Le programme de formation et d'accompagnement, destiné aux départements de langues de français des universités colombiennes, qui vise à améliorer la dimension qualitative des enseignements débuté en 2003. (Site du Ministère des Affaires étrangères et Européennes - République Française).
- Le projet du *SErvice Nacional de Aprendizaje (SENA)*²⁷. Projet de coopération avec le gouvernement Français pour la formation des professionnels colombiens qui a débuté en 2011 ; il comporte une émission de télévision pour l'apprentissage du français : « Parlons en français ».

Nous présentons par la suite les deux programmes de formation des deux universités que nous avons contactées : l'université d'Antioquia et l'université Nationale de Colombie. Nous présentons brièvement les composantes de ces programmes.

3.6.1 Programme de philologie et langues, Spécialité : français

Appartenant à l'université Nationale de Colombie, le programme de philologie et de langues est sous-divisé en trois spécialités : allemand, anglais et français. Selon le site Internet de la faculté de sciences humaines :

*“El objetivo de los tres programas (Alemán, Francés e Inglés) es formar docentes en lengua extranjera capaces de reflexionar sobre diversos aspectos de la lengua, su pedagogía, su cultura y una serie de problemáticas educativas de nuestro medio. La formación tiene además el propósito de preparar futuros profesionales que impulsen cambios a través de la investigación y de su quehacer como educadores.”*²⁸ (Site du département de langues étrangères, université

27. Service National d'Apprentissage.

28. « L'objectif des trois programmes (allemand, français et anglais) est de former des enseignants de langues étrangères capables de réfléchir sur divers aspects de la langue, sa pédagogie, sa culture et toute une série de problématiques éducatives de notre environnement. La formation vise également à préparer de futurs professionnels qui impulseront des changements au travers de la recherche et de leur travail d'enseignants. »

Nationale de Colombie)²⁹.

D'après le même site, les diplômés sont des professionnels usagers et analystes de la langue étrangère, qui travaillent en général en tant qu'enseignants spécialistes en pédagogie de la langue étrangère et/ou chercheurs de celle-ci. Il y a certains de ces diplômés qui se spécialisent en traduction, et d'autres dans le domaine de l'édition.

La formation a une durée de 8 semestres, elle est divisée en trois grandes composantes :

- Composante d'études fondamentales :
 - Formation en linguistique.
 - Études littéraires et culturelles.
 - Éducation et pédagogie.
 - Recherche.
 - Formation en langue étrangère de spécialité.
 - Cours optionnels de formation fondamentale.
- Composante disciplinaire ou professionnelle :
 - Formation en langue étrangère de spécialité.
 - Éducation et pédagogie.
 - Recherche.
 - Cours optionnels de formation avancée.
- Composante de libre élection : Il s'agit des cours d'autres filières de l'université que les étudiants peuvent suivre.

Ce programme de philologie et de langues (spécialité français) a la particularité d'être le seul programme de Colombie qui forme directement des enseignants de FLE. Il y a quelques cours d'anglais (en option), et certains cours en espagnol, mais la plupart des cours sont en français (voir annexe).

3.6.2 Programme de didactique des langues étrangères

Le programme « *Licenciatura en lenguas extranjeras* » (Didactique des langues étrangères) créé et mise en place au début des années 2000, avec une durée de 5 ans, remplace celui de « *Licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras* » (Didactique dans l'enseignement des langues étrangères) créé en 1993 et avec une durée de 4 ans.

La différence essentielle, à notre avis, entre les deux programmes, réside dans le fait que l'ancienne licence de quatre ans donnait beaucoup plus d'importance aux aspects linguistiques, suffisamment aux aspects didactiques mais presque aucune importance à la composante recherche. Autrement dit, la nouvelle licence s'est renforcée en recherche et en didactique mais, malheureusement, a perdu au niveau linguistique : avec deux semestres supplémentaires, il aurait fallu

29. Site Internet : <http://www.humanas.unal.edu.co/home/facultad/areas-curriculares/ciencias-del-lenguaje/pregrado-filologia-e-idiomas-ingles-frances-aleman/>

concilier une plus grande composante de recherche, avec de nombreux séminaires et stages de recherche, et une grande quantité de cours et de séminaires en didactique des langues. En conséquence, nombre des cours de formation linguistique disparaissent du curriculum.

Afin de préciser un peu plus le contenu de ce programme de didactique des langues étrangères, lisons le site Internet de l'École des langues de l'université d'Antioquia :

« *El programa Licenciatura en lenguas extranjeras forma docentes de francés e inglés. Otorga el título de Licenciado en lenguas extranjeras. Tiene una duración de 10 semestres. Se ofrece con metodología presencial y jornada diurna.*³⁰ »

Les futurs enseignants de langues sont formés dans les deux langues en même temps. Ils reçoivent à peu près le même nombre d'heures d'enseignement en langue française et en langue anglaise.

Selon le même site Internet, le diplômé du programme de didactique des langues étrangères est préparé pour enseigner l'anglais et le français. Il comporte trois axes : celui du savoir spécifique anglais et français, ce qui permet de communiquer de manière écrite et orale dans les deux langues ; celui de la pédagogie et de la didactique qui l'habilite à devenir enseignant ; celui de la recherche qui favorise une attitude critique et réflexive propre à la recherche pédagogique. Il est indiqué finalement que ce diplôme vise à former des formateurs qui généreront des valeurs humaines et disciplinaires dans le champ éducatif et social³¹.

3.7 Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, le français a été, et est actuellement, une langue qui a une grande importance en Colombie. Il s'agit d'une langue de plus en plus apprise, cela avec des objectifs différents (travail, études, etc.) selon le type de public. Afin que cette langue soit correctement transmise, il faut satisfaire un besoin, celui de pouvoir compter sur des enseignants de mieux en mieux formés. D'où l'importance – et c'est ce qui motive notre travail – d'offrir à ces derniers les outils les plus adéquats vis-à-vis de leur formation. Nous considérons que la formation de formateurs, dans les institutions d'enseignement supérieur et en utilisant des instruments informatiques de type ALAO, est un chantier qui n'a pas été suffisamment exploré, alors qu'il peut offrir diverses possibilités fort intéressantes pour cette formation.

Nous sommes persuadé que les universités qui forment des futurs enseignants de FLE, et tout particulièrement l'université nationale de Colombie et l'université d'Antioquia (les deux plus grandes universités du pays) devraient inclure les TICE dans les cours de formation de ces étudiants, tout en prenant l'exemple de ce qui se fait au niveau de l'éducation supérieure ailleurs, comme le signalent Charlier *et al.* (2006) et Burton *et al.* (2011). Un autre exemple est à prendre en compte vis-à-vis du rapport HY-SUP de 2012 coordonné par N. Deschryver et

30. Le programme de licence en didactique des langues étrangères forme des enseignants de français et d'anglais. Il offre le diplôme de didacticien en langues étrangères. D'une durée de 10 semestres, il est dispensé selon une méthodologie présentielle, avec des cours en journée. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/D.EstudiarEscuela/A.ProgramasPregrado>

31. Ibidem.

B. Charlier³². Ces auteurs partagent en effet la même idée : offrir la possibilité aux étudiants en formation d'acquérir des connaissances tout en jonglant avec des formations en présentiel (avec l'aide et la médiatisation d'un enseignant-formateur-tuteur) et, en même temps, d'aller vers l'autonomisation.

32. Le rapport HY-SUP (Borruat *et al.*, 2012) ayant pour titre : « *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur.* »

Deuxième partie

Cadre théorique et étude de l'existant

Méthodologies d'enseignement du FLE et formation des formateurs

Sommaire

4.1	Examen des « méthodologies/méthodes » d'enseignement de langues	60
4.1.1	Vers une définition du terme « méthodologie », en DFLE	61
4.1.2	Définition du terme « méthode » en DFLE	62
4.2	Évolution historique des méthodologies en DFLE	63
4.2.1	Méthodologie traditionnelle	63
4.2.2	Méthode naturelle	64
4.2.3	Méthodologie directe	65
4.2.4	Méthodologie active	67
4.2.5	Méthodologie audio-orale	68
4.2.6	Méthodologie audiovisuelle	69
4.2.7	Approche communicative	70
4.2.8	Approche par compétences (APC)	72
4.2.9	Perspective actionnelle	73
4.2.10	Éclectisme	75
4.3	Méthodologies d'enseignement des langues dans les usages en Colombie	76
4.3.1	L'approche communicative : toujours présente malgré les critiques et le temps	77
4.3.2	Passer à la perspective actionnelle?	78
4.3.3	Vers des « nouvelles » perspectives en méthodologies en DFLE pour la formation des formateurs	79
	Complexité en didactique des langues-cultures.	79
4.4	Formation des formateurs en DFLE	81
4.4.1	Notion de formation en DFLE	81
4.4.2	Notion de formateur	82
4.5	Différents types de formation	83
4.5.1	Formation initiale	84

4.5.2	Formation continue	84
	a) Formation présentielle	85
	b) Formation à distance	85
	c) Formation hybride	87
4.6	Formation hybride et formation des enseignants	87
4.7	Formation à la didactisation	88
4.7.1	Notion de didactisation	88
4.7.2	Comment former à la didactisation	89
4.8	Conclusion	90

« Il y a actuellement en Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE) une crise des méthodologies due au fait que les conditions n’y sont plus remplies pour maintenir ni pour reconstruire cette cohérence méthodologique unique, forte, globale et universelle qui les produisaient et qu’elles produisaient tout à la fois. » (Puren, 1995, p.1).

Les chapitres précédents étaient dédiés à la présentation de notre projet de recherche ainsi qu’aux motivations nous ayant conduit à son développement. Nous avons présenté également le contexte dans lequel notre projet a été conduit, celui de la formation des futurs enseignants de FLE dans les institutions d’éducation supérieure en Colombie, en montrant pour ceci l’importance d’avoir des enseignants de français bien formés afin de s’insérer dans les projets concernant la langue française dans ce pays. Dans la partie que nous commençons ici (*cf.* § deuxième partie), nous présentons les trois approches théoriques qui soutiennent notre projet. Nous commençons par la présentation des méthodologies d’enseignement de FLE axées notamment sur la formation des enseignants.

Nous avons voulu commencer cette deuxième partie spécifiquement par ce chapitre, étant donné l’importance que les aspects didactiques ont au niveau de la formation. Autrement dit, le fait de proposer un instrument d’aide à la formation qui ne tiendrait pas compte d’une ou des plusieurs méthodologies d’enseignement ne serait certainement pas convenable. Le problème dans la conception d’instruments informatiques d’aide à l’enseignement est justement qu’ils sont conçus, parfois, par des informaticiens, et non pas par des didacticiens. Nous tenons, en tout cas à avoir une approche partant de la didactique vers l’informatique, et c’est cette approche qui nous guidera tout au long de notre recherche. Voici donc pourquoi ce premier chapitre du cadre théorique a été dédié aux méthodologies d’enseignement des langues, dans lesquelles nous avons inclus le rôle des formateurs.

4.1 Examen des « méthodologies/méthodes » d’enseignement de langues

L’enseignement doit être placé, sans doute, parmi les plus anciennes professions de l’humanité. Depuis très longtemps, l’homme s’est creusé la tête pour apprendre à enseigner. Nous pouvons bien considérer que l’enseignement de langues étrangères n’ait pas dû échapper à ce

processus. Comme nous l'avons aperçu, dans notre introduction, certains auteurs, notamment l'historien en didactique des langues Claude Germain (1993, p.7), situent les débuts, « attestés » de manière documentaire, de l'enseignement d'une langue seconde, à Sumer (enseignement de la langue sumérienne aux Akkadiens), il y a une cinquantaine de siècles. Pour faire ce constat, cet auteur fait référence à l'utilisation des lexiques bilingues avec un objectif d'apprentissage et d'un enseignement du type « immersif », dans lequel des autres matières étaient apprises dans la langue seconde.

C. Germain (1993) donnera, par la suite, les exemples de l'Égypte et de la Grèce du VII^e, VI^e et V^e siècles avant notre ère, dans le cas de l'enseignement des langues dites « archaïques », dont le Ma'at chez les Égyptiens et le « grec classique » chez les Grecs (poèmes homériques écrits en grec ancien). Puis le cas de l'empire romain et l'étude du grec avec l'emploi des manuels bilingues (Germain, 1993, p.43). Mais pouvons-nous parler à juste titre de méthodologies d'enseignement des langues dans tous ces cas ? Pour parler des méthodologies d'enseignement, plus ou moins constituées, il faudra attendre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècles afin d'avoir affaire, plus concrètement, à des méthodologies dans le domaine de la didactique des langues étrangères (Puren, 1988 ; Pothier, 2003).

Pour des auteurs tels que Puren (1988), Chalaron (2007), entre autres, les premières méthodologies d'enseignement des langues ont été la « méthodologie traditionnelle », suivie de la « méthodologie directe ». Germain (1993) et Rodríguez Seara (2001) introduiront entre ces deux méthodologies, « la méthode naturelle ». Ce seront ces trois méthodologies, nées au milieu et à la fin du XIX^e, les premières à avoir établi une manière d'enseigner moins empirique et plus fondée sur des notions issues de la linguistique générale, née, elle aussi à la fin du XIX^e siècle. Pour Pothier (2003, p.8), on parlera plus précisément de didactique des langues « [...] dans le courant du XIX^e siècle, à partir du moment où linguistes et enseignants de langues ont constaté que les moyens traditionnels d'apprentissage des langues mortes n'étaient sans doute pas le modèle adéquat pour apprendre à parler les langues vivantes ». C'est pour cela que cet auteur considère que c'est plutôt à partir de la « méthode directe » que l'on peut parler véritablement de didactique des langues (Pothier, 2003, p.9).

Nous avons décidé de faire un historique des méthodologies existantes, retraçant l'évolution dans ce domaine, cherchant surtout à comprendre de quelle manière cette évolution a pu transformer le domaine de la formation des formateurs. Pour ce faire, nous allons nous focaliser principalement dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Il faudrait cependant, avant de commencer cette étude, définir ce que nous comprenons par « méthodologie » et par « méthode », et voir si ces deux termes se ressemblent ou, si au contraire, il s'agit de deux concepts différents.

4.1.1 Vers une définition du terme « méthodologie », en DFLE

Pourquoi certains experts en didactique des langues, comme Puren (1988) ; Chalaron (2007) utilisent le terme « méthodologie », tandis que d'autres comme Germain (1993) utilisent la notion de « méthode » ? Nous nous sommes posé la question tout au long de nos lectures, car même si cette question pourrait paraître un peu « naïve », elle ne l'est pas pour autant. Surtout lorsque

nous voyons que certains spécialistes en didactique du français font de remarques autour du sujet¹.

Après avoir fait une première recherche dans le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi), nous avons une définition du mot « méthodologie » comme suit :

« Branche de la logique étudiant les méthodes des différentes sciences. [...] Partie d'une science qui étudie les méthodes auxquelles elle a recours² » (TLFi). Selon cette définition, une « méthodologie » peut être composée de plusieurs « méthodes », nous ne saurions pas constater le cas contraire.

De son côté, Jean-Pierre Cuq (2003) dira que : « [...] ce mot désigne [...] un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament » (Cuq, 2003, p.166). Ce qui en didactique du FLE veut dire, la mise en œuvre d'une démarche théorique et pratique qui sera adoptée notamment par les enseignants et les concepteurs du matériel didactique. Cette démarche devrait permettre, d'une part, aux enseignants de transmettre des connaissances langagières et, d'autre part, aux concepteurs de fournir aux premiers des instruments et du matériel pédagogique nécessaires pour y parvenir.

4.1.2 Définition du terme « méthode » en DFLE

Nous avons, par la suite, cherché le mot « méthode » dans le TLFi, dans lequel nous avons trouvé la définition suivante :

« Manière de conduire et d'exprimer sa pensée conformément aux principes du savoir. [...] *Pédagog.* Ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière³ » (TLFi).

Selon Cuq (2003), en « *Dictionnaire de didactique du français* », en didactique moderne le mot « méthode » est conçu de trois manières différentes : 1) au niveau de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires) ; 2) dans le sens de méthodologie ; 3) dans le sens qu'on lui donne dans l'expression « méthodes actives ». À propos de ce dernier : « [...] une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique » (Cuq, 2003, p.164). Robert (2002) définit quant à lui ce terme comme étant :

« Une méthode, au sens de méthodologie, fait appel à la linguistique (pour déterminer la matière à enseigner), à la pédagogie (pour choisir les conduites d'enseignement à l'âge et aux besoins de l'enseigné), à la sociologie (pour déterminer les objectifs de l'enseignement et respecter l'environnement culturel de l'élève) [...] ainsi qu'à la technologie (pour la sélection des moyens techniques nécessaires à la situation de l'enseignement), l'ensemble de ces facteurs devant former un tout cohérent » (Robert, 2002, p.110).

1. Dans leur livre « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) dans le chapitre 3, « Méthodologies et méthodes », dédie une partie de ce chapitre à l'analyse de cette dichotomie.

2. Trouvé sur le site de l'Atilf : <http://atilf.atilf.fr/>.

3. Ibidem

Apparemment, pour cet auteur les deux notions sont semblables, ce qui n'est pas le cas lorsque nous analysons les définitions données par le TLFi et J.-P. Cuq. Il nous faudra donc faire un choix et essayer de nuancer lorsqu'il s'agira d'une « méthodologie » dans le sens donné par Cuq et de « méthode » au sens de « méthodologie » et non de « méthode » dans le sens de « manuel ».

C'est pour cette raison que nous avons choisi plutôt d'employer le terme « méthodologie », car c'est celui qui est le plus répandu et le plus représentatif selon la définition de Cuq. Cependant, nous allons spécifier, lorsque certains auteurs emploieront le terme « méthode » (dans le sens de « méthodologie »), et non dans celui de manuel (aussi très répandu en didactique du FLE). Nous utiliserons, dans certains cas, le terme « méthode », dans le sens du manuel d'apprentissage (avec tous les éléments complémentaires). Nonobstant, nous allons employer assez couramment le terme « approche méthodologique », lorsqu'il s'agira d'une proposition méthodologique et non d'une méthodologie constituée.

4.2 Évolution historique des méthodologies en DFLE

Il s'agit maintenant de présenter les différentes méthodologies dans l'enseignement du FLE, en faisant une attention particulière à la formation des formateurs. Nous ne tiendrons pas compte ici, des « méthodologies » ou de « méthodes » dites « non conventionnelles » (Cuq & Gruca, 2005) dont « la méthode communautaire », « la méthode par le silence », « la méthode par le mouvement », « la suggestopédie », « l'approche naturelle de Krashen », et ce non parce que nous ne les considérons pas importantes, mais parce que nous considérons que leur inclusion dans notre étude dépasserait le cadre de notre recherche. C'est pour cela que nous avons choisi les méthodologies un peu plus « conventionnelles » et qui ont été étudiées et présentées par la plupart des auteurs en didactique du FLE.

4.2.1 Méthodologie traditionnelle

Pour Christian Puren, il s'agira de la méthodologie qui puise ses sources dans l'enseignement des langues anciennes, fondée sur la méthode « grammaire/traduction ». Cet auteur considère la méthodologie traditionnelle comme un « [...] renvoi à une pédagogie générale et à une grammaire elles aussi communément qualifiées de « traditionnelles » par les pédagogues et les linguistes français » (Puren, 1988, p.23). Marie-Laure Chalaron parle d'un enseignement « où régnaient en maître, à tous niveaux, l'enseignement de la langue littéraire, celui de la grammaire et du vocabulaire et les exercices de traduction » (Chalaron, 2007, p.13). Cette « méthodologie » (Puren, 1988 ; Chalaron, 2007) ou « méthode » (Germain, 1993) recevra également le nom de « classique » (Germain, 1993), puisque, comme le signale Chalaron (2007), elle était très liée à l'enseignement du grec et du latin.

C. Germain nous dit à propos de ce type d'enseignement que, de la même manière que le latin, les langues modernes sont enseignées à partir de la langue maternelle, c'est-à-dire : « les débuts de leçons consistent en phrases isolées, en langue maternelle, choisies en fonction des contenus grammaticaux à enseigner (et à mémoriser par l'élève) » (Germain, 1993, p.101). L'enseignement se faisait à cette époque-là, au travers de textes que les apprenants devaient traduire, et lorsque

les enseignants devaient introduire un nouveau sujet grammatical, ils le faisaient au travers des explications explicites sur des sujets grammaticaux.

Pour Ana Rodríguez Seara (2001), dans cette méthodologie, on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens que pourraient avoir les textes. Selon cet auteur, il y avait une langue « normée » et de qualité, par opposition à la langue « parlée » qui devait être reproduite par les apprenants.

Les auteurs Cuq et Gruca (2005, p.255-256) montrent les caractéristiques principales de cette méthodologie :

- Premièrement, « l'importance donnée à la grammaire » : pour ces auteurs, il s'agit d'un enseignement de type formel, calquant des catégories de la langue sur celles de la pensée, dont la progression est souvent arbitraire. Il y a, dans cette méthodologie, une organisation à partir des points grammaticaux.
- Deuxièmement, « l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit » : malgré la présence d'exercices de prononciation, plutôt orientés vers l'oralisation de l'écrit, c'est surtout l'enseignement de ce dernier qui prédomine, d'après une gradation mot-phrase-texte.
- Troisièmement, « le recours à la traduction » : les auteurs expliquent ce recours par le fait que celle-ci joue un rôle vraiment important dans un dispositif d'enseignement. Le recours à la traduction reposait sur le principe que l'on pouvait aisément passer d'une langue à l'autre, et que l'on pouvait apprendre par cœur du lexique thématique.
- Quatrièmement, « l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue » : l'enseignement traditionnel a comme objectif principal l'accès des apprenants à la littérature. Celle-ci est appréhendée comme s'il s'agissait d'un corpus unique qui doit nourrir tout l'enseignement de la langue. Comme le signalent Cuq et Gruca (2005), à la fin il est difficile de distinguer s'il s'agit d'un apprentissage de la langue à travers la littérature ou de l'apprentissage de la littérature en utilisant la langue.

Comme nous pouvons induire de cette méthodologie, le profil des enseignants, dont la formation était très axée sur la traduction des textes. Ceci devait faire de ces enseignants des experts en linguistique comparée, des philologues (notamment dans le domaine du français-latin). Leur formation était surtout ancrée dans le domaine littéraire de la langue avec des vastes connaissances du latin et du grec, qu'ils transposaient par la suite à l'enseignement de la langue cible. C'est ainsi qu'ils enseignaient une langue fondée sur une « grammaire normative », c'est-à-dire, une langue basée sur des règles préétablies. Ils étaient considérés comme « les détenteurs du savoir et de l'autorité », ne laissant pratiquement aucune initiative aux apprenants (Germain, 1993, p.103).

4.2.2 Méthode naturelle

Cette « méthode » est aussi connue sous le nom de « *méthode des séries de F. Gouin* ». Selon Rodríguez Seara (2001), cette méthodologie d'enseignement se situe à la fin du XIX^e siècle, coexistant avec une autre méthodologie déjà mise en place, la méthodologie traditionnelle

(grammaire-traduction). Nonobstant, les idées de François Gouin (1831-1896) vis-à-vis de l'apprentissage s'opposaient à celles de la grammaire-traduction. En effet, pour ce théoricien, pour apprendre une langue, il faut recourir au langage « usuel, rationnel » (Germain, 1993, p.113). Pour celui-ci, « l'histoire de la « découverte » par François Gouin, dans le dernier quart du XIX^e siècle, de la méthode des « séries » est certes l'un des épisodes les plus connus et les plus intéressants de toute l'histoire de la didactique des langues secondes » (Germain, 1993, p.113). Selon lui, Gouin décrit l'apprentissage des langues en partant de considérations aussi bien descriptives qu'autobiographiques. En effet, F. Gouin raconte ses nombreux revers durant l'apprentissage de l'allemand, lors d'un séjour dans une université allemande (Germain, 1993, p.113).

Les échecs vis-à-vis de l'apprentissage d'une seconde langue ont conduit Gouin à poser des questions. Selon Rodríguez Seara (2001), F. Gouin a été le premier didacticien à s'interroger sur les langues et sur leur processus d'apprentissage, faisant en même temps des analyses pour en tirer des conclusions à caractère pédagogique. Selon ce même auteur, le besoin qu'éprouvent les hommes d'apprendre des langues est dû à leur besoin de communiquer entre eux. Pour Gouin il est important d'enseigner l'oral aussi bien que l'écrit. Sachant que l'apprentissage de l'oral doit précéder celui de l'écrit dans sa vision du processus d'enseignement-apprentissage (Rodríguez Seara, 2001).

D'après C. Germain, Gouin divise la langue humaine en trois parties constitutives :

« [...] le langage objectif (« l'expression des phénomènes perçus pour nous sur le monde extérieur »), le langage subjectif (« l'expression du jeu des facultés de l'âme »), et le langage figuré (« l'expression de l'idée pure, c'est-à-dire de l'idée abstraite, au moyen de symboles empruntés au monde sensible ») » (Gouin, 1880, p.44, cité par Germain, 1993, p.115).

C'est à partir de ce constat que la vision traditionnelle des langues change. Cette division apparaît « [...] comme une véritable révélation linguistique, comme une importante découverte » (Gouin, 1880, cité par Germain, 1993, p.115). Elle remplacera la méthodologie traditionnelle dans le sens où celle-ci faisait reposer l'enseignement de la grammaire des langues sur l'analyse de la langue latine (Kelly, 1969, p.227, cité par Germain, 1993, p.115). Gouin va créer des séries (la série du moulin, la série du feu, etc.) pour enseigner les langues et dont le pivot principal est le verbe. Une série est une suite enchaînée de faits développés d'une manière naturelle (Germain, 1993, p.118). Par exemple, dans la série de la pompe : 1) une personne se rend à la pompe ; 2) la personne pompe de l'eau ; 3) cette personne porte l'eau à la cuisine (Germain, 1993, p.119).

Le rôle de l'enseignant dans la méthode naturelle est de voir à quel point les séries ont été assimilées par les apprenants. Il doit également se faire aider dans son enseignement d'un langage de type subjectif, et de recourir aussi à des locuteurs natifs adultes. Une autre idée « innovante » face au rôle de l'enseignant dans la méthodologie traditionnelle est la suivante : dans la méthode des séries, l'enseignant est invité à adapter le matériel pédagogique en fonction du niveau de ses apprenants, ou à s'en débarrasser si besoin est (Germain, 1993, p.118).

4.2.3 Méthodologie directe

C. Germain (1993) situe la « méthode directe » comme l'un des plus anciens courants des approches naturelles. C. Puren (1988) et M.-L. Chalaron (2007) situent le début de cette mé-

thodologie à la suite de la méthodologie traditionnelle, c'est-à-dire à la fin du XIX^e siècle. Ces deux auteurs ne considèrent pas la « méthode naturelle » comme une suite intermédiaire entre les deux. De ce fait, C. Puren (1988) précise que « la « méthodologie directe » sera définie [...] comme cette méthodologie officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions de 1901 [...], 1902 [...] et décembre 1908 » (Puren, 1988, p.94). Pour Puren (1988), il s'agit vraiment de la première méthodologie conçue comme telle. C'est-à-dire, conçue spécifiquement avec une finalité d'enseignement des langues. C'est une méthode née en Allemagne et en France à la fin du XIX^e siècle qui sera systématisée dans les écoles Berlitz aux États-Unis (Pothier, 2003, p.9).

Pour C. Germain (1993), le but général de cette « méthode » « est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer » ; ici l'apprenant doit apprendre à répondre aux questions et en même temps à les poser. Il doit être conduit à penser de manière automatique en L2. Elle va à l'encontre de la méthodologie traditionnelle, la considérant comme : « [...] un simulacre qui amenait les apprenants à parler une langue totalement fictive et fortement marquée par la prégnance de la langue maternelle » (Pothier, 2003, p.9).

A. Rodríguez Seara (2001) mentionne que cette méthodologie est fondée sur trois grands principes :

- Le premier est la non-traduction des mots du vocabulaire. L'enseignant passe par l'objet ou par l'image sans utiliser la traduction dans la langue maternelle de l'apprenant.
- L'apprenant doit utiliser la langue orale sans passer par sa forme écrite. Donc la prononciation acquiert une importance particulière.
- L'enseignement de la grammaire est fait de manière inductive. Les exercices de conversation sont notamment privilégiés dans cette méthodologie.

De leur côté, J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.257-258) ajouteront aux principes avant donnés, et comme caractéristiques essentielles de cette méthodologie :

- l'apprentissage du vocabulaire courant ;
- la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite ;
- l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique ;
- la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants ;
- l'approche globale du sens.

Ils notent que dans cette méthodologie, qu'ils considèrent particulièrement active, l'apprentissage se fait à travers un jeu de questions-réponses. Ce jeu se fait en dehors de l'aide proportionnée par le manuel d'enseignement. C'est pour cela que l'interaction et les échanges entre enseignants et apprenants devient un dialogue et en même temps le noyau primordial de cette méthodologie (Cuq & Gruca, 2005, p.258).

Concernant le rôle de l'enseignant, d'après C. Germain (1993) celui-ci, sans traduire ni expliquer, démontre à l'aide d'objets et d'images. C'est lui qui dirige les activités de la classe en

laissant peu d'initiative aux apprenants. L'enseignant doit très bien maîtriser la langue cible, car le but primordial est l'usage exclusif de la L2 sans passer par la L1 des apprenants. L'enseignant devient le modèle linguistique des apprenants (Germain, 1993, p.128-129). Comparé à l'enseignant de la méthodologie traditionnelle, nous sommes devant un enseignant qui devrait être beaucoup mieux formé didactiquement parlant. C'est-à-dire, quelqu'un qui ne passe pas par la traduction et qui va devoir expliquer la langue cible à l'aide des supports didactiques, des concepts, du lexique, des structures grammaticales, etc.

4.2.4 Méthodologie active

Elle est également connue en France sous les noms de « méthodologie éclectique » ou de « méthodologie mixte » (Puren, 1988) ou de « méthodologie orale » ou de « méthodologie directe » (Rodríguez Seara, 2001). En fait, et comme l'auteur le signale, il y a une certaine réticence à vouloir donner un nom définitif à cette nouvelle méthodologie à cette époque-là, ce qui révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'avoir une méthodologie unique. Tout ceci se traduit par une volonté d'utilisation des différents supports, des « moyens audiovisuels » et des manuels adaptés à cet éclectisme (Puren, 1988).

Cette méthodologie a été utilisée en France entre 1920 et 1960 dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères (Rodríguez Seara, 2001)). Comme le signale l'auteur, certains didacticiens l'appelaient « méthodologie de synthèse », étant donné qu'ils considéraient cette méthodologie comme une sorte de compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. D'autres didacticiens, comme C. Germain (1993), préfèrent l'ignorer, ne la considérant pas comme une vraie méthodologie (Rodríguez Seara, 2001).

Dans cette méthodologie on privilégie notamment « [...] l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. », comme le signale A. Rodríguez Seara (2001). Elle-même ajoute que cette méthodologie permettait un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire, étant donné que les enseignants permettaient aux apprenants de faire appel à leur langue maternelle pour avoir accès aux explications au travers de la traduction des certains mots. Ils faisaient cependant utilisation des images pour éviter au maximum la traduction systématique du vocabulaire.

De la même manière que s'est assoupli l'enseignement du lexique, l'enseignement de la grammaire s'est aussi assoupli. Selon A. Rodríguez Seara (2001), cette méthodologie privilégiait l'apprentissage raisonné, puisque les enseignants considéraient que les apprenants avaient besoin de comprendre le pourquoi des phénomènes grammaticaux. Il y avait une démarche inductive privilégiant l'emploi de la morphologie plutôt que celui de la syntaxe.

Dans la méthodologie active l'enseignant est comparé à un « chef d'orchestre ». Il dirige les conversations en restant attentif aux erreurs grammaticales ou de prononciation, il peut également inviter ses apprenants à participer à des conversations. Il faut juste que ceux-ci soient attentifs au jeu des regards, comme le signale H. Tregor en 1952 (cité par Puren, 1988, p.270). En effet, comme le signale Tregor :

« [...] D'un regard, du doigt, d'un mouvement de la tête, il [le professeur] « dirige » la conversation. [...] Attentif aux fautes de grammaire, ou de prononciation, qui peuvent d'ailleurs

avec profit être rapidement relevées au passage par un voisin, le maître veillera surtout à ce que tous les élèves, dont les regards doivent alors être rivés sur le sien, participent à cette exécution, soit spontanément, soit sur son invite, soit au cours de reprises et de répétitions » (Tregor, 1952, p.36-37, cité par Puren, 1988, p.270).

L'enseignant veille au maintien constant du triple objectif : linguistique, culturel et formatif. Ceci revient selon (Puren, 1988) à justifier d'un contrôle étroit et constant par l'enseignant sur la forme et le contenu du travail individuel et collectif.

4.2.5 Méthodologie audio-orale

Cette méthodologie s'est développée aux États-Unis entre les années 1940 et les années 1970. Elle a succédé à une autre méthodologie qui s'appelait « la méthode de l'armée » (*The Army Method*) et qui a duré seulement deux ans (1942-1943) (Germain, 1993, p.141). La méthodologie audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, d'une part la « linguistique structuraliste » et d'autre part la « psychologie béhavioriste » (Cuq & Gruca, 2005, p.258). Du point de vue linguistique, cette méthodologie s'appuyait essentiellement sur les travaux d'analyse distributionnelle développés par les disciples de Bloomfield, considérant la langue dans ses deux axes : syntagmatique et paradigmatic (Rodríguez Seara, 2001). Concernant le point de vue psychologique, ce sont les théories béhavioristes de J. B. Watson et celles du néo-béhaviorisme ou du « béhaviorisme radical » de B. F. Skinner qui ont principalement influencé cette méthodologie. Notamment à travers la théorie de « *input/output* » ainsi qu'à travers le « *stimulus-réponse+renforcement* » du « skinnerisme ».

D'une part, il existe un modèle d'apprentissage pour le béhaviorisme (Skinner, 1957) selon lequel les apprenants acquièrent des informations à partir des phases de pratique et de répétition. Dans ce processus il y a un *input* (de l'information qui rentre) et suite à cela un *output* (une réponse). D'autre part, et afin d'améliorer les réponses, le même Skinner ajoute par la suite une autre théorie appelée « conditionnement opérant ». Selon cette théorie, dans l'apprentissage, le sujet peut être conduit à apprendre à partir de la répétition des actions, si la réponse est incorrecte il y a une punition, au contraire, si la réponse est correcte l'enseignant donnera un *stimulus*, c'est-à-dire, une récompense pour toute bonne *réponse*. Un *renforcement* rendra possible que le comportement se reproduise une fois de plus.

Dans le cas spécifique des langues, ces deux théories (béhaviorisme et néo-béhaviorisme) convergent au niveau des « automatismes linguistiques » que les apprenants devaient apprendre et répéter par la suite. Un grand critique de ces théories est le linguiste N. Chomsky, qui, dans un article écrit en 1959, ira à l'encontre des théories exposées par Skinner. En effet, Chomsky considérait les postulats du béhaviorisme comme un grand absurde au niveau de l'enseignement du langage. En effet, pour Chomsky (1959), le fait de vouloir transposer les études faites sur des animaux au champ de l'apprentissage humain nécessite d'une véritable modification. Surtout lorsque l'apprentissage humain du langage possède un caractère et une complexité particuliers qui ne sont pas prises en compte par le béhaviorisme.

Retournant à la méthodologie audio-orale, nous voyons que son but principal était l'enseignement de la langue orale, c'est ainsi que la prononciation y joue un rôle primordial. Afin d'y

parvenir, les apprenants étaient exposés à des exercices structuraux tant de répétition que de discrimination auditive (Cuq & Gruca, 2005, p.259). D'après C. Germain (1993) et contrairement à la croyance générale, ce type d'exercices n'est pas une exclusivité, ni une véritable innovation de cette méthodologie, car d'après Kelly (historien en didactique des langues, cité par Germain), on peut retrouver ce type d'exercices structuraux déjà au début du XVI^e siècle (Germain, 1993, p.142).

Le rôle de l'enseignant dans cette méthodologie consiste tout d'abord à servir de modèle de prononciation (de la même manière que servaient les enregistrements sur bande magnétique utilisés pour l'enseignement). Il était important que l'enseignant ait atteint un très bon niveau de bilinguisme. Les apprenants devaient imiter sa prononciation de la même manière qu'ils le faisaient avec les enregistrements. L'enseignant devait également assurer la bonne production, de la part des apprenants, des structures syntaxiques apprises (Germain, 1993, p.144).

4.2.6 Méthodologie audiovisuelle

Connue aussi sous le nom de « méthode SGAV » (structuro-globale audio-visuelle), le but général de cette « méthode » est l'apprentissage de la communication, principalement verbale, « [...] dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière » (Germain, 1993, p.153). Pour cet auteur, afin d'atteindre cet objectif, l'accent est mis sur la compréhension ; les éléments acoustiques de la langue sont mis en relief dans le but d'améliorer la production. Pour les concepteurs de cette méthodologie (G. Gougenheim, R. Michéa & A. Sauvageot), il s'agissait de favoriser la langue de « la vie de tous les jours » de ceux qui allaient apprendre le français en leur apprenant premièrement ce qui est utilisé de manière plus courante dans la vie quotidienne. Afin de le déterminer, ils ont fait appel aux techniques statistiques, déjà utilisées aux États-Unis dans le traitement de corpus. Ils devaient établir un corpus du français parlé pour permettre une sélection des contenus (Chaloron, 2007, p.18). Mais c'est surtout P. Guberina, au milieu des années 1950, qui « [...] donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV » (Germain, 1993, p.153), aidé, peu après, par Paul Rivenc et Raymond Renard. Pour Chaloron (2007, p.17), cette méthodologie « peut être considérée comme un compromis, comme une conciliation raisonnable entre la méthode grammaire-traduction (accès au sens par la traduction ; étude raisonnée de la grammaire) et la méthode directe (approche de la langue étrangère sans le média de la traduction) ».

Du point de vue didactique, cette méthodologie était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. La partie sonore s'enseignait à partir d'enregistrements magnétiques, tandis que la partie visuelle se faisait à partir d'images fixes (Rodríguez Seara, 2001). L'auteur indique que même si l'on donnait la priorité à l'oral, il faut dire que dans cette méthodologie les quatre habilités⁴ étaient visées (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite).

La grammaire est enseignée de manière implicite et inductive, s'intéressant plutôt à la parole qu'à la langue écrite. Pour ce faire, l'enseignant emploie des dialogues fabriqués à des fins linguis-

4. Activités langagières, selon le CECRL.

tiques et pédagogiques. Utilisant, par la suite, des exercices d'ordre structural afin de permettre aux apprenants de réemployer et de fixer les structures étudiées (Cuq & Gruca, 2005, p.262).

Le rôle de l'enseignant a été défini par Germain (1993). Tout d'abord, l'enseignant doit servir de modèle linguistique, dans ce sens P. Guberina notera que : « le professeur doit forcément diriger les élèves pour dépasser les habitudes de leur langue maternelle... et pour imiter correctement l'ensemble acoustique du langage » (Guberina cité par Germain, 1993, p.156). Ensuite, il doit veiller en même temps à une bonne prononciation de la part de ses apprenants, et au bon emploi de la grammaire.

Un autre aspect dont l'enseignant doit tenir compte est le fait qu'il se doit d'aider l'apprenant à saisir le sens des phrases, car les images situationnelles comportent des nombreuses limites. Ce sera donc à l'enseignant de « jouer le rôle » de médiateur entre l'image, les phrases et les apprenants.

Il est aussi important que l'enseignant favorise l'expression spontanée des apprenants en stimulant leur créativité. Pour ce faire, l'enseignant doit « composer de nouvelles situations à l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris » (Germain, 1993, p.156)).

Finalement, les enseignants doivent savoir faire fonctionner de manière synchronisée le magnétophone et le projecteur de films avec des images fixes car il est important que les images et leurs sons correspondants passent de manière simultanée. De manière générale, les enseignants qui voulaient utiliser la méthodologie SGAV assistaient à un stage de formation afin d'acquérir les compétences leur permettant d'enseigner à travers cette méthodologie.

4.2.7 Approche communicative

D'après Rodríguez Seara (2001), « elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide » (Rodríguez Seara, 2001, p.14). Selon cet auteur, il s'agit de la convergence de certains courants de recherche ainsi que l'arrivée de différentes nécessités linguistiques dans le cadre européen, tels que le Marché commun européen, le Conseil de l'Europe... Ce sont ces besoins qui ont donné naissance à l'approche communicative. Cuq (2003, p.24) considère que le recours à un terme comme approche et l'usage occasionnel du pluriel sont dans la tendance à signaler une distance par rapport aux courants précédents (la méthodologie audiovisuelle, qui avait une réputation de « dogmatique »).

L'« approche communicative » a fait son apparition en France à partir des années 1970, comme une sorte de proposition face à la « méthodologie audiovisuelle », sans qu'il y ait de vraie rupture, comme cela a été le cas dans les méthodologies précédentes. Lorsque nous parlons d'approche communicative, nous parlons de compétences communicatives ou d'habilités linguistiques qui visent primordialement l'acte de communication. Nous parlons également des « [...] dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer » (Cuq, 2003, p.24). Pour C. Germain (1993), notamment, « [...] un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue » (Germain, 1993, p.203). Pour cet auteur, la connaissance des

règles, ainsi que du vocabulaire et des structures grammaticales deviennent une condition « nécessaire » mais « non suffisante » pour arriver à la communication. De sa part, J. Beacco (2007) signale « l'approche communicative » comme « une profonde réorientation des enseignements de langue » fondée « sur une nouvelle conception des langues » (Beacco, 2007, p.56), cette approche présentera par la suite des concepts tels que « discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriation, action verbale... » (Beacco, 2007). Chalaron (2007) parle des paramètres qui constituent la « situation de communication », déterminant les caractéristiques de l'activité langagière :

- « - Les participants à la situation : qui parle ? à qui ? en présence de qui ? : relations, attitudes, rôles, rang, origine, statuts, images réciproques des participants.
- Le canal de la communication : écrit/oral ; face à face/distance ; direct/différé.
- Le cadre spatio-temporel : lieu et temps de la communication.
- Le(s) thème(s) de l'échange.
- La/les fonction(s) du discours, le but de la communication.
- Les normes sociales d'interaction : proximité des interlocuteurs (proxémique) ; postures, gestualité, mouvement (kinésique) ; ton ; hauteur de la voix ; silences ; rythme de parole ; tours de parole » (Chalaron, 2007, p.53).

De leur côté, J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.265-266) distinguent quatre composantes essentielles à cette approche :

- Une première composante est la **composante linguistique** qui fait surtout référence à la connaissance des règles et des structures de l'ordre grammatical, phonologique, lexical, etc. Cette composante est une condition nécessaire, mais non suffisante, lorsque les apprenants veulent communiquer en langue étrangère.
- La deuxième composante est la **composante sociolinguistique** ; celle-ci fait référence à la connaissance des règles de type socioculturel et d'utilisation de la langue selon la situation et l'intention de communication.
- La troisième composante est la **composante discursive** ; elle « assure la cohésion et la cohérence », permettant aux interlocuteurs d'utiliser un discours en fonction des paramètres d'une situation de communication déterminée.
- La quatrième et dernière composante est la **composante stratégique**. Celle-ci est définie comme la capacité de l'utilisateur de la langue à employer différentes stratégies verbales et non verbales pour compenser les possibles problèmes liés à la communication. Il s'agit de phénomènes de compensation qui peuvent agir soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique.

D'après Cuq (2003, p.24), les cours et les méthodes sont organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (*actes de parole*) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.). Ces catégories seront définies dans un « *Niveau Seuil* » (1976), version en français dérivée du « *Threshold Level English* » (1975). Le *Niveau Seuil* dresse pour chaque fonction langagière ou *acte de parole*, une série d'énoncés possibles qui doivent couvrir « l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message » (Cuq & Gruca, 2005, p.265).

Cependant, pour Puren (1995), étant donné son niveau de complexité, cette approche va être abandonnée assez vite. Dans un article paru en 1995, C. Puren parle, en effet, du déclin de l'approche communicative dû à la complexité des facteurs internes. Il signale notamment des complexités au niveau des besoins, des attentes, des motivations, des habitudes et des stratégies d'apprentissage, comme des complexités dans les objectifs des composantes de la compétence communicative. Il mentionne enfin des complexités au niveau des référents théoriques, tels que : pragmatolinguistiques, sociolinguistiques, analyse du discours, linguistique de l'énonciation, sémiotiques, psychologie cognitive, etc. (Puren, 1995, p.1-2).

Le rôle de l'enseignant dans l'approche communicative peut être défini comme :

Quelqu'un qui doit développer et maintenir chez l'apprenant une attitude positive face à l'apprentissage et face à l'utilisation de la langue étrangère (Germain, 1993, p.206). Afin d'y parvenir, selon Germain (1993), l'enseignant encourage l'apprenant à mettre l'accent sur le « message » plutôt que sur la « forme » linguistique. L'apprenant doit, d'après cet auteur, être encouragé à prendre de risques lorsqu'il s'exprime en L2.

Pour Cuq et Gruca (2005, p.267), la centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui devra favoriser davantage les interactions entre tous les apprenants. L'enseignant devra également, selon ces auteurs, fournir à ces apprenants les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes. Il devra, par la suite, savoir leur distribuer des stimuli, comme dans la psychologie béhavioriste (Cuq & Gruca, 2005, p.267).

Finalement pour Germain (1993, p.206) : « l'enseignant se doit alors être un modèle, un « facilitateur », et un guide ». Ceci, permet de créer, pour cet auteur, un environnement linguistique riche et varié afin de permettre à l'apprenant d'émettre ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible à être apprise.

4.2.8 Approche par compétences (APC)

Cette approche provient de l'industrie et en quelque sorte du taylorisme et de l'organisation/découpage du travail (Lescure, 2010, p.215). D'après cet auteur, elle se serait imposée premièrement dans le système scolaire des USA dès la fin des années 1960, et pendant un certain temps elle s'est vue opposée avec l'approche centrée sur l'individu. Pour Beacco (2007), elle constituera une option incompatible avec l'*approche globaliste*, « [...] puisque son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences » (Beacco, 2007, p.54), qui d'après ce même auteur seraient solidaires entre elles et, en même temps, indépendantes les unes des autres et dont chacun des éléments peut relever d'un traitement méthodologique particulier. C'est en fait pour se démarquer d'une conception centrée prioritairement sur des objectifs, et passer à une autre fondée surtout sur des compétences que certains décideurs des pays européens (Grande-Bretagne, Suisse et Belgique, principalement) ont voulu changer de conception de l'enseignement à travers cette approche sans vraiment faire une réelle distinction entre les deux.

Pour Beacco (2007) et Lescure (2010), cette approche ne serait pas totalement inconnue en didactique des langues, car il est, comme le dit Beacco (2007, p.55) une des manières de rendre

concrète l'approche dite communicative. Tandis que pour Lescure (2010, p.215), « l'approche communicative de l'enseignement des langues [...], qui met l'accent sur les savoir-faire langagiers, s'inscrit déjà d'une certaine façon dans cette tradition pédagogique ».

Pour Lescure (2010, p.217), en Europe, une grande partie de programmes ainsi que de curricula sont généralement conçus et rédigés en termes de compétences attendues de la part des apprenants⁵. Ce même auteur nous soulignera le fait que ces programmes font porter l'accent sur la démonstration des savoirs, l'observation de comportements plutôt que sur les savoirs eux-mêmes. Le problème, comme il le signale lui-même, serait de voir les compétences se substituer aux connaissances sans tenir compte des dimensions liées au développement intellectuel de l'apprenant (enfant ou adolescent).

Elle aurait, comme d'autres courants didactiques et méthodologiques, permis de provoquer des recherches approfondies dans le domaine de la psychologie appliquée à l'éducation en permettant d'aider à entreprendre des efforts considérables afin d'améliorer la qualité de l'éducation que, dans pas mal de cas, aurait porté ses fruits (Lescure, 2010, p.218).

Il s'avérerait que le rôle des enseignants vis-à-vis de l'APC aurait été celui de former spécifiquement les apprenants aux compétences (aux performances) plutôt qu'aux connaissances. Étant donné que cette approche va à l'encontre de l'approche centrée sur l'apprenant, le rôle de l'enseignant devient un rôle central, au moins de celui qui apprend des compétences et qui évalue des performances.

4.2.9 Perspective actionnelle

C'est à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), à la fin des années 1990 et début des années 2000, que nous trouvons la notion d'« approche » de type « actionnel » ou de « perspective actionnelle ». Le CECRL définira la « perspective actionnelle » comme celle qui :

« [...] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2000, p.15).

De son côté C. Puren montre l'importance de la perspective actionnelle dans l'enseignement de type bilingue, en soulignant :

«[...] la compétence visée n'est plus seulement de pouvoir comprendre et interpréter des documents étrangers en classe (méthodologies directe et active des années 1900-1960), ni de se préparer à communiquer avec des étrangers (méthodologie audiovisuelle et approche communicative des années 1970-1990), mais d'être un acteur à part entière d'une société plurilingue (d'y cohabiter, d'y travailler, d'y vivre) dans une langue qui du coup n'est plus exactement une langue « étrangère », mais « seconde » » (Puren, 2001b, p.215).

Ce qui change, essentiellement pour Puren, entre cette perspective et « l'approche communicative », est le statut et la fonction du texte. Pour cet auteur, à partir de la perspective

5. Pour la notion de compétence (*cf.* chapitre 8 § 8.2.1).

actionnelle, le texte devient un outil que les apprenants peuvent emprunter ou fabriquer, reproduire ou retravailler, isoler ou articuler avec d'autres documents, tout cela en fonction des exigences locales et provisoires de leur action en contexte (Puren, 2001b, p.215-216). Cependant, le même Puren déplore que le Conseil de l'Europe n'ait pas développé de manière suffisante les implications didactiques de cette perspective vis-à-vis du traitement du texte dans la salle de classe.

Si nous retournons aux notions du CECRL, il y a dans cette perspective la notion de « tâche », pour faire référence à l'activité ou à l'exercice. La spécificité de la « tâche » est de mobiliser un ou plusieurs apprenants de manière stratégique au travers de compétences dont il(s) dispose(nt) afin de conduire à un résultat déterminé. « Le CECR justifie l'action par un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches (et non des exercices) » (Denyer, 2006, p.9). Pour C. Puren, on définit d'abord les tâches et, en fonction de ces tâches, on choisit les domaines et, à la fin, les documents (Puren, 2001b, p.217). Selon Puren (Puren, 2001b, p.218-220), la perspective actionnelle présenterait les avantages suivants :

- variété et souplesse, lorsqu'il s'agit de concevoir des séquences d'apprentissage (plus facilement « modularisées » et différenciées) ;
- gestion plus précise et plus efficace pendant l'activité d'apprentissage. À partir d'un document il est possible de générer une « unité didactique » (ou d'enseignement), ainsi qu'un ensemble complexe de tâches imbriquées, en rapport avec ce même document ;
- adaptation aux nouvelles technologies. En effet, Internet donne accès aux apprenants à une masse énorme (presque illimitée) de documents de tout type et sur des sujets très variés. L'idée est de les former aux compétences documentaires, qui consistent à produire des nouveaux documents à travers la recherche, le repérage, l'identification, la sélection et la hiérarchisation des documents rencontrés ;
- construction des curricula basés sur des tâches spécifiques enseignées en langue étrangère (à partir des référentiels de compétence).

Il faut aussi dire qu'avec la perspective actionnelle la grammaire reprend, une nouvelle fois, sa place au sein de l'enseignement/apprentissage, comme le signale J.-C. (Beacco, 2010, p.9). La grammaire qui, pour cet auteur, avait presque disparue de l'enseignement des langues par l'approche communicative revient, et elle est enseignée autrement.

Le rôle de l'enseignant dans cette perspective est de former les apprenants au niveau des compétences langagières ; cette formation se fait au travers de descripteurs inclus dans le CECRL et la plupart des manuels d'enseignement. Au niveau de l'évaluation, les enseignants sont invités à faire de l'évaluation formative. Quant aux apprenants, ils doivent être encouragés par les enseignants à utiliser un apprentissage de type autonome.

L'enseignant qui s'inscrit dans la perspective actionnelle sera aussi un professionnel qui se posera des questions sur sa pratique professionnelle. Il sera amené à aller chercher ailleurs que dans les manuels d'enseignement pour compléter les tâches langagières auxquelles il a affaire (ce qui faisait déjà un peu l'enseignant dans l'approche communicative). Enfin, nous pourrions considérer qu'une certaine partie des enseignants actionnels sont en général assez férus d'instruments

informatiques, et que ceux-ci leur permettent, en outre, de préparer leurs cours, de les employer aussi dans leurs cours de langue. Toutefois, pour des auteurs comme N. Guichon (2012, p.123), le rôle des enseignants utilisant les TICE sera de déterminer des situations réelles ou vraisemblables qui serviront d'écrin à des séquences didactiques. Selon cet auteur « cette étape est cruciale car la tâche n'est pas seulement un prétexte pour déguiser un travail sur la L2 mais une opportunité offerte aux apprenants de vraiment mettre en place un projet » (Guichon, 2012, p.123).

4.2.10 Éclectisme

Bien que l'« éclectisme » ne soit pas considéré comme une approche méthodologique per se, de plus en plus d'enseignants se déclarent ouvertement « éclectiques ». Mais c'est quoi exactement un enseignant éclectique ? C'est C. Puren, qui dans son livre de 1994, « *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme* », définit l'éclectisme de la façon suivante, et selon trois aspects : 1) dans les pratiques didactiques ; 2) dans les matériels didactiques ; 3) dans les discours didactologiques.

- Dans les **pratiques didactiques**, on peut repérer de l'éclectisme lorsque les pratiques qui ont été observées sont plus nombreuses que celles prévues par la méthodologie constituée, qui sert de référence à l'observateur.
- Concernant les **matériels didactiques**, Puren distingue trois types d'éclectisme d'adaptation. Dans une première variante « le concepteur de cours déclare adapter celui-ci aux situations d'enseignement/apprentissage » (Puren, 1994, p.5). La deuxième variante concerne les enseignants, lorsqu'ils adaptent, sur le terrain, l'utilisation des cours aux situations d'enseignement/apprentissage (Puren, 1994, p.6). La troisième variante implique la décision du concepteur du cours d'adapter celui-ci aux traditions didactiques des enseignants (traditions qui devraient être liées aux objectifs d'enseignement/apprentissage) (Ibidem, p.6).
- Le troisième type est celui du **discours didactologique**, dans lequel « le cadre de la réflexion sur l'autonomie, ou la centration sur l'apprenant, prend de formes concrètes, qui amènent obligatoirement à diversifier et relativiser les méthodes d'enseignement » (Puren, 1994, p.16).

L'éclectisme tout court pourrait bien être défini d'après Rodríguez Seara (2001), comme un refus de la part des enseignants des contraintes méthodologiques que les auteurs de manuels imposent. Les enseignants cherchent à « tirer profit » du « meilleur » de différentes méthodologies et des différents matériaux, ou à en créer s'ils en ont le besoin.

Cependant, il ne faut pas confondre éclectisme avec « je-m'en-foutisme » ou l'idée erronée de penser qu'être éclectique signifie faire du « n'importe quoi » ou « d'improviser », dans l'idée de ne pas utiliser les manuels d'enseignement. Un enseignant peut suivre un manuel et en même temps être dans une logique d'éclectisme, en adaptant d'autres matériels à ses besoins d'enseignement, afin de compléter ce manuel ou de l'améliorer avec des activités, à son avis, plus significatives. Pour C. Puren (2013), citant un article de R. Galisson (1995) :

« Pour lui [R. Galisson], « le succès de l'éclectisme » et l'« accroissement massif des formations » impliquent fatalement « le déclin du prêt-à-enseigner » ; et il appelle de ses vœux « un outil [qui aide le nouvel enseignant], sans entraves, à endosser toutes ses responsabilités », et qui pour cela propose « moins de consignes d'emplois » et « plus de matériaux bruts » sur le modèle des bases de données informatiques disponibles sur serveurs » (Puren, 2013, p.122).

Nous finirons en disant que le rôle de l'enseignant éclectique serait d'être conscient de l'utilisation du matériel pédagogique en fonction des contenus du programme pédagogique, ainsi que du niveau et des centres d'intérêt des apprenants. Il doit suivre la progression qui s'articule au niveau des contenus préalablement établis. Un enseignant formé à l'éclectisme sera un enseignant capable de créer et d'adapter son enseignement, son support didactique, et même des manuels d'enseignement aux besoins du public, en respectant la progression du cursus mis en œuvre par l'institution dans laquelle il travaille.

L'enseignant éclectique préparera le contenu de ses cours en fonction des besoins des apprenants. L'apprentissage est une nouvelle fois centré sur ces derniers. C'est pour cela que l'enseignant sera aussi une sorte de « négociateur » qui travaillera en fonction des goûts et des besoins des apprenants.

4.3 Méthodologies d'enseignement des langues dans les usages en Colombie

Dans certains pays, lorsqu'on forme les enseignants de FLE à l'apprentissage de la langue cible, on les forme en suivant une méthodologie d'enseignement des langues. Dans le cas concret de la Colombie, cela dépend de l'institution de formation et du modèle pédagogique utilisé pour former ses enseignants. En effet, la plupart des institutions d'enseignement supérieur en Colombie qui forment des étudiants en didactique des langues étrangères fondent leur formation sur des approches didactiques et des méthodologies d'enseignement des langues cibles à partir des méthodologies existantes et que nous avons présentées ci-dessus. Nous ajouterons que la formation des enseignants des langues modernes, et tout particulièrement ceux de français dans ce contexte colombien, a été fortement influencée par toutes les approches didactiques et méthodologiques venues du continent européen et des États-Unis en particulier. Il n'y a pas eu, à notre connaissance, de méthodologie d'enseignement des langues issue du contexte colombien.

Pendant très longtemps l'approche communicative a été la méthodologie d'enseignement privilégiée dans plusieurs institutions d'éducation supérieure en Colombie (*cf.* chapitre 9 § 9.2.3). Nous aimerions savoir pourquoi cette approche théorique continue à être privilégiée en dépit d'autres méthodologies d'enseignement.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous (figure 4.1), un résumé des différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues dans les usages. Pour ce faire, nous nous basons sur le travail réalisé par C. Puren (2011b)⁶, dans son analyse des méthodologies dans l'enseignement du FLE :

6. Il s'agit d'un document de travail réalisé par C. Puren en 2011, qui a été présenté par la suite lors du 4e Séminaire international d'enseignants des langues étrangères en 2012 à l'université d'Antioquia à Medellín (Colombie).

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

	Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence (« actions »)	Agir d'apprentissage de référence (« tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes
	Compétences sociales de référence				
	langagière	culturelle			
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : composante transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	Capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : composante métaculturelle	<i>lire/se documenter parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le 1er cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : composante interculturelle	<i>rencontrer parler avec/ agir sur</i>	–simulations et jeux de rôles –actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et interculturelle (1980-1990)
4.	compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : composante pluriculturelle	<i>vivre avec se parler</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, péri-phrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : composante co-culturelle	<i>agir avec</i>	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECL (2000-?)

FIGURE 4.1 – Évolution historique des configurations didactiques (Puren, 2011b).

4.3.1 L'approche communicative : toujours présente malgré les critiques et le temps

Depuis plusieurs années, et notamment dans le contexte de la formation de futurs enseignants de langues étrangères en Colombie, certaines institutions ont voulu faire de l'approche communicative, non seulement l'approche méthodologique de formation de ces futurs formateurs, mais également la méthodologie à être mise en place au moment d'enseigner. Ceci ne nous paraît pas très étonnant, car comme nous le verrons au niveau de l'analyse de données, l'approche communicative n'est pas seulement la plus utilisée pendant le processus de formation, mais aussi la plus recommandée aux futurs enseignants de FLE. Ce qui nous semble étonnant est le fait que depuis son arrivée, au début des années 2000, la perspective actionnelle n'ait pas eu une plus grande acceptation de la part des institutions dédiées à la formation des futurs enseignants de FLE. Mais soyons clairs, il ne s'agit pas ici, dans notre thèse, de faire une critique destructive et gratuite vis-à-vis d'une approche théorique qui, pendant plusieurs décennies, a aidé à l'apprentissage de la langue au niveau des compétences de communication.

Toutefois, pendant plusieurs années, dans le contexte colombien, on n'a voulu faire que du communicatif, en utilisant pour cela les très célèbres « *actes de parole* ». Pour ce faire, et d'après notre expérience en tant qu'ancien étudiant formé dans une université publique colombienne (pendant la fin des années quatre-vingt-dix et le début des années deux mille), nous avons été

formés selon les principes de l'approche communicative. En effet, nous nous sommes aperçus qu'à l'époque de notre formation (en anglais et en français), l'idée était de faire répéter aux étudiants en formation des longs dialogues tirés de situations réelles de communication. Deux situations accompagnaient cette formation des enseignants :

- La formation se faisait à partir des dialogues réels, c'est-à-dire extraits des situations réelles (extraits des films, journaux télévisés, etc.), et non pas sur des situations didactisées.
- La grammaire était presque proscrite des cours de communication. Il y avait des cours spécifiques de grammaire (anglaise et française) qui étaient à part.

Cette situation n'est pas mauvaise en soi, cependant, selon nous, cette situation a créé des enseignants qui pouvaient parler assez fluidement et qui avaient également incorporé des phrases et des expressions, du lexique aussi, mais qui par ailleurs avaient des problèmes d'ordre grammatical. Cette situation n'est pas seulement le cas de la Colombie. Car, comme le dit Little (1997, cité par Lamy, 2001, p.132) :

« [...] s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage [...] c'est lorsque la structuration du langage et lorsque mes propres stratégies d'apprentissage de cette structure me deviennent conscientes que j'ai les meilleures chances de réussite dans la poursuite autonome de mon étude de la langue-cible et au-delà, d'autres systèmes linguistiques [...] »

C'est également le souci de négliger la grammaire à force de travailler au niveau de la compétence de communication qui fera réagir d'autres auteurs, comme Halté (2004) :

« Y a-t-il encore une place pour la grammaire ou pour de la grammaire ? Si oui, quelle place ? Celle d'une discipline à part entière, corps de savoirs « méta », linguistiques et langagières ? Celle d'une matière outil, d'appoint, de service, instrumentale... et pour tout dire : subalterne, que l'on irait chercher à l'occasion, sous la tyrannie paresseuse des compétences ? » (Halté, 2004, p.11).

Le rôle de la grammaire en didactique de langues a toujours été un sujet sensible, parfois mal vue, parfois jugée très nécessaire, parfois jugée inexistante. Il y a eu une remise en question de son utilisation au moment de l'approche communicative (Beacco, 2010, p.9), selon cet auteur, c'est grâce à l'apparition du CECRL que le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français a eu un nouvel retour. Il ajoute que c'est aussi grâce à la « perspective de l'éducation plurilingue » et celle de l'« autonomisation des apprentissages » qui ont conduit à une nouvelle conception de l'enseignement, donc aussi des activités dites grammaticales. Car comme le signale ce même auteur, pendant au moins une vingtaine d'années la problématique sur l'utilité des activités grammaticales pour l'apprentissage a été au centre des débats.

4.3.2 Passer à la perspective actionnelle ?

Il faut dire que la perspective actionnelle, qui date déjà d'une bonne quinzaine d'années, n'a pas toujours été bien comprise. Elle naît avec le CECRL et, comme le *Cadre*, elle se veut une

perspective d'aide à l'enseignant, et jamais comme une approche méthodologique à appliquer à tout prix. À ce titre, le *Cadre de référence* indique : « Vous pouvez, bien évidemment, utiliser le Cadre de référence à votre guise, comme tout autre publication » (Conseil de l'Europe, 2000, p.4), en ajoutant :

« Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. Ce qui ne veut pas dire que le Conseil de l'Europe soit indifférent à ces questions. De fait, les collègues des pays membres qui collaborent aux projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe ont consacré, au fil des ans, beaucoup de réflexion et de travail à l'établissement de principes et à la pratique dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues ».

Parfois les enseignants, ainsi que les institutions, oublient cet aspect important du CECRL et de la perspective actionnelle. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'un outil magique qui va aider les apprenants à mieux apprendre et les enseignants à mieux faire leur travail. Pour cela il faut mieux se former et s'améliorer jour après jour dans sa pratique. Cependant, le *Cadre* a un rôle que nous considérons vraiment très important, celui de faire réfléchir les enseignants, en se posant des questions propres et adéquates par rapport à leur pratique professionnelle. Nous considérons que ceci est un des principaux progrès de cet outil ou instrument de travail.

Si nous prenons l'exemple de la formation en langues en Colombie, nous nous demandons, pourquoi ne pas passer à faire de l'actionnel au lieu de rester un peu ancrés dans l'approche communicative ? Ou de faire d'un soi-disant éclectisme (la plupart du temps mal compris lui aussi), parce qu'il y a des enseignants qui veulent se passer de méthodes ?

Une fois de plus, nous ne voulons pas être prescriptif en indiquant la « bonne » méthodologie, celle qui marche à 100 % et en mettant à l'écart la « mauvaise » méthodologie, vieille et caduque. Nous sommes, tout simplement, convaincu qu'il y a plusieurs méthodologies et afin de juger de leur efficacité, il vaut mieux les tester toutes. Cependant, il ne faut pas rester borné dans une seule et sempiternelle méthodologie, à force de dire que c'est la « bonne », comme le recommande R. Bouchard (1990). D'après lui, il faudrait que la ou les méthodologies soient choisies en fonction des besoins réels des apprenants, en fonction du contexte d'apprentissage.

4.3.3 Vers des « nouvelles » perspectives en méthodologies en DFLE pour la formation des formateurs

Qu'existe-t-il en dehors des approches et perspectives déjà évoquées ? Qu'est-ce qu'il leur reste aux enseignants-formateurs, au niveau méthodologique, pour transmettre leur savoir-faire aux futurs enseignants de FLE ?

Complexité en didactique des langues-cultures.

Dans un monde complexe, on parle de plus en plus de complexité, c'est aussi le cas de la didactique des langues étrangères et celle du FLE. Après avoir parlé à une époque de la « *postmethod condition* », introduite dans le domaine du *Teaching English to Speakers of Other Languages*

(TESOL) par Kumaravadivelu au milieu des années 1990, et encore diffusée dans les années 2000 (Kumaravadivelu, 2006), et transposée cette fois-ci dans le champ de l'enseignement des langues étrangères et langues secondes. Théorie selon laquelle il n'y aurait plus de méthodologie précise à utiliser, préconisant « la mort des méthodologies ». Il parlerait plutôt des méthodologies à mettre en place dans une idée de progression méthodologique. Christian Puren parlait aussi, à peu près à la même époque et dans ce même sens, de l'*écléctisme* (cf. supra § 4.2.10). C'est lui également qui parle de complexité dans la didactique des langues, selon l'idée qu'il faudrait tenir compte de plusieurs composantes au niveau méthodologique au moment d'enseigner une langue.

Dans un document de 2011a, C. Puren évoque notamment neuf composantes dont il faut tenir compte. Elles sont à l'intérieur de la classe et nous les signalons ci-dessous, ainsi que dans la figure 4.2 :

- **la multiplicité** : le nombre d'apprenants peut être nombreux ;
- **la diversité** : ils sont différents les uns des autres ;
- **l'hétérogénéité** : la différence peut être d'ordre de la motivation (certains apprenants peuvent être plus motivés que d'autres), ou de nature (les uns se comportent comme-ci, tandis que les autres se comportent comme-ça) ;
- **la variabilité** : leur comportement peut varier d'une classe à une autre, ainsi que pendant une même séance de classe ;
- **l'interrelation** : le comportement d'un individu dépend du comportement des autres. Du sorte qu'il se crée soit des comportements collectifs, soit des comportements cohérents par sous-groupes ;
- **l'instabilité** : il peut y avoir des changements dans le comportement qui seraient imprévisibles pour l'enseignant ;
- **la sensibilité à l'environnement** : le comportement de chacun et les comportements collectifs peuvent être influencés par des événements intérieurs ou extérieurs à la salle de classe, ainsi que par des événements sociaux qui entourent les apprenants ;
- **la contradiction** : à un moment donné certains apprenants veulent faire une activité tandis que d'autres veulent en faire une autre ;
- **l'inclusion de l'observateur** : dans une situation de classe, un enseignant pourra être confronté à ce que ses apprenants modifient leurs comportements, ou aient un comportement déviant. Cela varie en fonction de la manière dont est aperçu l'enseignant, de son autorité, etc.

Le fait de prendre en compte ces neuf composantes (Figure 4.2), en les liant à une situation de formation des formateurs, devrait nous permettre de mieux nous adresser à notre public cible, et irait dans le même sens que Bouchard (1990) le prône. C'est-à-dire que la formation des futurs enseignants doit se situer dans une dynamique tout à fait différente de celle des apprenants « habituels » de langue ; les futurs enseignants s'inscrivent dans un projet professionnel de formateur, bien différent des projets habituels des apprenants « habituels » des langues. Nous devons nous adresser à eux en tenant compte de cette perspective professionnelle et de ses conséquences.

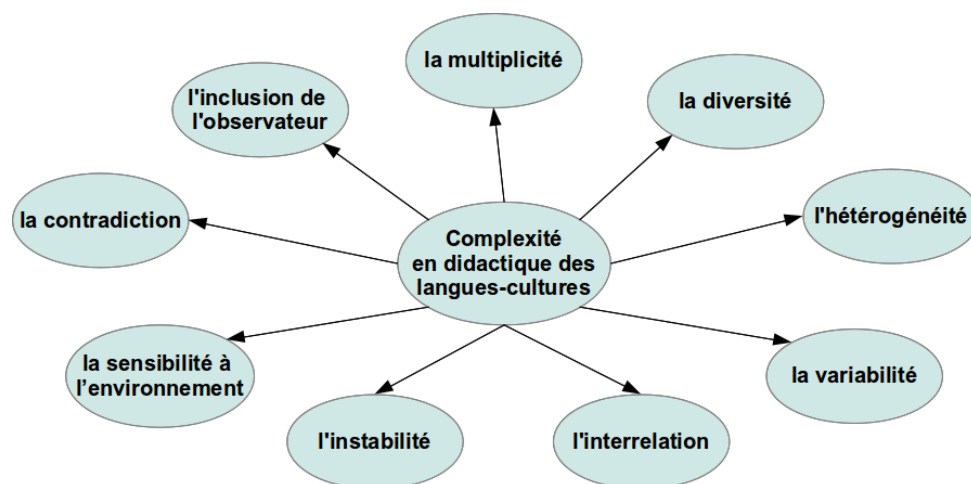


FIGURE 4.2 – Composantes de la complexité en didactique des langues-cultures (Puren, 2011a).

4.4 Formation des formateurs en DFLE

Dans la partie précédente, nous avons établi une relation entre l'enseignant et la notion de méthodologie, méthode, approche ou perspective méthodologique pour l'enseignement des langues. Nous avons vu, également, qu'à chaque courant méthodologique correspondaient des lignes directrices générales dans le domaine de la formation des enseignants de FLE.

Maintenant, il s'agit de décrire la formation des formateurs ; cependant, il nous semble intéressant de définir d'abord la notion de « formateur » (enseignant), ainsi que la notion de « formation » (enseignement), dans le sens des connaissances afin de transmettre un savoir-faire à visée didactique.

4.4.1 Notion de formation en DFLE

Le terme « formation » pourrait être défini, selon Cuq (2003), comme le développement des qualités, des facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel ainsi que le résultat de ce processus. Selon le dictionnaire *Le Robert*, des définitions liées à la formation seraient :

« Éducation intellectuelle et morale d'un être humain ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert.

Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier, leur acquisition » (Le Robert, cité par Bertin, 2001, p.16).

Bertin précise que cette définition fait ressortir l'ambivalence de la notion même de formation, car elle recouvre à la fois un contenu, c'est-à-dire, un ensemble de connaissances, ainsi qu'une activité (leur acquisition) (2001, p.16).

Sur le plan des pratiques, pour M. Develay, « être formé consiste à maîtriser des pratiques, à en expliciter la nature, le lien qu'elles entretiennent avec des techniques, des savoir-faire » (Develay, 2002, p.15). Ce même auteur ajoute par la suite que : « On est formé, non pas lorsqu'on sait, mais lorsque l'on sait faire » (Develay, 2002, p.15).

D'après Cuq (2003, p.104), nous distinguerons trois modèles dans la formation des enseignants :

- la *formation...*, qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique ;
- la *formation de...*, logique psychologique correspondant à la formation personnelle ;
- la *formation pour...*, logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle.

En ce qui concerne les enseignants de FLE, il n'y a pas de modèle unique de formation, et on retrouvera appliqués, à des degrés divers, les trois modèles signalés (Cuq, 2003). Néanmoins, et à notre avis, lorsqu'un enseignant de FLE est formé, il doit être capable non seulement de maîtriser les aspects didactiques et de les mettre en œuvre lors de ses cours, mais aussi d'avoir la maîtrise de la langue. Ce que nous entendons par maîtrise de la langue est la complète acquisition de ses composantes linguistiques (phonologiques, grammaticales, lexicales, culturelles, pragmatiques, sociolinguistiques, etc.).

4.4.2 Notion de formateur

Pour P. Pospel (2002), un enseignant et son enseignement sont définis par un contenu (une matière) et une discipline. Pour lui, on devient enseignant lorsqu'on acquiert une compétence dans un contenu. « Enseigner, c'est tenter de communiquer une partie de ses connaissances à des élèves [ou à des apprenants] qui doivent les acquérir » (Pospel, 2002, p.7). Pour d'autres auteurs (Castellotti & De Carlo, 1995, p.25), « le métier d'enseignant implique un engagement personnel et émotionnel particulier, qui ne permet pas de porter un regard serein sur sa propre pratique sans des arrêts de travail réguliers ». Ceci dit, le travail d'enseignant ou de formateur demande, en même temps, un savoir-faire approfondi dans le domaine de son enseignement, qu'une parfaite maîtrise de la manière dont cet enseignement va être transmis aux apprenants. Lorsque nous parlons de savoir dans le domaine de son enseignement, nous parlons bien évidemment de l'objet d'étude, qui dans notre cas particulier est « la langue ». La formation cherche, primordialement, à transmettre le savoir-faire de la discipline à enseigner, ou à améliorer ce savoir-faire en remplissant les vides qu'il peut en avoir, ou à donner des nouvelles informations, des nouvelles techniques sur cette discipline.

Afin de bien préciser l'objet de l'enseignement, Pospel (2002) propose quatre questions qui permettent aux enseignants d'aller au-delà de ce qu'il nomme « la simple lecture du programme » :

« [...] que doivent savoir, ou savoir faire, ceux qui apprennent, au terme de l'apprentissage ? (quelle est la valeur ajoutée ?) ; quels sont les connaissances et les savoir-faire qu'ils doivent déjà maîtriser pour tirer profit de l'enseignement ? (définition des prérequis) ; que savent-ils réellement ? (évaluation des acquis, avant l'apprentissage et des compétences, après l'apprentissage) ; que peut-on faire pour eux, et comment ? (choix de méthodes d'enseignement et des démarches d'apprentissage) » (Pospel, 2002, p.8-9).

Concernant le caractère professionnel des formateurs, J. Donnay et E. Charlier (1990) déterminent le schéma suivant (figure 4.3) :

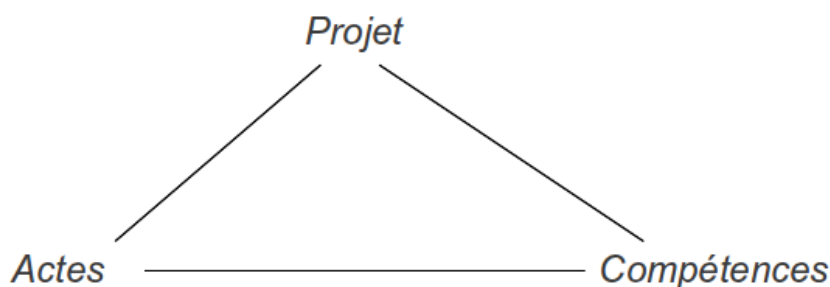


FIGURE 4.3 – Schéma d’analyse de la professionnalité du formateur (Donnay & Charlier, 1990).

Pour ces auteurs, le projet fait référence à ce à quoi le formateur doit arriver et au pourquoi. Le projet se concrétise essentiellement dans les programmes d’enseignement et dans les critiques que la société fait de leur fonctionnement au niveau institutionnel.

En ce qui concerne les actes, ceux-ci font référence à ce que le formateur va faire et comment il va le faire.

« Une prise de conscience par le formateur de la spécificité des actes professionnels qu’il pose peut favoriser chez lui, non seulement une meilleure prise sur l’événement, une plus grande autonomie dans les décisions, mais aussi une plus grande adaptabilité aux changements (sociaux ou éducatifs) » (Donnay & Charlier, 1990, p.25).

Le troisième et dernier paramètre du schéma est celui des compétences. Selon ses auteurs, il est important de tenir compte de ce que le formateur doit maîtriser, ce qu’il doit saisir, comment doit-il être, comment évaluer son action. L’utilité des compétences dépend des conditions d’enseignement/apprentissage, des apprenants impliqués, du formateur lui-même, de la matière enseignée, de l’environnement dans lequel se situent les acteurs, des enjeux d’ordre institutionnel et organisationnel de la situation de formation (Donnay & Charlier, 1990, p.26).

Lorsque nous parlons des enseignants de langues (ou de FLE, dans notre cas particulier), nous avons à faire à un savoir-faire assez particulier, à des compétences spécifiques. Car, comme l’affirme D. Gaonac’h :

« Ce que nous pensons pouvoir apporter, en présentant les « théories d’apprentissage » sous l’angle de l’acquisition des langues étrangères, ce sont des instruments qui permettent à l’enseignant de mieux connaître les présupposés, explicites ou implicites, des principes pédagogiques auxquels il se réfère » (Gaonac’h, 1987, cité par Castellotti & De Carlo, 1995, p.48-49).

Autrement dit, un bon enseignant sera celui qui pourra s’adapter aux théories d’apprentissage en sachant lui-même les adapter à ses fins. Un enseignant de FLE, à l’heure actuelle, a un rôle plutôt orienté vers les fonctions de conseiller, médiateur, animateur, et non plus le rôle de précepteur de jadis, comme l’indique Barthélémy (2007, p.116).

4.5 Différents types de formation

Lorsque nous parlons de formation des enseignants dans le domaine de la didactique des langues, nous pourrions la diviser en deux grands types : formation initiale et formation continue.

Ces deux types de formation peuvent être chacun sous-divisés en trois sous-types : a) formation présentielle ; b) formation à distance ; et c) formation hybride. Nous les définissons par la suite dans les grandes lignes.

4.5.1 Formation initiale

Nous nommerons formation initiale, dans le cadre de la didactique de langues, la formation qui se fait au sein des institutions d'éducation supérieure, par exemple, et qui cherche à former des futurs professionnels dans des savoirs et savoirs-faire linguistiques et didactiques (il y a aussi le domaine de la recherche, mais pour l'instant nous nous focaliserons dans ces deux aspects en particulier). Comme dit plus précisément J.-P. Cuq (2003, p.104), la formation initiale est celle qui est « censée poser les bases de la formation générale de l'individu [...] ».

Ce type de formation est généralement constitué d'un ensemble des cours ou des travaux dirigés qui doivent fournir les connaissances à des étudiants qui se préparent pour exercer leur carrière dans l'enseignement des langues. Les connaissances acquises, ou non, sont évaluées au travers des contrôles continus et à la fin de chaque période scolaire (un semestre pour la Colombie, une année en France) par des examens finaux et/ou continus.

La formation initiale en Colombie se fait principalement de façon présentielle et dans un cadre institutionnel assez défini, bien qu'aujourd'hui, dans le cas de certains cours, on puisse faire de plus en plus appel à l'autonomie des étudiants⁷. Les formateurs de ces étudiants sont ce que nous nommerons désormais les « enseignants-formateurs ». En milieu *exolingue*, leur rôle consiste normalement à faire apprendre la langue cible ainsi que les aspects didactiques liés à son enseignement.

4.5.2 Formation continue

Dans ce type de formation, il s'agit de former un public de professionnels, en leur donnant des informations qu'ils n'ont pas, ou en leur montrant des nouvelles manières de faire par rapport à leur domaine de travail. J.-P. Cuq (2003, p.104) indique qu'il s'agit d'un type de formation qui est « censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle » Nous pouvons ajouter que la formation continue doit naître à partir d'une constante réflexion personnelle sur sa pratique quotidienne et d'une envie d'améliorer cette pratique. Elle est normalement proposée par les institutions dans lesquelles les enseignants travaillent afin d'améliorer leur niveau de performance, à partir des besoins manifestés par ces enseignants. Pour ce faire, les institutions font intervenir un expert externe ou quelqu'un de l'institution ayant des connaissances dans un domaine spécifique.

À cet égard, une étude menée parmi des formateurs (Castellotti & De Carlo, 1995, p.125) nous signale qu'un nombre important d'enseignants envisagent ce type de formation. En effet, la plupart des enseignants ayant participé à ce projet montraient leur intérêt pour ce type de formation, comme une réflexion sur leur pratique quotidienne par l'intermédiaire « d'un projet

7. Certaines universités, comme Stendhal, sont spécialisées dans la formation initiale à distance.

à développer dans un groupe de pairs avec des objectifs précis et une évaluation finale tenant compte aussi des résultats des élèves » (Castellotti & De Carlo, 1995, p.125).

La formation continue peut se faire de manière présentielle ou à distance. Lorsqu'il s'agit de formation continue présentielle, des experts d'une thématique vont aller former les enseignants des institutions (Alliance Française, universités, etc.). À cette fin, soit ils sont invités par des institutions, soit ils sont invités par les ambassades (dans le cadre des échanges scientifiques), soit ils sont invités par des gouvernements (afin d'améliorer une situation éducative au niveau étatique), par exemple dans le cas de la formation continue en milieu *exolingue*. La formation à distance s'est très vite introduite dans le monde de la formation continue, que ce soit au travers de visioconférences ou d'environnements informatiques, afin de former un ou plusieurs enseignants d'une ou de plusieurs institutions en même temps. Il y a également les masters à distance qu'utilisent des plate-formes pédagogiques en ligne et des cours en support papier, ce qui permet de suivre des cours qu'autrement les enseignants ne pourraient pas faire à cause des contraintes économiques et/ou de déplacement.

a) Formation présentielle

Une formation est considérée comme présentielle lorsque les sujets formateurs et les sujets en formation occupent généralement le même espace physique commun. Ce type de cours est considéré généralement sous le nom de « cours traditionnels ». En formation des formateurs ces cours peuvent être donnés de manière « magistrale », ou de manière beaucoup plus active, en favorisant l'interaction entre les enseignants et leurs étudiants. Il peut y avoir dans ce type d'enseignement des enseignants-formateurs qui préfèrent présenter leurs objets d'apprentissage devant un groupe d'étudiants en formation sans qu'il y ait forcément d'interactions avec leurs étudiants, et il y aura aussi des enseignants qui préféreront avoir plus d'interactions avec les étudiants, sachant que certains cours demanderont beaucoup plus d'échanges entre enseignants-formateurs et étudiants que d'autres. Par exemple, un cours d'expression de l'oral en acquisition du français demandera un nombre d'échanges beaucoup plus élevé que, par exemple, un cours de psycholinguistique donné en L2. La formation présentielle peut être effectuée soit dans un amphithéâtre (cas des cours magistraux), soit dans une salle de classe, soit dans une salle d'informatique ; dans tous les cas la présence des deux acteurs (enseignants - étudiants) dans le même lieu est primordiale.

La formation présentielle possède l'avantage de permettre des échanges, de pouvoir poser des questions sur place sur des faits ponctuels ou des notions que les étudiants n'auraient pas compris.

b) Formation à distance

Au contraire de la formation de type présentiel, la formation à distance a la caractéristique de permettre aux sujets en formation de ne pas se déplacer sur un lieu spécifique. Ce type de formation peut être fait à partir des cours par correspondance ou au travers de plateformes du type « *e-learning* ». Il existe aussi la possibilité d'avoir un groupe dans une salle d'informatique

et un enseignant dans un autre lieu, permettant grâce à la visioconférence d'avoir un partage entre étudiants et cet enseignant.

Nous trouvons dans cette catégorie, la notion de Formation Ouverte et À Distance (FOAD). À propos de ce type de formation, en 2001 la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle donnait la définition qui suit :

« Une formation ouverte et/ou à distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ⁸ ».

Cette notion sera complétée, avec l'idée que la FOAD est :

« [...] un dispositif de formation et d'enseignement s'adressant à un public résidant dans des lieux multiples, souvent éloignés de l'établissement prestataire, et ayant généralement des contraintes professionnelles, familiales ou de santé » (Cuq, 2003, p.105-106).

Depuis le début des années 2000, il existe aussi des formations connues sous le nom de MOOC (*Massive Open Online Course*), ce qui veut dire « cours en ligne ouvert et massif ». Ils permettent, entre autres, la formation à distance des enseignants dans divers thèmes, dont très peu abordent l'enseignement des langues étrangères. Nous présentons ici quelques exemples des MOOCs en français qui permettent le travail des enseignants autour de la langue française :

La « *plateforme FUN* » du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, en partenariat avec l'Institut national de recherche en informatique et en automatique (INRIA), le Centre Informatique National de l'Enseignement Supérieur (CINES), et le Réseau national de télécommunications pour la technologie, l'enseignement et la recherche (RENATER), avec le soutien pédagogique des Écoles Normales Supérieures (ENS) de Cachan et de Lyon, et l'Université Stendhal. L'objet du MOOC FUN, selon son site, serait de permettre à des futurs enseignants de FLE « l'utilisation innovante du numérique dans l'enseignement / apprentissage des langues, vue à travers quatre approches : les formations hybrides en langues, la télécollaboration, les outils de l'intercompréhension, l'exploitation du web social » ⁹.

Un autre MOOC, appelé « *Travailler en français* », créé par un ensemble d'enseignants provenant d'Espagne, d'Italie, du Royaume-Uni et d'Allemagne et ayant pour objectif d'aider à acquérir des connaissances et des savoirs-faire en français pour chercher un emploi en France ou dans un pays francophone ¹⁰.

Toutefois, il y a eu un caractère surdimensionné sur la performance donnée aux MOOCs, notamment par les médias, comme l'explique A. Derycke (2013, p.2) Derycke (2013, p.2). Selon cet auteur les MOOCs n'ont rien d'exceptionnel ni d'innovant, pour lui il s'agit tout simplement du *e-learning* comme nous le connaissons depuis plusieurs années. D'autres chercheurs comme E. Bruillard (2015) y voient un certain déclin au niveau des utilisateurs. En effet, aux États-Unis (pays dans lequel le phénomène MOOC a commencé) il y a de moins en moins d'utilisateurs de

8. Trouvé sur le site : http://egreta.ac-rouen.fr/_accueil/foad.html

9. Trouvé sur le site https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006/Trimestre_4_2014/about

10. Trouvé sur le site : <https://sites.google.com/site/mooctravaillerenfrancais/home>.

ce type de cours massifs, préférant les cours de type SPOC¹¹, plus adaptés aux réels besoins des apprenants.

c) Formation hybride

Un peu différente des deux types des formations précédentes, le « *blended learning* » ou formation hybride peut être définie comme :

« [...] une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ; la proportion et l'articulation des deux modalités présentielle et « distantielle » étant variables et diverses dans les dispositifs hybrides existants » (Nissen, 2009, p.199).

Ce type de formation a la particularité, à l'heure actuelle, de faire presque toujours appel aux instruments informatiques et d'être très médiatisée. On cherche à imiter de manière informatique ce que l'on fait normalement dans la salle de classe de forme présentielle. Cependant, d'autres auteurs, comme Mangenot (2008), disent que l'on peut appeler dispositif de formation hybride ou mixte tout type d'enseignement-apprentissage qui ne s'appuie pas de manière exclusive sur les trois unités classiques de temps (la durée du cours), de lieu (la salle de classe) et d'acteurs (les apprenants et leur enseignant). Cet auteur mentionne également que grâce à cette définition, on pourrait mettre sous cette appellation, par exemple, un projet donné à faire à un groupe d'apprenants en dehors de la classe.

De leur côté, d'autres auteurs, comme Charlier *et al.* (2006), estiment que dans le domaine de la formation universitaire supérieure, depuis quelques années, se développent des dispositifs qui articulent à des différents degrés, des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance (phases hybrides). Ces phases sont supportées par des environnements technologiques, comme, des plate-formes de formation, ce qui est par ailleurs notre perspective de travail.

4.6 Vers une formation de type hybride dans la formation des futurs enseignants

Après avoir distingué les différentes types de formation, nous avons choisi de suivre la voie de la formation dite hybride, car elle est plus souple et moins liée aux contraintes de la formation de type seulement présentiel (contraintes de temps, d'espace, etc.). Elle diffère également d'une formation fondée seulement sur la distance et dont le rôle de l'enseignant subit une sorte d'effacement, ce qui n'est pas très souhaitable pour une formation de futurs enseignants, de FLE ou d'autres domaines. En visant les deux options en même temps, présentiel et à distance, notre dispositif hybride cherche à mieux agencer le travail de l'enseignant-formateur et le rôle de l'étudiant (qui reste toujours au centre de l'acte d'enseignement/apprentissage). Elle devient plus intéressante à utiliser, notamment lorsque une institution veut proposer un dispositif de

11. SPOC pour « *Small Private Open Course* », ce qui veut dire « cours en ligne en petit groupe privé ».

formation des formateurs qui vise aussi à l'éveil à l'autonomie des étudiants en formation (futurs enseignants de FLE).

Malgré l'importance de la formation hybride dans l'enseignement supérieur (Charlier *et al.*, 2006), son inclusion dans ce type de formation peut être considérée comme relativement récente, si nous la comparons avec la formation présentielle ou « traditionnelle » qui a une plus ample tradition dans la formation en général (Graham & Dziuban, 2008). À cet effet, nous avons trouvé un projet de recherche au niveau de l'enseignement supérieur dans six universités francophones ; ce projet appelé HY-SUP¹² vise à mieux comprendre, d'une part, le rôle des apprentissages des étudiants au travers des dispositifs hybrides, et d'autre part les pratiques d'enseignement vis-à-vis de ce type des dispositifs.

Au niveau de la formation des formateurs, la crainte a toujours été le rôle de l'enseignant-formateur face au rôle des instruments informatiques comme le signalent E. Damaskou (2011) et J. Rambert (2013). Beaucoup d'enseignants chargés de former les futurs enseignants des langues ont peur d'être déplacés par l'ordinateur ; ils ne le considèrent pas comme un instrument mais plutôt comme un concurrent. Ces enseignants ne participent nullement à la conception et moins encore à la mise en œuvre des logiciels ou des séquences informatisées de formation. La cause principale est le manque de formation à l'utilisation de l'ALAO, des TICE et d'autres instruments informatiques.

4.7 Formation à la didactisation

Des chercheurs comme Chiss et Puech (1998) considèrent que lorsque nous formons des futurs enseignants de langue, nous devons les former à la didactisation des phénomènes d'ordre linguistique que ces étudiants apprennent dans les cours de langue. Nous verrons tout d'abord qu'est-ce que la didactisation et après notre proposition de formation à la didactisation.

4.7.1 Notion de didactisation

En tant qu'enseignant, nous voyons assez fréquemment cette notion, et il nous est dit dans la littérature sur le sujet (Félix, 2014), qu'il faut didactiser un document authentique (un texte, une séquence vidéo, une chanson, etc), par exemple. Mais quel est exactement le sens de didactiser ? Si nous cherchons tout d'abord le terme « didactiser » en tant que verbe, nous voyons qu'il n'y a pas de résultats directs dans des dictionnaires tels que le TLFi, juste une sous-entrée dans ce dictionnaire informatisé qui dit :

« **Rem.** La docum. atteste un emploi du dér. *didactiser*, verbe, emploi abs. Utiliser des méthodes didactiques. *On anathématise, on prêche, on didactise, on dogmatise* (FAURE, *Hist. art*, 1945, p.241) » (TLFi).

Comme nous pouvons le constater, le terme « didactiser » renvoie directement vers le substantif ou l'adjectif « didactique ». En effet, « didactiser » c'est rendre didactique quelque chose,

12. Trouvé sur le site : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>.

en utilisant pour cela des méthodes didactiques. Dans le « Dictionnaire de didactique du français » de J.-P. Cuq (2003), le verbe « didactiser » apparaît sans définition, mais nous renvoyant au substantif « didactisation ». Selon cet ouvrage :

« La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner » (Cuq, 2003, p.71).

Dans cette définition nous trouvons deux éléments importants, le premier est l'idée que l'on transforme ou que l'on exploite (sans transformation aucune) un document brut. À cette fin l'enseignant va réaliser des opérations ou des phases de didactisation, ce qui veut dire concrètement, que l'enseignant va planifier une série d'étapes que l'apprenant devra suivre afin d'aboutir à la réalisation d'une tâche ou d'un ensemble de tâches prédéterminées. Le deuxième élément important est celui de l'analyse prédidactique d'essence linguistique et permettant l'identification de ce qui sera utile à enseigner. Ceci veut dire que l'enseignant devra savoir reconnaître les éléments d'ordre linguistique qu'il va enseigner. Donc une connaissance du savoir-faire métalinguistique sera nécessaire.

4.7.2 Comment former à la didactisation

Peut-on vraiment former quelqu'un à la didactisation ? Nous considérons que si la didactique est un art, comme le manifeste la définition donnée par le TLFi, il est difficile de faire d'une personne un artiste, si celle-ci n'a pas la motivation intrinsèque de devenir enseignant et de rendre didactique des phénomènes qu'il apprend dans la salle de classe. Nous pouvons, à la limite, en tant que formateur lui donner des éléments permettant d'enseigner plus ou moins facilement. C'est-à-dire, à partir de notre expérience professionnelle, nous pouvons suggérer aux étudiants en formation des manières de faire, des formes méthodologiques, comment s'y prendre face à des documents authentiques, etc. Pour nous le fait de former à la didactisation d'un phénomène en particulier ne devrait pas signifier imposer une vision, ni une manière d'enseigner propre. Il s'agirait plutôt de donner des exemples que les étudiants-futurs enseignants suivront ou adapteront selon leurs choix. Il faudrait qu'à l'avenir ces futurs formateurs arrivent eux-mêmes à créer leur propre façon de didactiser.

C. Puren (2001a, p.2) indique que ce qui rend différente la didactique des langues face aux autres disciplines (psychologie de l'apprentissage, anthropologie culturelle, linguistique) est fondamentalement son approche systémique. Il y a, selon lui, ce souci constant de resituer tout élément particulier dans une problématique d'ensemble, et ceci est lié à un projet constitutif, qui est celui de « savoir proposer aux enseignants et aux apprenants de moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/apprentissage qui se définit essentiellement par sa complexité » (Puren, 2001a, p.2).

Voici donc notre souci : comment, dans un processus qui est considéré complexe, peut-on former les futurs enseignants à la didactisation ? Notre proposition est assez modeste dans ce sens. Puisque nous voulons donner des idées de faire d'après notre expérience et non de donner

des directives d'action. Autrement dit, nous voulons former les futurs enseignants à « didactiser » eux-mêmes en fonction des notions, du type d'apprenants, du type de documents, etc., sans pour autant leur imposer une vision qui est la nôtre. Étant donné qu'il y a toujours [n] manières d'exploiter didactiquement un document, pourquoi devrait-on s'enfermer dans une, deux, ou trois manières, juste parce que celui qui les a créées est un « expert » ? Ou dans l'idée qu'il faut faire comme cela parce que c'est dit dans les manuels d'enseignement, ou dans des fiches pédagogiques (qui ont été aussi créées par des experts). Notre idée est que chaque futur enseignant devrait être capable de didactiser, il suffirait juste d'un processus de guidage de la part de leurs formateurs afin d'être formés à cette tâche qui fait partie essentielle de leur futur métier d'enseignants.

Si nous résumons notre proposition dans cette section, celle-ci devient que tout processus de formation à la didactisation devrait passer par une phase de guidage et d'une phase d'analyse de résultats. En effet, le guidage est tout type d'aide qui facilite l'apprentissage (Demaizière, 2007, p.6). Dans notre cas il s'agit d'une aide de la part de l'enseignant à former les futurs formateurs en leur montrant la manière de faire. Nous dirons finalement que l'évaluation de tout processus de didactisation d'une activité devrait permettre de voir ses points faibles, et de les améliorer, ainsi que de réutiliser et d'adapter les processus qui ont été jugés à succès. Ce n'est pas parce qu'un processus de didactisation a bien marché avec un groupe déterminé qu'il réussira avec tous les groupes, car il y a toujours de contraintes dues à la complexité (*cf. supra* § 4.3.3).

4.8 Conclusion

Tout au long de ce chapitre nous avons pu découvrir l'importance de se fonder sur une, voire plusieurs approches méthodologiques au moment d'enseigner une langue étrangère. Cela devrait permettre de donner à l'enseignement un fondement théorique. Nous avons voulu mettre en relief l'importance d'avoir des enseignants bien formés. Notre conviction est que des enseignants mieux formés pourront transmettre à leurs apprenants un enseignement de plus grande qualité. C'est ainsi que nous prônons l'importance de coupler les notions de méthodologie d'enseignement et celle de formation des formateurs.

Linguistique textuelle

Sommaire

5.1	Linguistique textuelle ou grammaire textuelle ?	92
5.1.1	Notion de linguistique textuelle	93
5.1.2	Grammaire textuelle ou grammaire de texte	95
5.2	Développement historique de la linguistique textuelle	97
5.2.1	Les années 1950, la naissance du terme	97
5.2.2	Les années 60 et 70 : les débuts	99
5.2.3	Les années 80 et 90 : son positionnement	100
5.2.4	Les années 2000 : vers un renouveau ?	101
5.3	Notions liées à la linguistique textuelle	101
5.3.1	Notion de texte	101
5.3.2	Notion de discours ou <i>discursivité</i> textuelle	106
5.3.3	Notion d'énonciation textuelle	107
5.3.4	Notions de cohérence et cohésion textuelles	108
5.3.5	Notion de progression thématique	109
5.3.6	Notion de temps verbaux et leur utilisation au niveau textuel	111
5.4	Linguistique textuelle et formation des enseignants de FLE	112
5.4.1	La linguistique textuelle devrait permettre de former à la compétence linguistique de futurs enseignants de FLE	113
5.4.2	La linguistique textuelle devrait permettre la formation à l'utilisation du métalangage linguistique	114
5.4.3	La linguistique textuelle pourrait permettre la didactisation des phénomènes linguistiques de la langue française	115
5.5	Conclusion	117

« L'étude de la conversation, aussi appelée parfois ANALYSE du DISCOURS, est d'importance vitale pour la science de textes. Les mécanismes qui combinent des TEXTES comme une simple contribution dans les DISCOURS, comme des séries de textes mutuellement pertinents adressés à

quelqu'un d'autre, révèlent un des facteurs principaux à propos des standards de la textualité » (De Beaugrande & Dressler, 1981 – traduction personnelle).

Dans ce chapitre, nous allons présenter la linguistique textuelle, l'approche théorique que nous avons privilégiée afin de mettre en œuvre notre dispositif d'aide à la formation. Nous commençons donc par énoncer les questions suivantes : Est-ce que la linguistique textuelle est une approche théorique issue de la linguistique générale ? Ou appartient-elle au domaine de la linguistique appliquée ? S'agit-il d'une approche théorique qui pourrait aider dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE ? Ou, au contraire, est-elle plus apte pour l'enseignement du français en tant que L1 ?

Avant de passer à la définition et à la présentation de la linguistique textuelle en la distinguant de la grammaire textuelle, nous aimerions signaler que malgré les ouvrages et études récents la concernant, cette discipline a peiné pendant un certain temps d'un manque de reconnaissance en France (Adam, 2010) et dans d'autres pays comme la Colombie¹. Pour notre part, la première fois dont nous avons entendu parler de linguistique textuelle c'était lors de la réalisation de notre master en sciences du langage à l'université Stendhal en 2007. C'était au travers des cours de J.-E. Le Bray que nous avons découvert cette approche et, comme nous l'avons aperçu à l'époque, elle pouvait être employée en didactique du FLE. Cette « révélation », cette « nouvelle » possibilité d'enseignement, nous l'avons testée lors de nos cours de français en Colombie, à l'université d'Antioquia. Il s'agissait de cours de compréhension des textes écrits pour des étudiants universitaires de FLE. La réaction des étudiants a été très positive.

5.1 Linguistique textuelle ou grammaire textuelle ?

Nous avons choisi la linguistique textuelle comme approche théorique afin de former les futurs enseignants de FLE en Colombie. Ce choix est dû au fait que pour nous il s'agit d'une approche qui a une perspective d'analyse tout à fait différente de celle du structuralisme de la « grammaire traditionnelle », comme de celle de la grammaire générative transformationnelle avec son analyse en constituants immédiats. En effet, ces deux courants de la linguistique ont encore une vision assez ancrée dans l'étude de la phrase, comme le signalent plusieurs auteurs (Combettes, 1983 ; Lundquist, 1990 ; Adam, 1990 ; Charolles, 1995).

Par ailleurs, nous nous sommes posé la question de savoir si linguistique textuelle et grammaire textuelle étaient la même chose, à savoir si la première était une fille évolutive de la seconde, ou vice-versa. C'est à cette fin que, dans les pages qui suivent, nous allons tâcher de définir une approche théorique, la linguistique textuelle. Une approche dont le concept pourrait paraître un peu flou, malgré l'existence du terme depuis les années 1950 (articles de E. Coseriu parus en 1969 (Adam, 2010)), malgré qu'elle ait émergé vers la fin des années 1960 (Charaudeau & Maingueneau, 2002), pour atteindre un assez grand développement dans la décennie de 1990

1. À ce propos il suffit de voir les programmes de formation des enseignants de langues étrangères afin de voir le manque de ce type d'approche théorique dans la formation initiale dans les universités colombiennes et même dans les études de troisième cycle.

(Adam, 2010). C'est pour cela qu'afin de définir le terme avec précision, puis son développement historique et son importance pour notre étude, nous avons dû faire référence, en plus des incontournables textes en français, à des textes en espagnol et en anglais également. Par la suite, nous allons également définir le terme « grammaire textuelle » et de voir en quoi elle se ressemble ou fait partie de la linguistique textuelle, voir s'il y a des points de confluence entre les deux termes.

5.1.1 Notion de linguistique textuelle

La « linguistique textuelle », dans son acception la plus courante et simpliste, est considérée comme toute étude ou analyse de la langue qui se fait à partir de textes et non de phrases isolées. Même si certains auteurs, comme Bénédicte Bommier-Pincemin (1999), disent à propos de la « Linguistique Textuelle » [sic], que sous cette étiquette il faut entendre « [...] les travaux qui ont un double appui, de l'étude de la langue et de celle des propriétés des textes » (Bommier-Pincemin, 1999, p.26). Elle dira par la suite que la « Linguistique Textuelle » a un regard unifié des « paliers » tels que mot, phrase et texte. Ces trois paliers sont dessinés sous les effets de contexte et de dominance, ce qui sert énormément à la désambiguïsation des mots-clés trouvés dans le texte. Le plus important pour cet auteur est en somme que le texte n'est pas un simple « paquet » de mots ou de phrases, puisque le « [...] texte forme un tout, une unité cohérente et organisée [...] » (Bommier-Pincemin, 1999, p.26).

Dans un ouvrage paru en 1980, Lita Lundquist dit à propos de la linguistique textuelle que : « [celle-ci] s'oppose à la linguistique traditionnelle en ce qu'elle conçoit le texte et non plus la phrase comme l'unité linguistique primaire » (Lundquist, 1980, p.1). Elle appuie cette conception sur deux raisons, la première est que les êtres humains s'expriment en forme de texte et non pas en phrases isolées, la seconde est liée au fait qu'il y a des phénomènes linguistiques qui ne reçoivent pas d'explication satisfaisante dans le cadre offert par la linguistique traditionnelle.

De son côté, Jean-Michel Adam (l'un des spécialistes francophones reconnus dans le domaine de la linguistique textuelle depuis les années 1980-1990), dit à propos de celle-ci, dans un ouvrage paru en 1990 :

« Riche de toute une tradition et d'un tel foisonnement de données établies par des disciplines connexes, la linguistique textuelle peut aujourd'hui se définir comme un ensemble théorique assez puissant pour intégrer sans écartisme une telle tradition et un tel héritage. Savoir hériter, ce sera savoir reformuler des acquis sans confusion et avec assez de modestie pour ne pas prétendre abusivement au changement radical de paradigme » (Adam, 1990, p.9).

De leur côté Charaudeau et Maingueneau (2002) affirment que celle-ci, à part d'être émergée dans les années 1960, ne se revendique pas, comme serait le cas avec la *grammaire textuelle* (cf. infra § 5.1.2), de l'épistémologie générativiste. Puisqu'elle ne se présente pas comme une théorie de la phrase étendue au texte, mais comme une « *translinguistique* »² (selon Benveniste, 1974 et Bakhtine, 1981, cités par Charaudeau & Maingueneau, 2002) ; « qui, à côté de la linguistique de la langue, rend compte de la cohésion et la cohérence des textes » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.345).

2. C'est-à-dire, dépassant les frontières de la linguistique.

Pour Benveniste (1974, p.224) : « nous communiquons par des phrases, même tronqués, embryonnaires, incomplètes, mais toujours par des phrases ». Pour Adam, la phrase chez Benveniste « comprend des constituants, elle ne peut, en revanche, intégrer elle-même aucune unité de rang supérieur de complexité » (Adam, 2011a, p.25).

La figure ci-dessous (5.1) représente le schéma inspiré de la « translinguistique de Benveniste » et qui se trouve dans l'ouvrage de J.-M. Adam (op. cit.).

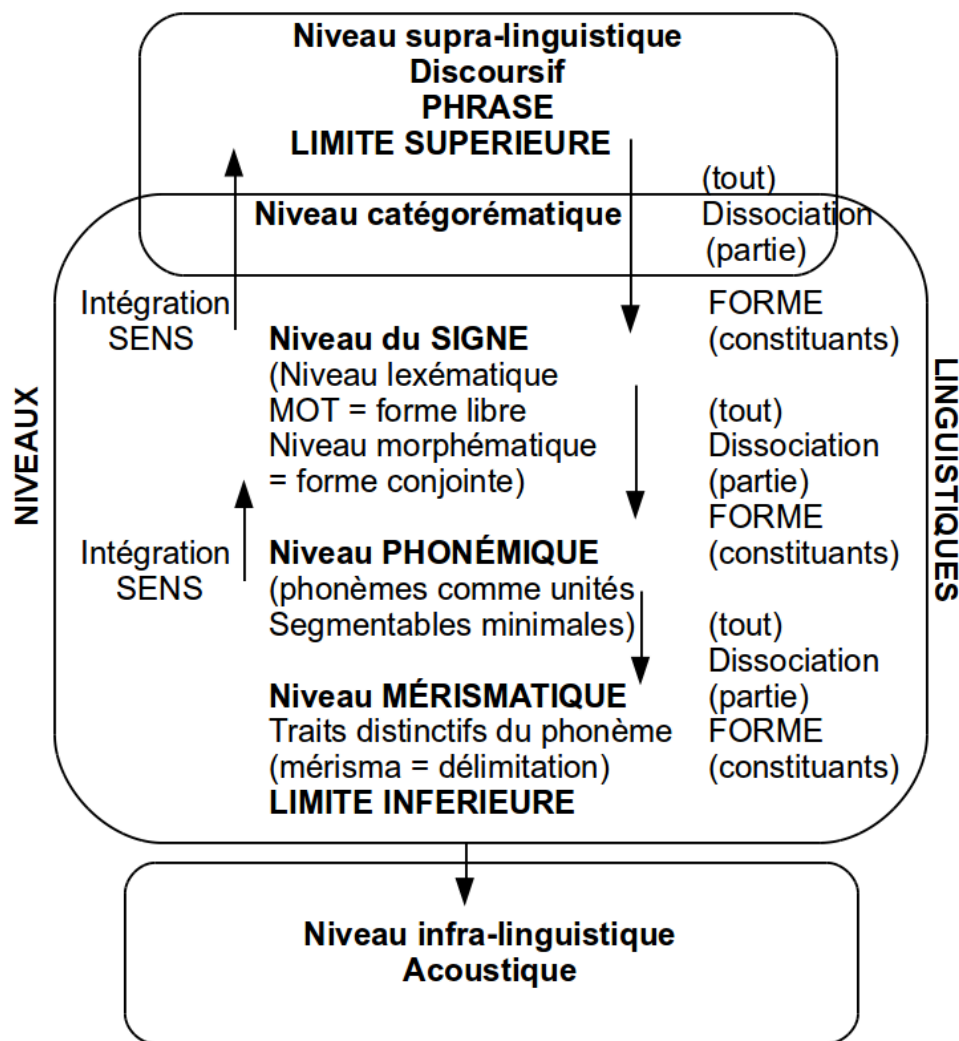


FIGURE 5.1 – Schéma de la « translinguistique », inspiré de Benveniste (Adam, 2011a, p. 25).

Une autre définition vient de Rastier (1989, citation référée par Maingueneau, 2009, p.125) :

« On entend par linguistique textuelle (dans les années 1960-1970 on parlait plutôt de grammaire de texte) une discipline qui prend pour objet la textualité, c'est-à-dire les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases. »

En effet, ce qui nous intéresse dans le texte n'est pas d'extraire des phrases et de les isoler de leur contexte, car comme J.-E. Le Bray le précise, lorsque « [...] nous parlons, écrivons, communiquons, construisons de l'information, en produisant non des phrases isolées, mais en inscrivant les phrases dans des entités plus larges, textuelles ou discursives » (Le Bray, 2007, p.10), notre

intérêt porte sur la contextualité de ces unités textuelles que nous appelons « phrases »³.

À ce sujet Culioli expliquera :

« À un moment donné, dans l'analyse en constituants immédiats, la phrase était située dans une hiérarchie, et on disait que la phrase était l'unité ultime. Or, (je vais dire des choses aujourd'hui très banales) il suffit de prendre le phénomène de l'anaphore et le phénomène de paragraphe, une bonne partie des phénomènes d'aspect, c'est-à-dire tous les phénomènes qui font qu'à un moment donné vous avez des relations – « relation » s'oppose ici à « proposition », si vous voulez –, et vous vous apercevez que vous ne pouvez absolument pas vous passer du transphrastique, de ce qui est au-delà de la phrase » (Culioli, 2002, p.25).

Pour l'instant, tous les auteurs sont d'accord sur le fait que la linguistique textuelle n'analyse pas le texte en tant qu'une simple suite de phrases, qu'elle s'intéresse aux analyses beaucoup plus fines et beaucoup plus poussées. En effet, les relations *interphrastiques* et *intraprastiques* constituent le domaine principal d'intérêt de cette approche théorique, ainsi que les phénomènes liés à la *cohérence* et la *cohésion* dans les textes.

Nous verrons plus tard que notre intérêt porte plutôt sur la vision plus didactique de la linguistique textuelle dans le champ du FLE. À ce respect dira B. Combettes dans son ouvrage de 1983, que dans l'enseignement de la langue on essaie, depuis quelques années, de sortir du cadre souvent étroit de la grammaire de phrase, d'aller vers une étude du contexte, puisque phrases, mots, éléments linguistiques, etc., peuvent changer d'aspect grammatical, syntaxique, lexical, etc., selon le contexte dans lequel ils se situent dans le texte (ou dans le discours).

Notre intention n'est pas, justement, un changement excessivement radical ou très draconien du paradigme actuel, c'est-à-dire celui dont la formation linguistique est conduite dans les universités colombiennes. Nous voulons juste montrer que la linguistique textuelle est une approche « nouvelle », que dans le contexte de la formation des futurs formateurs peut s'avérer comme une aide intéressante au processus de formation de la compétence linguistique de ces futurs enseignants de langue.

5.1.2 Grammaire textuelle ou grammaire de texte

Selon P. Muller (1995, p.163), la grammaire textuelle peut être considérée comme une approche de la langue qui propose de prendre en compte un certain nombre de phénomènes (fonctionnement des temps verbaux, repères énonciatifs, organisateurs textuels, relations anaphoriques, etc.), qui jusqu'à présent ont été mal ou insuffisamment traités au niveau de la phrase. La grammaire textuelle dépasse le stade de l'analyse des phrases que ce soit de type axé sur la morphologie et la syntaxe suivant la grammaire de Port Royal au XVII^e siècle, ou de type structuraliste avec l'analyse morphosyntaxique liée notamment à la linguistique moderne de Saussure.

3. À ce propos, et en parlant du contexte au niveau discursif, Kerbrat-Orecchioni (2001, p.43) dit que du point de vue de l'encodage le « locuteur doit choisir la formulation la plus *appropriée* à la situation communicative, car pour une même valeur illocutoire, les différentes formulations directes et indirectes ne sont pas toutes pragmatiquement équivalentes. » Quant au point de vue du décodage « plus une valeur illocutoire est fortement codée en langue, moins elle a besoin du contexte pour s'actualiser ; moins une valeur est « conventionnelle », et plus son actualisation est tributaire du contexte d'énonciation » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.43-44).

Des études qui n'ont pu aller plus loin que de l'analyse de la phrase simple ou composée ; la *Grammaire Générative Transformationnelle* (GGT) chomskyenne, d'ailleurs, est allée jusqu'à l'analyse en constituants immédiats d'ordre morphosyntaxique, à l'élaboration des règles de réécriture et la formulation de théories autour des universels linguistiques toujours au niveau phrastique. C'est par ailleurs à partir de la conception de la langue de la GGT, que les premiers travaux autour de la grammaire de texte, par des linguistes comme T. A. Van Dijk, voient le jour. À ce sujet, le linguiste T. A. Van Dijk indique par rapport à la grammaire de texte ou grammaire textuelle, qu'il dénomme « T-grammaire », en la démarquant d'une « grammaire phrastique », que lui-même appellera « P-grammaire » :

« *Such a grammar, accounting for the formal structure of texts, will be called TEXT GRAMMAR, abbreviated as T-grammar. The existing types of structural and generative-transformational grammars are, at least in practice, limited to the formal enumeration and structural description of the sentences of a language and therefore will be called SENTENCE GRAMMARS or S-grammars*⁴ » (Van Dijk, 1972, p.1).

Le même Van Dijk (1972) commente par la suite qu'on attend des grammaires textuelles, que celles-ci puissent pourvoir un cadre plus adéquat permettant la description d'un grand nombre de phénomènes liés à la linguistique moderne. Pour lui, la T-grammaire (grammaire textuelle) permet de rendre de manière plus adéquate et systématique des phénomènes liés au langage naturel par rapport à ce qui a été fait par la P-grammaire (grammaire phrastique) (Van Dijk, 1972, p.2).

En fait, si nous remontons un peu dans le temps, c'est en suivant le modèle de la grammaire générative et transformationnelle qu'un groupe de linguistes allemands, à la fin des années 1960, a défini des algorithmes abstraits et des règles de réécriture qui devaient permettre d'engendrer des bases de texte et les règles de transformation permettant des structures profondes à la linéarisation de la manifestation linguistique de surface (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.288). Ces auteurs disent par rapport à ce type de grammaire fondé sur les textes que :

« S'appuyant sur le fait que l'on ne communique pas par phrases, mais par textes, les grammaires de texte ont élargi la notion de compétence du locuteur idéal à la compréhension et à la production de suites textuelles de phrases » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.288).

Ils signalent par la suite que la grammaire de la phrase devient une sorte de sous-partie de la grammaire de texte, car il s'agit d'expliquer en quoi un texte n'est ni un tas, ni une simple suite de phrases, de rendre compte en somme que la signification d'un texte est autre chose que la somme des significations des phrases qui le composent.

Dans son livre « *Estructuras y funciones del discurso* » (*Structures et fonctions du discours*), T. A. Van Dijk dit à propos de l'émergence de la grammaire textuelle, que pour lui l'intention de construire une telle grammaire était l'idée que la grammaire d'une langue doit partir du fait que les phrases sont réalisées à travers les émissions des sujets parlants natifs. Il faut aussi

4. « Comme une grammaire, tenant compte de la structure formelle des textes, sera appelée GRAMMAIRE DU TEXTE, abrégée comme T-grammaire. Les types existants de grammaire structurale et de grammaire générative transformationnelle sont, au moins dans la pratique, limités à l'énumération formelle et à la description structurale des phrases d'une langue et seront donc appelés GRAMMAIRES PHRASTIQUES ou P-grammaires » (Traduit depuis Van Dijk, 1972, p.1).

tenir compte du rapport entre les phrases, c'est-à-dire, entre des textes entiers sous-jacents à ces émissions (Van Dijk, 2010, p.9-11). Autrement dit, le plus important n'est pas d'analyser chaque phrase et de voir ce que l'énonciateur a voulu dire, le plus important naît de l'analyse de l'ensemble du discours.

Il existe plusieurs travaux concernant la grammaire textuelle, notamment, en France, B. Combettes (1983) et son travail autour du contexte et de la structure informationnelle de l'énoncé. Une dizaine d'années plus tôt, T. A. Van Dijk (1972) aux Pays-Bas parlait de la T-grammaire, ce que nous avons déjà signalé. Grâce à un autre auteur, l'étude de la grammaire textuelle fera plusieurs pas. Il s'agit du linguiste hongrois J. Petöfi. D'après T. Van Dijk (2010, p.14), Petöfi a continué à travailler dans un système théorique pour la description du discours auquel, après avoir incorporé une composante plus ou moins logique pour les aspects de cohérence, il a également ajouté une composante du monde possible en incluant un format lexical, une théorie de cadres (au même niveau que dans l'intelligence artificielle), et une théorie pragmatique. Sous certains aspects la grammaire textuelle et la linguistique textuelle ont des similitudes et elles traitent les mêmes phénomènes (cohérence et cohésion, marqueurs discursifs, la valeur des verbes, etc.), ce qui change est l'approche et l'analyse qui se feront après. Toutefois, et bien que maintenant on parle plus de linguistique textuelle que de grammaire de texte, il y a encore quelques travaux à propos de cette dernière (Özçelebi, 2010). Dans notre cas, nous préférons utiliser le terme de linguistique textuelle, dans le sens que nous avons vu dans la première partie (*cf. supra* § 5.1.1).

5.2 Développement historique de la linguistique textuelle

Sans vouloir faire un historique trop exhaustif concernant le développement de la linguistique textuelle en tant qu'approche théorique⁵, nous nous attellerons, dans la partie qui suit, à établir un aperçu par rapport à l'évolution de cette approche théorique dans le cours des soixante dernières années. Nous avons divisé cet historique en quatre époques qui vont de l'apparition du terme dans les années 1950 jusqu'à l'époque actuelle (les années 2000). En passant par ses débuts dans les années 1960 à 1970 et de son positionnement dans les milieux anglophones dans les années 1980 à 1990 (en France la linguistique textuelle commencera à se positionner à la fin des années 1990 et au début des années 2000).

5.2.1 Les années 1950, la naissance du terme

Historiquement, nous devons le terme de « linguistique textuelle » à Eugenio Coseriu (1921-2002) qui l'a introduit au milieu des années 1950, dans un article écrit originalement dans une publication allemande et repris plus tard en espagnol : « *Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar* »⁶ (Adam, 2010 ; 2011a). À ce respect Coseriu nous dira, par rapport à la linguistique textuelle (ou « linguistique du texte », comme apparaît dans l'article) :

5. Pour un historique complet de la linguistique textuelle, nous conseillons les ouvrages de J.-M. Adam (2011a) et plus précisément son article de 2010 qui fait l'état des lieux de cette perspective théorique, de la naissance du terme jusqu'à l'année 2010.

6. Cet article a été originalement publié en 1955/1956 in *Romanistisches Jahrbuch VII*, pp. 29-54. Par la suite, il a été réédité en 1967 en Espagne, faisant partie de l'ouvrage de E. Coseriu « *Teoría del lenguaje y lingüística general* ». L'Article a été traduit une trentaine d'années plus tard dans « *L'homme et son langage* », sous le titre

« En efecto, existe, y está sólidamente constituida, la lingüística de las lenguas, es decir, del hablar en el nivel histórico. Existe, asimismo, una lingüística del texto, o sea, del hablar en el nivel particular (que es también estudio del «discurso» y del respectivo «saber»). La llamada estilística del habla es, justamente, una lingüística del texto. »⁷ (Coseriu, 1969, p.289).

Il parle d'une manière assez claire d'une « grammaire de l'activité de parler », une grammaire qui serait indispensable pour l'interprétation synchronique et diachronique de la « langue », comme pour l'analyse des textes (Coseriu, 1969). Pour Coseriu, le plus important de la linguistique textuelle est sans doute l'aspect discursif que portent les textes, ainsi que l'aspect contextuel. L'importance serait d'incorporer des facteurs pragmatiques et contextuels aux analyses faites à partir des textes (Bemquerer Costa, 2009, p.166). Selon ce dernier auteur, Coseriu considère trois niveaux du parler et trois niveaux du savoir linguistique dans les textes (voir figure 5.2).

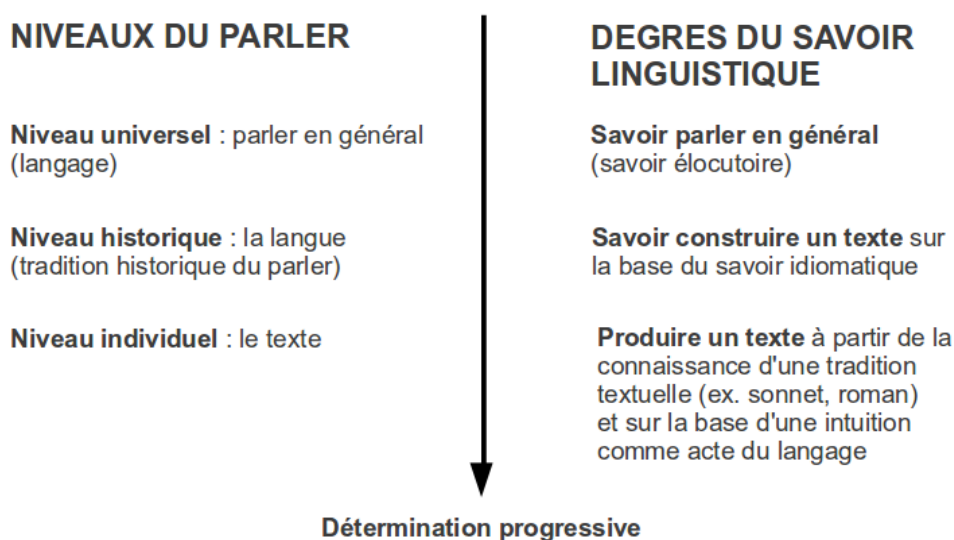


FIGURE 5.2 – Lieu du texte dans les études linguistiques, inspiré de Coseriu (2007) (Traduit depuis Bemquerer Costa, 2009, p.167).

En effet, selon Coseriu (2001, p.34-35), l'activité de parler (le savoir-parler) peut être étudiée d'un triple point de vue :

- **Universel** : « C'est l'activité de parler en général, c'est-à-dire cette activité en tant que telle, sans détermination de nature historique » (Coseriu, 2001, p.34-35).
- **Particulier ou individuel** : « C'est le discours (l'acte linguistique ou la série agencée d'actes) d'un individu donné dans telle ou telle circonstance donnée » (Coseriu, 2001, p.35).
- **Historique** : « C'est la langue concrète, c'est-à-dire une modalité particulière de parler propre à une communauté et que l'on constate dans l'activité linguistique en tant qu'un aspect essentiel de celle-ci » (Coseriu, 2001, p.35).

de « Détermination et entours. Deux problèmes fondamentaux d'une linguistique de l'activité de parler » (Coseriu, 2001).

7. « Car il existe déjà une linguistique des langues solidement fondée, c'est-à-dire une linguistique de l'activité de parler au plan historique. De même y a-t-il déjà une certaine linguistique du texte, c'est-à-dire une linguistique de l'activité de parler au plan particulier (qui est aussi étude du « discours » et du « savoir » qu'il requiert). Ce que l'on appelle « stylistique de la parole », c'est précisément une linguistique du texte » (Traduit depuis Coseriu, 1969, p.289 in Coseriu, 2001, p.37-38).

Il y a, ensuite, les degrés de savoir linguistique qui fondent la linguistique de texte et qui sont traités par le même Coseriu. En effet, selon cet auteur, il y a un premier niveau du parler dit « du savoir parler général ». Il s'agit, en fait, d'un phénomène qui est commun à tous les parlars en général et à chaque langue en particulier (Coseriu, 1997, p.62). D'après le même Coseriu (1997, p.62-63), ce phénomène est constitué de deux faits : 1) le langage peut se référer à une réalité extralinguistique ; 2) il y a une faculté universelle du parler. Un deuxième niveau, traité aussi par Coseriu (1997, p.64-65), est celui du texte. D'une part et selon cet auteur, tout texte est rédigé dans une langue déterminée (bien qu'un auteur puisse aussi écrire des textes plurilingues), et dans ce cas il faut bien que le texte soit produit à partir d'un savoir idiomatique de l'auteur (figure 5.2). D'autre part et toujours selon Coseriu (1997, p.65), les textes ne doivent pas suivre inconditionnellement les normes de la langue, ce qui veut dire que des déviations par rapport aux règles d'une langue sont toujours possibles (dans le cas de certains poèmes ou des romans particuliers, il est possible de se détacher des règles).

Bref, la vision de la linguistique textuelle introduite par E. Coseriu permettra d'établir, dans les décennies suivantes, sinon une discipline au moins une approche théorique cherchant une méthode scientifique issue de la linguistique et permettant l'analyse et l'étude du discours et du texte.

5.2.2 Les années 60 et 70 : les débuts

Une fois le terme introduit par E. Coseriu, nous voyons apparaître, au début des années 1960, les premières études ayant pour objectif l'analyse du texte. Ce sera de la main de H. Weinrich et de ses premières analyses sur les temps verbaux au niveau du texte (que l'on considérera comme les premières études d'ordre textuel sur le plan linguistique), comme cette approche théorique aura acquis une forme plus scientifique. Cette étude est parue dans un livre de 1964, « *Tempus* » (traduit en français en 1973, sous le nom de « *Temps* »). L'étude menée par Weinrich de manière approfondie analysait l'utilisation des temps verbaux au niveau de textes issus de la littérature en diverses langues d'Europe. Dans son analyse, il distingue deux attitudes de locution possibles : le *récit* et le *commentaire*. Ce linguiste s'inscrira par ailleurs dans le cadre d'une « linguistique instructionnelle » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.345). Weinrich introduira cinq ans plus tard, lui aussi, le terme « *Textlinguistik* », « dans le titre d'une étude de la syntaxe des articles en allemand⁸ » (Adam, 2010, p.3).

Plus tard, en 1966, apparaît un article du sémiologue français R. Barthes, cet article fait référence au champ de l'analyse du discours en français, et tout notamment de l'analyse au niveau du récit⁹. Dans cet article, Barthes commence par préconiser ce qui serait une analyse discursive qui irait au-delà de la phrase. En effet, dans cet article, Barthes (1966) fait des distinctions entre ce qu'il appelle la « langue du récit » et de comment le discours en tant qu'ensemble de phrases permet l'organisation du texte, dans une autre langue « supérieure à la langue des linguistes » (Barthes, 1966, p.3). Ce même auteur va organiser l'analyse discursive du récit en niveaux (niveaux de sens) et les unités du récit seront analysées en termes de fonctions. En

8. Harald Weinrich, 1969 : « *Textlinguistik : Zur Syntax des Artikels in der Deutschen Sprache* », *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 1, Berne/Frankfort, 61-74.

9. Nous parlons ici de l'article : « *Introduction à l'analyse structurale des récits* » (Barthes, 1966).

1969 dans l'« *Archéologie du savoir* », Michel Foucault proposera, de son côté, les notions de « formation discursive » et de « pratique discursive » pour l'étude des genres sociaux du discours de type social, et ceci dans une perspective plus sociologique que littéraire (Colletta & Karcher, 2012).

Le milieu des années 1970 verra la parution d'un ouvrage qui pourra être considéré comme essentiel au niveau de la linguistique textuelle, nous parlons ici du classique écrit en 1976 par Halliday et Hasan intitulé « *Cohesion in English* ». Dans cet ouvrage, les auteurs abordent la problématique de la cohérence et de la cohésion dans les textes, ce qui par la suite aura des répercussions dans les études textuelles jusqu'à aujourd'hui, comme le signalent Colletta et Karcher (2012). En français, paraîtra dans le numéro 38 de « *Langue française* » de 1978, un article de M. Charolles à propos du problème de la cohérence des textes et de son rôle dans les pratiques pédagogiques (Charolles, 1978), ainsi qu'un article de B. Combettes sur la thématization et la progression thématique dans les récits d'enfants (Combettes, 1978). Analyse de discours et linguistique textuelle vont se croiser pour la première fois, dans les travaux du linguiste français Denis Slakta à la fin des années 1970, notamment dans un article de 1977 ayant par titre : « *Introduction à la grammaire de texte*¹⁰ » (Adam, 2011a, p.31).

5.2.3 Les années 80 et 90 : son positionnement

Des années 1980 aux années 1990, nous verrons un certain positionnement de la linguistique textuelle, notamment avec les travaux de R. De Beaugrande et ses deux livres publiés en 1980 et 1981 (« *Text, discours and process* » et « *Introduction to text linguistics* »). Ces études de la linguistique du texte suivent le chemin ouvert par Halliday et Hasan et donnent naissance au terme de « *textuality* » (textualité).

Il y aura également les premiers travaux de L. Lundquist qui paraissent en 1980, en français, étudiant le sujet de la cohérence textuelle. Son étude de ce phénomène est faite sur trois niveaux : syntaxique, sémantique et pragmatique. Suite à cette étude, paraît trois ans plus tard « *L'analyse textuelle : méthode, exercices* », publié en 1983 par le CEDIC de Paris et réédité en Danemark quelques années plus tard (Lundquist, 1990). Cette dernière étude prend la voie de la didactisation des phénomènes issus de la linguistique textuelle qui avait été ouverte par Charolles et Combettes en 1978. En 1983, également, paraît le livre de B. Combettes « *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique* », qui explore ce phénomène et les notions de *thème* et de *rhème* en les analysant à des fins éducatives.

Les années 1980 voient également paraître les études menées par J.-M. Adam, notamment dans son étude du récit et de la typologie des textes (texte narratif, texte descriptif). En 1990 apparaît un ouvrage clé pour l'étude de la linguistique textuelle, ayant pour titre : « *Éléments de linguistique textuelle* ». Cet ouvrage sera, pour l'étude de la linguistique textuelle en langue française, l'un de plus importants réunissant et mettant en perspective l'étude de tous les éléments avant signalés (cohérence et cohésion, progression thématique, analyse du discours, etc.).

10. « *Entre grammaire de texte et analyse du discours quels rapports articuler ?* » (Slakta, 1977, p.8).

5.2.4 Les années 2000 : vers un renouveau ?

Les années 2000 à aujourd’hui ont vu une assez forte publication des études autour du sujet de la linguistique textuelle. On trouve tout d’abord la publication et la réédition des œuvres de J.-M. Adam. On constate également un grand intérêt envers la didactisation des phénomènes issus de la linguistique textuelle : la cohérence et la cohésion, la progression thématique, etc. (Özçelebi, 2010 ; Chiss & David, 2012 ; Lundquist, 2013). Enfin, nous trouvons quelques incursions dans le domaine de l’informatique, notamment dans le domaine de l’ALAO et du TAL (*cf.* chapitre 7 : étude de l’existant § 7.3).

Ce que nous pouvons noter est une sorte de renouveau au niveau des études et d’un avancement au niveau des techniques d’analyse. Autrement dit, les théoriciens ne sont pas restés au stade des études et des notions des années 80 et 90, il y a eu assez de variations concernant ces aspects ; de surcroît les linguistes informaticiens et les linguistes textuels ont commencé, de leur côté, à se pencher sur l’emploi des méthodes issues du TAL afin d’étudier les textes de manière un peu plus automatique et d’en construire des activités. Que ce soit au niveau de l’analyse du discours ou de l’analyse des phénomènes linguistiques dans les textes au travers des méthodes statistiques ou des méthodes d’analyse sur corpus, ou la résolution des problèmes comme ceux des anaphores, il y a tout un terrain de recherche assez riche qui commence à se développer. Nous trouvons des systèmes informatisés tels que ceux qui ont été créés par Couto *et al.* (2005), *NaviTexte* et *NaviLire* (*cf.* chapitre 7 § 7.3.1 § 7.3.2).

5.3 Notions liées à la linguistique textuelle

Dans le cadre de notre thèse, nous avons choisi certaines notions, celles que nous considérons les plus importantes à faire apprendre à notre public de futurs enseignants de FLE. Il s’agit notamment des notions de cohérence et cohésion textuelles, de progression thématique, et des genres et types de texte. Néanmoins, il nous a paru important, avant d’expliquer ces notions, d’entreprendre la conceptualisation des notions telles que « texte », « discours » et « énonciation ».

5.3.1 Notion de texte

De la même façon que la notion de « linguistique textuelle » n’est pas facile à définir, la notion de « texte » présente aussi des difficultés. Le problème essentiel est de définir ce qu’est un texte et c’est qui ne l’est pas. Partons d’abord de ce que Ricœur considère comme texte, c’est-à-dire, « tout discours fixé par l’écriture » (Ricœur cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.570) ne se fonde pas seulement sur l’écrit. « Puisque le texte, unité de base de la grammaire transphrastique, est un objet empirique oral ou écrit » (Riegel *et al.*, 2009, p.1017). Pour ces auteurs « il est distingué du discours, produit d’un acte d’énonciation dans une situation d’interlocution orale ou écrite » (Riegel *et al.*, 2009, p.1017).

Pour d’autres auteurs, et du côté de la grammaire, le texte serait défini comme « une construction de constructions » (Gardes-Tamine, 2004, p.17). Pour cet auteur, le texte est constitué de ce qu’elle nomme des « unités textuelles » ; celles-ci font l’objet d’une série d’opérations, lesquelles

s'enchaînent afin de produire ce texte cela, à partir de contraintes qui seront spécifiques au texte en question. Elle continue en ajoutant que le texte ne se réduit pas à une simple addition d'unités textuelles, car il doit être pris en compte par la grammaire, afin de voir le rôle qui jouent au niveau interne les unités textuelles.

De son côté, J.-P. Cuq dit : « la notion de texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique » (Cuq, 2003, p.236), car dans ces deux disciplines, il désigne l'ensemble des énoncés de type oral ou écrit qui sont produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication (Bronckart & Fayol cités par Cuq, 2003). Le même Cuq distingue trois genres de phénomènes dans le texte :

- « - la **microstructure textuelle**, qui concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...);
- la **superstructure**, qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses ; on observe par ailleurs que ces plans de texte permettent de construire des typologies (Adam) ;
- la **macrostructure** qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (hyperthème) que pragmatique (macroacte de langage sous-jacent) » (Cuq, 2003, p.236).

Des auteurs comme De Beaugrande et Dressler (1981) affirment : « *A TEXT will be defined as a COMMUNICATIVE OCCURRENCE which meets seven standards of TEXTUALITY.* »¹¹ (sic) (De Beaugrande & Dressler, 1981). Pour eux, si n'importe lequel de ces standards n'est pas satisfait ou accompli, le texte ne sera pas communicatif. Selon ces auteurs, les sept standards de la textualité sont :

- le premier standard est celui de la **cohésion** : la cohésion (*cf. infra* § 5.3.4) fait référence à la manière dans laquelle les composantes du texte de surface (par exemple, les mots que nous pouvons écouter ou regarder) sont mutuellement connectées à l'intérieur d'une séquence ;
- le deuxième standard est celui de la **cohérence** : la cohérence (*cf. infra* § 5.3.4) fait référence à la manière par laquelle les composantes du monde textuel (par exemple, la configuration des concepts et relations qui sont à la base du texte de surface) sont mutuellement accessibles et pertinentes ;
- le troisième standard de la textualité est celui de l'**intentionnalité** : il fait référence à l'attitude de celui qui produit le texte et avec l'idée que tout le groupe d'occurrences doit constituer un ensemble cohérent et cohésif afin d'accomplir l'intention du producteur du texte ;
- le quatrième standard de la textualité est celui de l'**acceptabilité** : celle-ci fera référence à l'attitude du récepteur du texte envers l'idée que tout le groupe d'occurrences devra constituer un ensemble cohérent et cohésif afin que le texte soit utilisable par le récepteur ou ait de l'importance pour celui-ci ;

11. « UN TEXTE sera défini comme une OCCURRENCE COMMUNICATIVE qui rassemble les sept standards de la TEXTUALITÉ » (Traduit de De Beaugrande & Dressler, 1981).

- le cinquième standard est celui de l'**informativité** : l'informativité sera mise en relation avec l'étendue dans laquelle les occurrences du texte présenté sont attendues ou inattendues, connues ou inconnues/incertaines ;
- le sixième standard est celui de la **situationnalité** : il fait référence aux facteurs qui font qu'un texte sera pertinent dans une situation circonstancielle courante ou récupérable ;
- le septième standard est nommé **intertextualité** : l'intertextualité, comprise ici comme les facteurs qui font que l'utilisation qu'on puisse faire d'un texte soit dépendante de la connaissance retrouvée préalablement dans un ou plusieurs autres textes.

Pour d'autres auteurs comme Zock (1986), le texte sera défini comme « l'expression d'un ensemble d'idées structuré et cohérent ayant un début et un fin » (Zock, 1986, p.3), et ce même auteur se posera la question de savoir ce que l'on entend par « ensemble cohérent ».

Le texte peut être défini également comme un message sur la réalité conceptuellement construite, ou comme une partie de la conceptualisation d'une partie de la réalité transmise par un usager de la langue à un autre usager de la même langue (Bernández, 2010). Pour que le texte existe, il faut qu'il y ait un sujet communicant et un sujet récepteur de ce message. E. Bernández nous donne à propos les aspects concernant le texte :

« - Le texte a une fonction que l'on nomme communicative, qui peut être définie comme la translation de « quelque chose » de la part d'un individu vers un autre ; il s'agit par conséquent d'une fonction médiatrice entre deux ou plusieurs individus, usagers de la langue.

- La communication ou médiation est réalisée sur (les images mentales de) la réalité. Cela dit, le processus de communication peut être compris comme la translation « d'une partie de la réalité » d'un individu vers un autre ; le langage est vu comme un substitut de l'accès direct des participants à cette réalité. De telle manière, que lorsque celle-ci n'est pas accessible, il est possible de la récréer à travers le langage afin que l'interlocuteur puisse la reconstruire et opérer sur celle-ci.

- La communication n'est pas réalisée sur la réalité toute entière, mais sur une partie de celle-ci. Le producteur du texte sélectionne le morceau de réalité qu'il veut transmettre au récepteur ; on suppose que ce dernier sera capable de reconstruire une partie beaucoup plus large grâce à sa propre connaissance de cette même réalité. On peut dire que le texte donne un minimum sur lequel le récepteur agit.

- La communication ne se réalise pas de manière directe, mais indirectement, au travers du filtre de la cognition, autant de la part du producteur que de la part du récepteur. De cette manière, la réalité transmise par le producteur et réélaborée par le récepteur et cognitivement nuancée. Ceci implique nécessairement des différences d'un usager à un autre de la langue et d'un groupe social à un autre groupe social. La cognition, en effet, agit sur la perception qui essentiellement est identique pour tous les individus, mais elle réélabore les « données brutes » reçues au travers des sens par l'intermédiaire de l'expérience préalable, la connaissance générale du monde qui inclut ce que nous pourrions appeler « conceptualisation culturelle », etc. Il y aura toujours un certain désajustement entre la réalité conceptualisée par le producteur et la réalité conceptualisée par chaque récepteur » (Bernández, 2010, p.46 – traduction personnelle).

En effet, si le texte est un porteur d'information entre un ou plusieurs individus, il est surtout un porteur de communication entre ces individus. Parce que c'est dans un but de communication

que l'individu produit de l'information. En effet, par rapport à l'information et d'un point de vue plus informatique, Habert *et al.* (1998) nous donnent leur vision des textes :

« Les textes constituent le gisement d'information le plus immédiatement accessible pour la veille technologique (le repérage des nouveautés techniques) ou la veille sociale (l'analyse de l'évolution des positions des acteurs sociaux : syndicats, groupements, etc.) comme pour l'analyse sociologique, politologique ou linguistique » (Habert *et al.*, 1998, p.11).

Ces mêmes auteurs signalent l'importance prise par les ressources textuelles sous forme électronique via le Web et Internet. Aujourd'hui, nous devons faire face à des vertigineuses collections des textes qui peuvent atteindre très rapidement des tailles respectables de plusieurs millions de mots, comme dans le cas du « *Corpus français* » constitué de 700 millions de mots issus de la presse quotidienne, des articles de *Wikipédia*, et des pages Web. Ceci est, en effet, une des caractéristiques des textes du monde technologique, dans lequel le texte prend aussi des formes différentes.

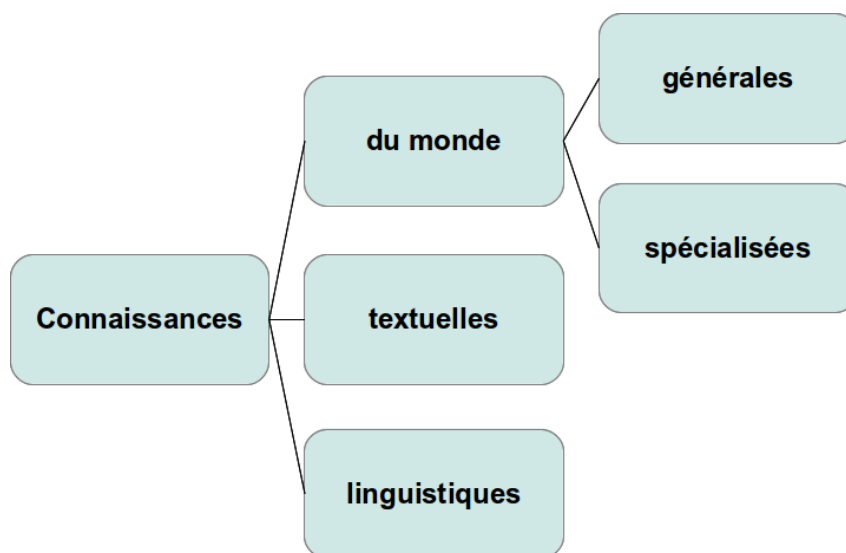


FIGURE 5.3 – Types de connaissances intervenant dans toute lecture de texte (Lundquist, 2013, p. XVI).

Quant aux connaissances nécessaires pour comprendre un texte, L. Lundquist (2013, p.XV-XVI) (voir figure 5.3) mentionne les suivantes :

- **Connaissances du monde** : les premières connaissances, celles du monde, seront divisées en deux sous-types : générales et spécialisées. Ce qui veut dire que comprendre un texte, par exemple, sur la politique de la France, écrit dans un journal de presse, ne mobilisera pas le même niveau de connaissance que si l'on lit le même type de texte mais dans un livre spécialisé en géopolitique.
- **Connaissances textuelles** : lire un texte demande la connaissance de comment dans la langue cible les textes sont construits ; en français, par exemple, le lecteur fera une lecture linéaire de gauche à droite et du haut vers le bas.
- **Connaissances linguistiques** : l'apprenant lecteur va aussi avoir besoin des connaissances de la langue, au niveau structural, syntaxique et des règles de grammaire de la langue cible.

Finalement, nous avons un schéma (figure 5.4) dans lequel J.-M. Adam décrit le texte et la textualité depuis une perspective pragmatique : « comme une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (Adam, 1993). Les trois premiers, selon cet auteur, correspondent à l'organisation pragmatique du discours [A], les deux derniers donnent la possibilité de rendre compte du fait « qu'un texte est une suite non aléatoire de propositions [B] » (Adam, 1993).

Deux sous-divisions d'après cet auteur :

1. Configuration pragmatique : la visée illocutoire [A1], les repérages énonciatifs [A2] et la cohésion sémantique [A3].
2. Suites de propositions : la connexité (assurée par la grammaire de phrase et la grammaire de texte) [B1] et l'organisation séquentielle (prototype de séquences) [B2].

Lors des processus de production et d'interprétation, ces cinq plans d'organisation vont coopérer et s'enchaîner très étroitement et ceci en fonction des systèmes de connaissances des sujets (Adam, 1993).

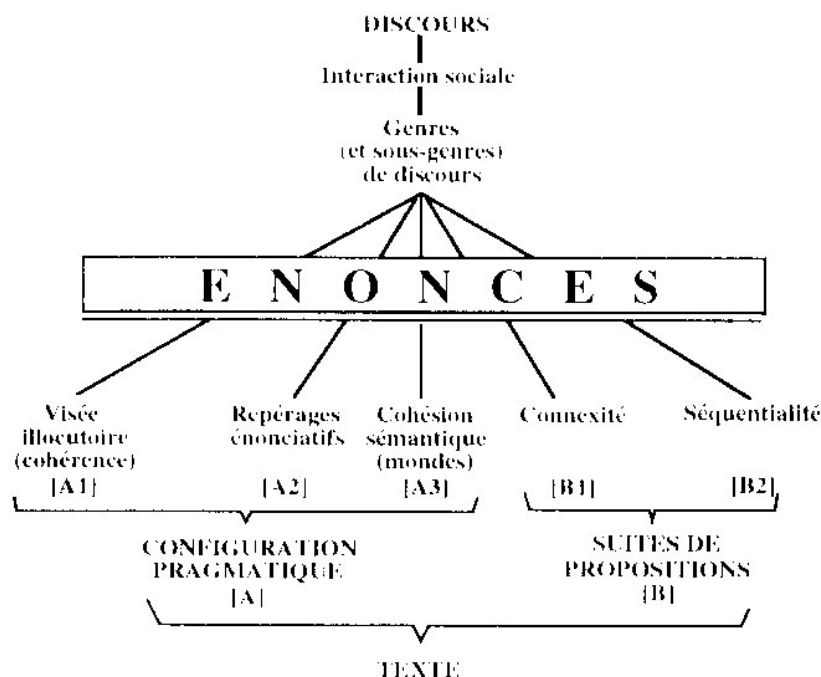


FIGURE 5.4 – Textualité et texte (Adam, 1993, p. ?).

En somme, nous pouvons dire que le texte sera l'unité de travail visée par la linguistique textuelle, et que ce terme représente tant le discours écrit que le discours oral. Le texte peut bien être représenté de forme écrite, et il sera sous cette forme une sorte de source (parlant des textes dits bruts) pour le travail que didacticiens et linguistes voudront faire au niveau de la didactique des langues. Il peut bien être transformé ou adapté, grâce à la technologie, pour permettre la réalisation d'activités et la transmission des connaissances. Tout ceci se fera à l'aide de la linguistique de corpus, grâce à des procédures issues du TAL ou à des traitements manuels utilisant des structures informatisées (XML ou autres).

5.3.2 Notion de discours ou *discursivité* textuelle

L'une des perspectives d'étude de la linguistique textuelle est, sans doute, l'étude ou l'analyse du discours. En ce sens nous pouvons faire référence à Ferdinand de Saussure. En effet, il fut le premier à s'interroger sur « "ce qui sépare" la langue proprement dite du "discursif" » (Adam, 2011a, p.19). Concernant cette séparation, Saussure indique :

« La langue n'est créée qu'en vue du discours, mais qu'est-ce qui sépare le discours de la langue, ou qu'est-ce qui, à un certain moment, permet de dire que la langue entre en action comme discours ?

Des concepts variés sont là, prêts dans la langue, (c'est-à-dire revêtus d'une forme linguistique) tels que *bœuf, lac, ciel, rouge, triste, cinq, fendre, voir*. À quel moment ou en vertu de quelle opération, de quel jeu qui s'établit entre eux, de quelles conditions, ces concepts formeront-ils le DISCOURS ?

La suite de ces mots, si riche qu'elle soit par les idées qu'elle évoque, n'indiquera jamais à un individu humain qu'un autre individu, en les prononçant, veuille lui signifier quelque chose. Que faut-il pour que nous ayons l'idée qu'on veut signifier quelque chose, en usant des termes qui sont à disposition dans la langue ? C'est la même question que de savoir ce qu'est le discours, et à première vue la réponse est simple : le discours consiste, fût-ce rudimentairement, et par des voies que nous ignorons, à affirmer un lien entre deux concepts qui se présentent revêtus de la forme linguistique, pendant que la langue ne fait préalablement que réaliser des concepts isolés, qui attendent d'être mis en rapport entre eux pour qu'il y ait signification de pensée » (Extraits de Saussure, 2002, cités par Adam, 2011a, p.20).

Étant donné l'importance que représente le discours au niveau linguistique, il nous semble pertinent que son inclusion dans l'étude de la langue à travers les textes soit aussi importante et pertinente. C'est d'ailleurs après cette analyse de Saussure qu'Émile Benveniste arrive avec sa théorie de la « *Translinguistique* » (Benveniste, 1974), théorie reprise plus tard par M. Bakhtine, notamment dans son œuvre « *Écrits du Cercle de Bakhtine* » (Bakhtine, 1981, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Dans un premier temps, Benveniste restera très proche des idées de Saussure, notamment en ce qui concerne la distinction des rapports associatifs-paradigmatiques et syntagmatiques (Adam, 2011a). Mais il se séparera de la vision saussurienne en instaurant dans la langue « une division fondamentale, toute différente de celle que Saussure a tentée entre langue et parole » (Benveniste, 1974, cité par Adam, 2011a, p.24). Il distinguera les domaines du « sémiotique » (celui qui considère la langue comme système) et du « sémantique » (c'est-à-dire celui de la linguistique de l'énonciation) (Adam, 2011a) :

« [...] En réalité le monde du signe est clos. Du signe à la phrase il n'y a pas de transition, ni par syntagmation, ni autrement. Un hiatus les sépare. Il faut alors admettre que la langue comporte deux domaines distincts dont chacun demande son propre appareil conceptuel. Pour celui que nous appelons sémiotique, la théorie saussurienne du signe linguistique servira de base à la recherche. Le domaine sémantique, par contre, doit être reconnu comme séparé. Il aura besoin d'un appareil nouveau de concepts et de définitions » (Extrait de Benveniste, 1974, cité par Adam, 2011a, p.24).

Nous avons déjà signalé que le texte représente le discours, mais qu'est-ce exactement que le discours ? Selon des auteurs tels que Charaudeau et Maingueneau (2002), le discours constitue

une unité linguistique, laquelle, à la fois, est constituée d'une succession de phrases. Pour sa part, le linguiste américain Z. S. Harris (1952, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.185) sera l'un des premiers à parler d'une « analyse du discours ». Discours dont P. Charaudeau (1995, p.96) dit « qu'il constitue un champ disciplinaire propre, avec son domaine d'objets, son ensemble de méthodes, de techniques et d'instruments », et dont, selon cet auteur, il existe plusieurs manières d'arriver à la problématisation de son étude. Charaudeau indique que lorsqu'il parle de cette problématique, il s'agit de celle qui tente de relier les faits de langage à certains autres phénomènes psychologiques et sociaux.

L. Lundquist (2013, p.20) parle des « discours » (au pluriel), et propose cette notion dans le sens du modèle de catégorisation des textes académiques (*cf.* chapitre 11 § 11.3.1). Elle propose cette notion à côté d'autres notions telles que modèle par le « genre » et modèle par le « type de texte » ; elle nous parle, en effet, des divers types de discours qui caractérisent les textes académiques. Il y aura donc pour Lundquist (2013, p.20-22) quatre types de discours : du « discours didactique », du « discours scientifique », du « discours médiatique », et du « discours politique ». Cet auteur indique que les discours (ou chaque type de discours) sont régis par des normes (ou des règles) socio-pragmatiques particulières (Lundquist, 2013, p.20).

5.3.3 Notion d'énonciation textuelle

Bien que le terme d'« énonciation » soit un terme ancien et employé dans le champ de la philosophie, il a fait aussi son apparition en linguistique sous la plume de C. Bailly en 1932 (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.228). Selon ces auteurs, ce terme constitue le pivot de la relation entre la langue et le monde. Pour D. Maingueneau (1999), l'énonciation serait « l'acte individuel d'utilisation de la langue pour l'opposer à l'énoncé » ; énoncé que pour cet auteur est l'objet linguistique qui résulte de cette utilisation.

La définition donnée par P. Charaudeau (1992, p.572) signale qu'il s'agit d'un phénomène complexe qui témoigne de la manière dont le sujet parlant (énonciateur) « s'approprie de la langue », afin de l'organiser en discours. Pour M. Perret (1994, p.9), l'énonciation est l'acte de parler, « dans chacune de ses réalisations particulières ». Pour cet auteur, un acte d'énonciation est l'« acte de production d'un certain énoncé » (Perret, 1994, p.9). Un énoncé diffère de la phrase, dans le sens où le premier est produit dans un but de communication, « alors qu'une phrase peut n'être qu'un exemple de grammaire, parfaitement abstrait et hors situation » (Perret, 1994, p.9).

Transférée au terrain du texte, l'énonciation textuelle, serait la représentation écrite de tout acte d'énonciation. C'est-à-dire, qu'elle transcrit le discours d'un sujet énonciateur en forme d'énoncés en vue d'une analyse discursive.

À manière d'exemple, nous ne pourrions pas analyser de la même manière des énoncés, tels que :

[E1]- *Il vient de demander à la guérilla d'arrêter les hostilités !*

[E2]- *Le président Santos, après avoir parlé de paix, il vient de demander à la guérilla d'arrêter les hostilités !*

S'il n'y a pas de contexte, la première phrase (le premier énoncé, E1) ne sera pas facilement interprété par le récepteur (sauf si ceux qui parlent sont colombiens) ou si ce titre apparaît dans un journal colombien. Autrement, si un enseignant s'adresse à un public non spécialiste en politique le deuxième énoncé [E2] (composé de deux énoncés) ne sera pas non plus assez explicite pour ceux qui ne connaissent pas Santos, bien qu'on parle du « président ».

De la même façon, des énoncés tels que :

[E3]- *Le « tout mou » a encore fait du n'importe quoi !*

[E4]- *Il a été encore victime d'un scandale.*

Cet énoncé [E3] ne veut rien dire, pour un étranger en situation d'apprentissage exolingue, sans un contexte et des explications concernant à qui on fait référence lorsqu'on utilise l'expression « tout mou », qui est la manière dont ses détracteurs font référence à François Hollande (président français). L'énoncé [E4] n'aura pas de sens sans l'énoncé [E3], et sans le fait de connaître l'affaire « Gayet », entre autres.

Comme nous pouvons le voir, l'énonciation textuelle est en rapport avec l'étude des textes et pour y parvenir il faut que l'intégralité des énoncés puissent avoir un sens pour le récepteur. En effet, il faut que celui-ci comprenne toutes les informations afin que le message soit clair, autrement le texte perd son objectif.

5.3.4 Notions de cohérence et cohésion textuelles

Bien que parfois confondues, ces deux notions sont, d'un certain point de vue, différentes. Linguistiquement la cohérence peut être définie comme un « entier systématique, dont toutes les parties sont en cohérence » (Guillaume, 1992, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.99). Autrement dit, la cohérence doit permettre la suite logique de ces parties. « Au centre de la définition du texte, la cohérence est, en linguistique textuelle, inséparable de la notion de cohésion » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.99), et c'est pour cela qu'elles sont confondues.

D'autre part, le terme cohésion désigne, depuis Halliday et Hasan (1976, cités par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.99) :

« [...] l'ensemble de moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. Linguistique transphrastique et grammaire de texte insistent sur les marqueurs (liens cohésifs) responsables d'un tel lien de cohésion (anaphores pronominales et définies, coréférence, anaphore rhétorique, connecteurs, succession des temps verbaux, présupposition, nominalisation, etc.). »

Pour des auteurs comme R. De Beaugrande (1979, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.99), la cohésion est un aspect de la grammaticalité tandis que la cohérence est un aspect de l'acceptabilité.

Des auteurs comme De Beaugrande et Dressler (1981) font la distinction entre cohérence et cohésion :

- Dans le cas de **la cohésion**, ils parlent d'unités, appelées occurrences, et du texte comme un système qui est supporté par une continuité d'occurrences. Cette notion de « continuité »

sera liée à l'idée qu'il faut que ces occurrences soient liées les unes aux autres. Ils disent que le cas qui illustrerait cette notion serait celui du système syntaxique, car celui-ci impose un modèle organisationnel au sujet du texte de surface. Lorsqu'ils utilisent le terme « cohésion » (« *sticking together* », c'est-à-dire « recollement »), ils veulent mettre l'emphase dans une fonction de la syntaxe qui est dans la communication.

- Concernant **la cohérence**, ils nous expliquent que pour qu'un texte ait un sens, il faut qu'il y ait une continuité des sens entre les connaissances activées par les expressions de ce texte. Ils affirment qu'un texte « sans-sens » serait celui dans lequel les récepteurs découvriront qu'il n'y a pas de continuité. En effet, il s'agira d'un texte dans lequel il y a de la discordance entre la configuration des concepts, les relations exprimées dans le texte et les connaissances préalables que les récepteurs ont du monde.

Parmi les éléments qui assurent la cohérence et la cohésion dans un texte, nous avons : les référents et les coréférents endophoriques (anaphores et cataphores), les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs, etc. Nous verrons d'une manière plus détaillée tous ces éléments dans la partie dédiée aux annotations pour faire des activités.

5.3.5 Notion de progression thématique

Une autre notion à considérer est celle de progression thématique. Cette notion est issue de la théorie de la perspective fonctionnelle de la phrase, par rapport à l'information qu'apportent les phrases au niveau textuel (Maingueneau, 2009). Elle met en avant les notions de *thème* et de *rhème*, notions qui voient le jour à la fin des années 20, dans les travaux de l'École de Prague, notamment chez V. Mathesius. Ces notions seront reprises par la suite dans « *La Perspective Fonctionnelle de la Phrase fondée sur la progression thématique communicative* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.572) de ce que l'on nommera « le second cercle de Prague » (Firbas, 1964 ; Danes, 1974 ; cités par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.572). Le premier à avoir voulu didactiser en français cette notion de progression thématique a été B. Combettes, dans son ouvrage « *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique* » (1983).

Maingueneau (2009) distingue trois grands types de progression thématique :

- « - **la progression à thème constant** : un même thème est repris d'une phrase à l'autre et associé à des rhèmes différents : « *Ma sœur est blonde. Elle aime voyager au loin. Elle vit seule* » ;
- **la progression linéaire simple** : le thème d'une phrase correspond au rhème de la phrase précédente : « *Ma sœur a un chat. Il passe ses journées à dormir sur le sofa. C'est le plus beau meuble de la maison* » ;
- **la progression à thèmes dérivés** : à partir d'un thème, plusieurs sous-thèmes sont développés : « *La voiture rutilait. La carrosserie venait d'être lavée. Les pneus étaient neufs* ». (Maingueneau, 2009, p.106).

Comme aussi Le Bray le signale :

« [...] nous faisons remarquer qu'un texte ne procède pas ex-nihilo, s'appuie sur des savoirs pré-supposés partagés. À ce niveau de présupposition extratextuel, va se rajouter un niveau

de présupposition intratextuel. La phrase (n) du texte présuppose la lecture de la phrase (n-1), présuppose plus précisément la lecture du texte jusqu'à la phrase (n-1). À la phrase (n), l'auteur ne peut donc répéter ce qu'il a déjà écrit jusqu'à la phrase (n-1). Il ne peut pas non plus oublier cet amont du texte. La phrase (n) doit donc porter la trace économique du savoir accumulé jusqu'à la phrase (n1). La fonction de rappel est assurée par les outils de la cohésion que sont les noms coréférentiels et les pronoms. (Le Bray, 2007, p.38).

Dans la figure 5.5 nous pouvons voir le schéma relatif à la progression à thème constant.

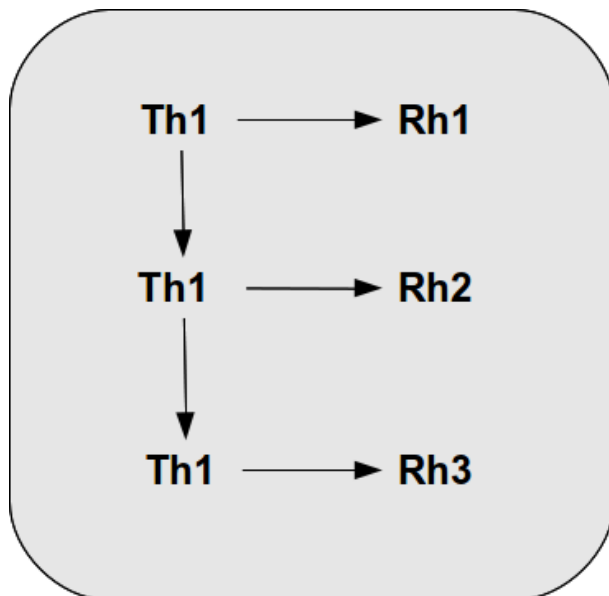


FIGURE 5.5 – Progression à thème constant (Adam, 2011a, p.76).

Dans la figure 5.6 nous pouvons voir celui qui fait référence à la progression linéaire simple.

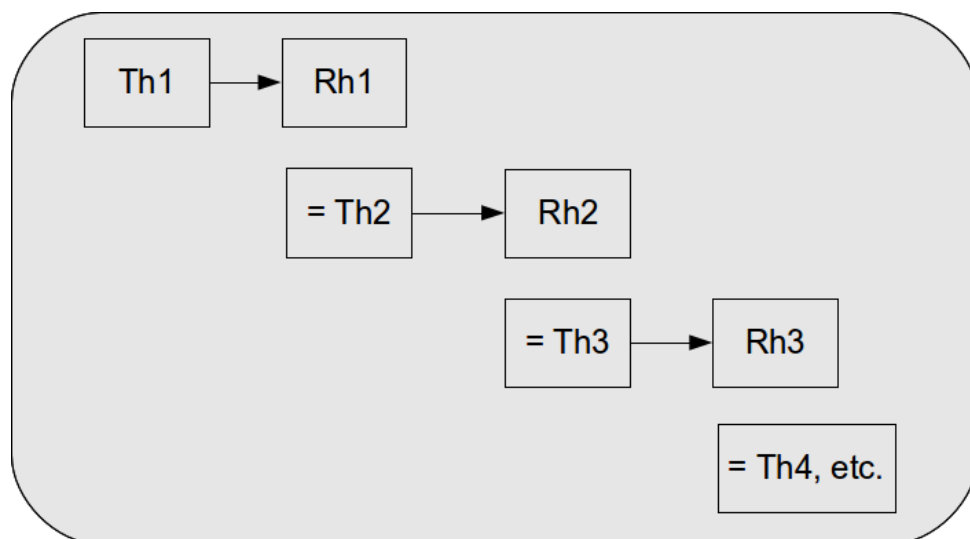


FIGURE 5.6 – Progression linéaire simple (Adam, 2011a, p.76).

Enfin, dans la figure 5.7 nous voyons le schéma relatif à la progression à thèmes dérivés.

Quant aux notions de thème et rhème, elles sont définies comme « de quoi on parle » ou « ce dont on parle » pour le thème, c'est-à-dire l'élément connu ; « ce que l'on dit à propos du thème »

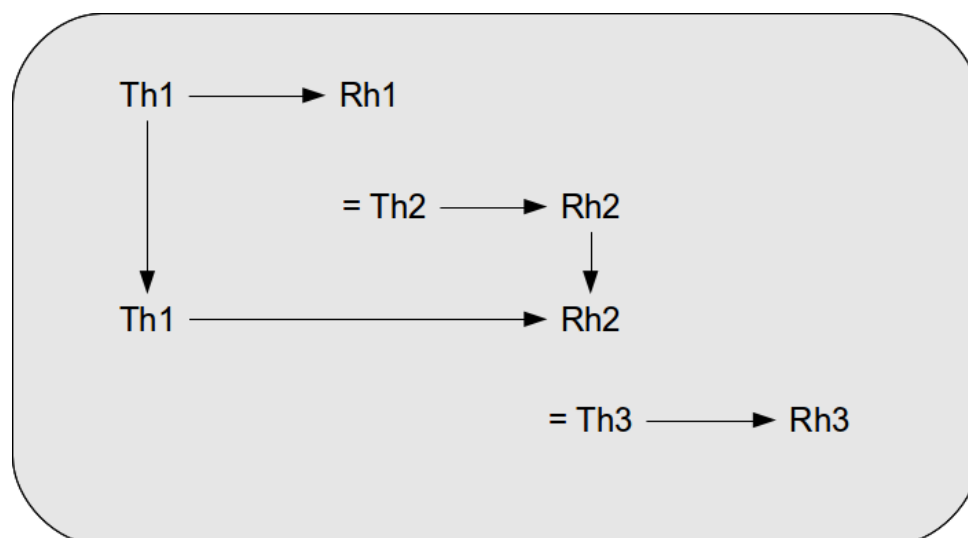


FIGURE 5.7 – Progression à thèmes dérivés (Adam, 2011a, p.77).

pour le rhème, c'est-à-dire ce qui constitue l'apport d'information par rapport au thème.

Pour des auteurs comme Chiss et David (2012), la notion de progression trouve son sens dans une perspective d'analyse textuelle ; selon que l'on fasse l'analyse par rapport à une approche syntaxique, sémantique ou thématique, on va obtenir des découpages différents :

- « - Découpage syntaxique : *Sujet + Verbe + Complément essentiel*
- Découpage sémantique : *Agent + Procès + Objet*
- Découpage thématique : *Thème + Rhème* » (Chiss & David, 2012, p.155).

Pour ces auteurs, le « sujet », l'« agent » et le « thème » coïncideraient, mais, le groupe verbal (niveau syntaxique) et le couple « procès + objet » (niveau sémantique) ne correspondraient pas au découpage du rhème (niveau thématique).

5.3.6 Notion de temps verbaux et leur utilisation au niveau textuel

Les premiers travaux en analyse textuelle ont été au niveau des verbes et de leur emploi dans le texte. En effet H. Weinrich en 1964, est un des pionniers à avoir étudié le rôle textuel des temps verbaux (Adam, 2011a). Selon J.-M. Adam (2011a, p.231), la réflexion théorique de Weinrich « ne se contentait pas du cadre des réalisations lexicales (morphème temporel associé à un lexème) et phrastiques des formes verbo-temporelles. », tout en sachant qu'une analyse phrastique ou textuelle doit intégrer ces deux niveaux (Vetters, 1993, p.8, cité par Adam, 2011a, 231). Toutefois, d'autres auteurs tels que Louis de Saussure (2003, p.100) disent, concernant les études menées par Weinrich, que sa conception – si bien légitime – selon laquelle certains temps verbaux n'apparaissent que liés à certains genres textuels, faudrait être nuancée. Le fait de rattacher la marque des temps verbaux aux déterminés types de texte ou de discours aurait la fonction de signaler le *récit* ou le *commentaire*, par exemple. Cette opposition, selon L. de Saussure se trouve formulée en termes variables et peut varier de catégorie selon les auteurs : chez Hamburger (1957 et 1986), il s'agira de *réalité vs fiction* ; chez Benveniste (1966) d'*histoire*

vs discours ; chez Weinrich (1964 et 1973) du *monde raconté vs monde commenté* ; etc. (Saussure, 2003, p.100).

D'après L. de Saussure (2003), une autre contribution au niveau des traditions discursives des temps verbaux « concerne leur lien avec les questions de continuité de l'information dans le discours » (Saussure, 2003, p.110). Autrement dit, les temps verbaux doivent contribuer, selon cet auteur, au lien qu'entretiennent entre eux les constituants du discours, à l'instar de ce que font là-dedans les reprises anaphoriques (Saussure, 2003, p.110). Récemment, des auteurs tels que Chiss et David (2012) signalaient le fait que les études qui se réfèrent à l'organisation des syntagmes verbaux dans les productions d'élèves (ou d'apprenants) restent encore peu nombreuses.

Nous sommes persuadé que la valeur des temps verbaux relève de l'importance pour l'étude textuelle et discursive, toutefois nous avons décidé, pour le moment, de ne pas en tenir compte au niveau des activités à développer dans le cadre de notre système informatique (*cf.* chapitre 12 § 12.1.2). En effet, nous nous sommes rendu compte que ceci dépasserait très largement ce cadre et le travail que nous avons entrepris au niveau des annotations et des activités. Néanmoins, nous avons considéré important de l'inclure au niveau du cadre théorique, faisant partie de la linguistique textuelle dès ses débuts.

5.4 Pourquoi faire appel à la linguistique textuelle dans la formation des futurs enseignants de FLE ?

Notre intérêt pour la linguistique textuelle naît du fait que celle-ci permet d'appréhender la langue à partir des deux aspects que nous considérons essentiels du point de vue linguistique : le caractère contextuel de la langue, et son aspect discursif.

Le premier aspect (le caractère contextuel de la langue) fait référence à la possibilité que les apprenants ont – de manière métacognitive – d'accéder à l'analyse de la langue en tenant compte du contexte dans lequel se trouvent situés les différents éléments morphosyntaxiques et textuels. Tous ces éléments acquièrent des caractéristiques distinctives à partir de leur position dans le texte et des autres éléments qui les entourent. Ceci n'est pas nouveau, mais cela change la manière dont certains cours de formation sont faits, fondés encore sur l'étude particularisée de la phrase et non sur le sens contextualisé des énoncés, comme le suggère Adam (2011a). Lorsque l'on dépasse le stade de la « phrase » pour aller vers une unité plus large le « texte », on peut faire des analyses que sont beaucoup plus fines au niveau linguistique.

Quant au deuxième aspect (l'aspect discursif de la langue), celui-ci situera l'apprenant dans un niveau beaucoup plus de l'ordre socio-cognitif ; c'est-à-dire, les mots, les propositions-énoncées et les phrases, situés dans des discours différents devraient permettre aux apprenants de mieux cerner la langue. Cela permet de mieux préciser l'expression de la pensée de la langue cible. Nous rattacherons à ce second aspect la notion de *discours métalinguistique* du futur enseignant de langue. C'est-à-dire, à l'appropriation et puis à l'utilisation que les étudiants font d'un savoir-faire linguistique en l'expliquant à travers du métalangage, comme le prône F. Cicurel (1985).

Parmi tous les aspects positifs de la linguistique textuelle, nous en avons choisi trois en particulier : 1) l'aide à la formation de la compétence linguistique ; 2) l'aide à la formation et à

l'emploi d'un métalangage linguistique ; 3) l'aide à la formation à la didactisation des phénomènes issus de la linguistique. Plus loin, nous présentons ces trois aspects d'une manière un peu succincte car nous comptons les développer au niveau de nos hypothèses (*cf.* chapitre 8 § 8.2 : hypothèses de travail).

5.4.1 La linguistique textuelle devrait permettre de former à la compétence linguistique de futurs enseignants de FLE

La *compétence linguistique*, que nous verrons de manière plus détaillée dans la partie concernant la précision de la problématique et les hypothèses de recherche (*cf.* chapitre 8 § 8.2), peut être définie tout simplement comme la capacité qu'ont les individus de s'exprimer à travers l'utilisation du langage dans une langue maternelle ou dans une langue étrangère. On doit le terme de « compétence linguistique » à N. Chomsky qui l'a introduit au début des années 1960 (Bronckart, 2009). Selon le même Bronckart (2009), pour Chomsky, l'extrême rapidité avec laquelle les enfants acquièrent les principales structures linguistiques d'une langue ne peut s'expliquer en termes d'apprentissage et de renforcement ; selon lui, cette rapidité témoigne de ce que « tout être humain dispose d'une capacité innée lui permettant d'acquérir n'importe quelle langue, et de produire des phrases correctes ou grammaticales dans toute langue ; c'est cette disposition innée qu'il a qualifié de compétence » (Bronckart, 2009).

Est-il important que les enseignants de FLE aient une formation encore plus axée sur les aspects visant la formation à la compétence linguistique ? Nous considérons que cette question est vraiment très pertinente puisque nous partons du postulat qu'un enseignant doit être sensé connaître à la perfection son outil d'enseignement. À l'instar d'un médecin qui doit connaître à la perfection le corps humain (de manière interne et externe), l'enseignant d'une langue doit aussi connaître à la perfection cet outil, ce corps vivant qui est la langue à enseigner. Il doit être performant, non seulement dans la manière de délivrer son enseignement aux apprenants, c'est-à-dire les aspects didactiques, mais aussi dans la connaissance des phénomènes linguistiques liés à la langue enseignée. Un enseignant qui ne serait pas capable d'expliquer les phénomènes inhérents à la langue pourrait manquer de crédibilité vis-à-vis de ses apprenants, de ses employeurs, de ses collègues et de soi-même.

Comme nous avons vu au travers de ce chapitre, la linguistique textuelle prend en compte, d'une part l'analyse du discours (le « parler » [comme dirait Coseriu] rendu écrit), d'autre part le texte écrit. La compétence linguistique a été pendant longtemps composée des sous-compétences dites communicatives : compréhension orale et écrite et production orale et écrite. C'est à partir de la perspective actionnelle et du CECRL que les enseignants (re)prennent conscience que la langue est composée d'autres éléments, appelés *sous-compétences* : grammaticale, orthographique, lexicale, sémantique et phonologique. C'est à partir de la maîtrise de ces cinq sous-compétences que les sujets parlants d'une langue seront considérés comme des locuteurs ayant une bonne connaissance de la *norme linguistique*¹².

12. Eu égard au concept de « norme linguistique », nous le détaillerons de manière plus approfondie dans le chapitre concernant l'étude de la problématique et les hypothèses de travail.

5.4.2 La linguistique textuelle devrait permettre la formation à l'utilisation du métalangage linguistique

F. Cicurel (1985, p.5) nous dit que le métalangage est « l'activité langagière qui prend pour objet la langue » ; c'est-à-dire, que toute langue a besoin pour être expliquée d'un langage particulier et formalisé qui lui est propre. Autrement dit, « la langue est le seul système sémiotique pouvant parler de lui-même » (Cicurel, 1985, p.5, citant les propos de E. Benveniste et son étude de la sémiologie de la langue¹³). Par ailleurs la même Cicurel (1985) indique qu'au lieu de parler de métalangage, il serait plus judicieux de parler du terme « activité métalinguistique ». Pour elle, le terme métalangage serait lié à un langage formel et spécialisé, tandis que la notion d'activité métalinguistique « peut [...] s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue « ordinaire » » (Cicurel, 1985, p.5).

D'autre part, des auteurs tels que Rey-Debove (1997, p.22), disent par rapport au métalangage que :

« 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. »

Si le métalangage représente le discours du linguiste, comme l'explique ce dernier auteur, un enseignant de langues peut bien être considéré comme un professionnel dont le métier est lié à la linguistique appliquée (Pothier, 2003) ; c'est-à-dire, d'un professionnel dont son terrain de spécialisation est l'enseignement des langues. Nous considérons ainsi que les futurs enseignants de langue devraient savoir expliquer la langue en termes d'activité métalinguistique, ce qui veut dire plus précisément, se servir de ce discours fondé sur les termes qui permettent d'expliquer la langue afin de faire comprendre la langue cible à des apprenants. En effet, un enseignant qui méconnaîtrait le discours métalinguistique pourrait avoir des problèmes pour expliquer certains phénomènes linguistiques à ses apprenants. Ce qui veut dire explicitement que le fait d'avoir une connaissance de la langue et les moyens adéquats pour l'expliquer de manière métalinguistique sont des caractéristiques tout à fait indispensables chez un enseignant de langue. D'autre part, la linguistique textuelle permet d'analyser le discours. Par conséquent, la linguistique textuelle devrait pouvoir permettre d'analyser autrement le discours métalinguistique des enseignants en même temps qu'elle pourrait leur apprendre à l'enseigner au travers d'un discours didactisé de forme métalinguistique.

Notre objectif est, à long terme, d'arriver à faire une analyse du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE, ce qui pourrait nous permettre de voir leurs difficultés. Une fois les difficultés repérées, nous pourrions agir en leur proposant des manières d'y remédier.

13. E. Benveniste, 1974, « *Problèmes de linguistique générale* », tome 2.

5.4.3 La linguistique textuelle pourrait permettre la didactisation des phénomènes linguistiques de la langue française

Le sujet de la linguistique textuelle et la didactique du français a fait un chapitre dans une revue coordonnée par deux didacticiens J.-L. Chiss et J. David (2012). Ils indiquent notamment :

« L'éparpillement des travaux dans les ouvrages et des revues spécialisés, la quantité croissante de références bibliographiques (dont une grande partie non traduite en français), l'hétérogénéité des terminologies, nous conduisent à présenter de manière synthétique et argumentée l'essentiel des objets d'études qui parcourent les travaux et propositions didactiques dans le domaine » (Chiss & David, 2012, p.155).

Nous retiendrons de ces auteurs l'idée de l'expansion, ces dernières années, d'une linguistique textuelle liée à la didactique de la langue française. Ceci est sans doute dû aux travaux des différents auteurs que nous avons cités auparavant et qui ont ouvert le chemin pour l'étude de ceux deux domaines. D'ailleurs, des masters dans des universités en France envisagent la linguistique textuelle comme outil d'enseignements pour le FLE¹⁴. D'autre part, des travaux comme ceux des auteurs suivants (Combettes, 1983 ; Lundquist, 1990 ; 2013 ; Ruck, 1994 ; Vo, 2003 ; Vigier, 2012), ainsi que les ouvrages de formation des enseignants de FLE, produits d'abord par Le Bray (2007) et repris ensuite par Colletta et Karcher (2012), montrent à quel point la linguistique textuelle commence bien à s'emparer du spectre de la formation des enseignants de français.

La linguistique textuelle, en tant qu'approche théorique visant la didactisation, peut être perçue comme un outil qui pourrait permettre l'étude des phénomènes linguistiques au niveau contextuel et co-textuel. Ceci veut dire tout simplement que des phénomènes comme ceux que nous avons traités tout au long de ce chapitre peuvent servir à la formation des apprenants et non seulement à l'analyse des textes qu'en font les linguistes. Autrement dit, à travers l'enseignement des phénomènes tels que la cohérence et la cohésion dans les textes, l'utilisation des connecteurs et des marqueurs logico-temporels et discursifs, les notions de progression thématique et de types de textes, etc., les enseignants pourraient mieux former les apprenants de langue. Toutes ces notions sont importantes pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, puisqu'elles permettent la structuration correcte d'un texte et du discours en général.

Il y a plusieurs approches didactiques qui partent de la linguistique textuelle. À manière d'exemple, nous montrerons deux possibilités de former didactiquement à partir des notions issues de la linguistique textuelle :

Dans une première approche, nous partons du travail de J.-M. Colletta et G. Karcher ; en effet, ils proposent de partir de la lecture de textes en FLE¹⁵, en allant vers la production des textes aussi en FLE¹⁶. Entre ces deux items de travail, ils proposent un chapitre dédié à la

14. Exemple des masters avec une formation en linguistique textuelle : le master en sciences du langage spécialité FLE à l'université Stendhal – Grenoble 3 ; le master en sciences du langage et didactique des langues de l'université de Lorraine ; le master en français langue étrangère / français langue seconde en milieu scolaire et entrepreneurial de l'université d'Artois ; etc.

15. Chapitre 8 (Colletta & Karcher, 2012, p.101-106).

16. Chapitre 11 (Colletta & Karcher, 2012, p.119-128).

didactisation des documents authentiques en FLE (Colletta & Karcher, 2012, p.107-111, chapitre 9).

En effet, Colletta et Karcher (2012, p.101-103) proposent de partir des stratégies de lecture qui tiennent compte des plusieurs facteurs :

- **Le texte** : Le type de texte ainsi que le degré de difficulté demandé aux apprenants pour y avoir accès sont des aspects importants à prendre en compte lors du choix d'un texte.
- **Les critères par rapport à la forme du document** : D'une part le contexte qui doit faciliter la lecture vis-à-vis du public, si par exemple le texte dans un domaine que les apprenants connaissent, etc. D'autre part, la longueur du texte, celle-ci sera choisie en fonction du niveau et de la compétence à évaluer chez les apprenants.
- **Les critères concernant la langue utilisée** : Il faut, selon ces auteurs, tenir compte de trois types de complexité : 1) syntaxique, qui « se mesure en fonction de l'ordre des mots, de la longueur et du type des phrases employées » ; 2) sémantique, qui « dépend du vocabulaire utilisé et du niveau de langue employée » ; 3) textuelle, qui est « lié à l'organisation des idées dans le texte.
- **Les critères concernant les informations données** : Dans cet item, les auteurs signalés ci-dessus, tiennent compte de deux aspects : 1) le type d'information, en effet, un texte est plus ou moins facile à exploiter en lecture selon le thème et la charge culturelle que celui-ci contient ; 2) le nombre d'informations, plus un texte un possède plus il devient riche à partir des exemples, des répétitions, etc.

Par la suite, Colletta et Karcher (2012) présentent des stratégies d'accès au sens en lecture. Ils les divisent en trois types des stratégies : 1) une lecture globale ; 2) une lecture en diagonale ; 3) une lecture sélective ou de repérage.

Quant aux aspects pour produire un texte écrit en FLE, Colletta et Karcher (2012, p.119-120) tiennent compte des deux grands aspects :

- **Enjeux de la production écrite** : Premièrement, la production écrite s'inscrit dans une situation de communication déterminée, c'est-à-dire, que le fait de s'exprimer à l'écrit doit renvoyer à une situation de communication précise. Il faut ajouter à cette partie-là un destinataire identifié et des circonstances spatio-temporelles précises. Deuxièmement, il y a une communication qui est différée, autrement dit, l'écrit à différence de l'oral, implique une structuration et une présentation logique beaucoup plus importante. Troisièmement, l'emploi du code écrit, ce qui veut dire l'emploi en français d'un code qui nécessite d'un long apprentissage.
- **Cohérence textuelle** : Pour Colletta et Karcher (2012, p.120), produire un texte cohérent est autre chose que juste produire une suite de phrases grammaticalement correctes. « Du mot à la phrase, de la phrase au texte, tout un ensemble d'opérations complexes rendent le texte lisible, cohérent. ».

La seconde approche que nous voulons montrer part des stratégies d'accès au sens comme celles que propose L. Lundquist (2013). Selon cet auteur, il est possible d'imiter le processus

réel de lecture (et d'écriture) avec des stratégies dites « top-down » et « bottom-up ». Ainsi les apprenants peuvent mettre en exergue des connaissances déjà acquises sur le monde et la structuration d'un texte, et utiliser par la suite leurs connaissances d'ordre grammatical et linguistique (Lundquist, 2013, p.V).

5.5 Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, la linguistique textuelle permet de comprendre la langue autrement, situant les phénomènes d'ordre linguistique, inhérents à celle-ci, dans un contexte déterminé. Il est d'un grand intérêt pour la formation des futurs enseignants de langue d'analyser la langue dans un sens plus large et de dépasser la vision structuraliste et générativiste de l'analyse phrastique. Nous sommes convaincus que l'étude de phénomènes tels que la cohérence et la cohésion dans les textes peuvent aussi améliorer le discours des enseignants. Elle peut surtout l'enrichir à l'aide, par exemple, d'une utilisation correcte des anaphores ou des marqueurs discursifs. Il faut néanmoins être clairs, ce n'est pas parce qu'elle est appelée « textuelle » que cette linguistique se réduit uniquement à l'étude du texte. Comme nous l'avons déjà évoqué, elle sert aussi à l'analyse du discours parlé.

L'idée de former à la didactisation des phénomènes issus de la linguistique textuelle est sans doute intéressante aussi. En effet, faire comprendre aux futurs enseignants de langue que les phénomènes (tels que l'emploi des coréférents, des marqueurs discursifs ou tout autre type de phénomène linguistique lié à la production écrite mais aussi discursive) peuvent être didactisés est une plus-value pour leur formation en tant que formateurs. Tout ceci s'inscrit dans une formation à l'utilisation du métalangage de la part des futurs enseignants vers leurs apprenants de langue.

TAL dans les Systèmes d'ALAO

Sommaire

6.1 Définitions de l'ALAO et du TAL	120
6.1.1 Qu'est-ce que l'ALAO?	121
6.1.2 Qu'est-ce que le TAL?	123
6.2 Aperçu historique de l'ALAO et du TAL	128
6.2.1 Historique du TAL	129
a) Débuts (1949-1965) :	129
b) Fondements et consolidation (1965-1980) :	131
c) Modèles linguistiques (1980-1990) :	131
d) Société de l'information (1990-2000) :	132
e) L'ère actuelle (depuis l'année 2000) :	133
6.2.2 Historique de l'ALAO	134
a) Première période (1960-1990) :	135
b) Deuxième période (1990-2000) :	137
c) Période actuelle (depuis l'année 2000) :	138
6.2.3 Exemples de types de systèmes d'ALAO permettant la formation	139
a) Didacticiel de formation	139
b) Plateformes pédagogiques	140
c) Scénario pédagogique de formation	141
6.3 Approche d'ALAO fondée sur corpus	142
6.3.1 Qu'est-ce qu'un corpus?	142
6.3.2 Corpus dans l'enseignement des langues	144
6.3.3 <i>Data-Driven Learning</i> (« apprentissage sur corpus »)	145
6.4 L'apport du TAL pour les systèmes d'ALAO	146
6.4.1 Place de l'ALAO fondé sur le TAL dans la formation des enseignants	148
6.4.2 Place de l'ALAO fondé sur le TAL dans la linguistique textuelle	150
6.5 Conclusion	151

« S'il est généralement admis que l'informatique peut être d'un grand secours pour l'apprentissage des langues, force est de constater que, 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, 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, p.1).

Les chapitres précédents nous ont permis de présenter deux des trois notions principales qui soutiennent notre travail de recherche. D'une part, la didactique des langues liée à la formation des formateurs de FLE, et d'autre part, la linguistique textuelle, l'approche théorique sur laquelle se fonde notre projet de recherche. Dans les deux cas, nous nous sommes attelés à les définir de la meilleure manière possible et à donner, chaque fois, les éléments qui nous ont conduit à les choisir dans le cadre théorique de notre thèse.

Il s'agit maintenant de présenter la symbiose ALAO/TAL. Mais pourquoi présenter justement ces deux disciplines sous cette forme de symbiose? Ceci est dû à l'approche que nous avons choisie. C'est-à-dire, nous nous fondons sur l'idée que la conception des systèmes d'ALAO, qui normalement a affaire à des éléments et des notions issus de la didactique des langues, devrait aussi se servir des techniques et des procédures dérivées du TAL. Nous partons de cette vision et non d'une vision techno-centrée pour laquelle les techniques informatiques seraient au centre du dispositif de formation. En effet, nous nous inscrivons dans une approche qui est fondée sur le développement des systèmes pour l'ALAO. Des systèmes conçus à partir des procédures et des techniques du TAL, et tout ceci fondé sur des besoins réels des apprenants sur une perspective didactique. Nous considérons que cette manière de faire est non seulement pertinente, mais aussi très adaptée à l'objectif cherché au niveau de la formation en Colombie : la formation des futurs enseignants des langues à travers l'emploi des TICE. Nous ajouterons que l'inclusion du TAL dans les systèmes d'ALAO peut s'avérer très bénéfique lors de la conception de ce type d'instruments, comme le soutiennent plusieurs auteurs (Chaudiron, 2007 ; Antoniadis, 2008 ; Antoniadis *et al.*, 2005 ; Antoniadis *et al.*, 2006 ; Beaufort & Roekhaut, 2011 ; L'Haire, 2011).

Nous présentons tout au long de ce chapitre les deux domaines (ALAO et TAL) en parallèle, en essayant de montrer comment la symbiose entre les deux peut être très utile à notre projet.

6.1 Définitions de l'ALAO et du TAL

À l'instar des chapitres précédents, dans ce nouveau chapitre nous essayons de lier les notions d'ALAO et de TAL avec la didactique du FLE et la formation des enseignants. Il faut toutefois savoir que les concepts d'ALAO et de TAL, issus du domaine de l'informatique, sont relativement récents dans la littérature scientifique (tout comme la linguistique textuelle). Dans les lignes qui suivent nous nous attaquerons à cette tâche, qui sera comme dans les cas précédents pas aussi facile que l'on pourrait le penser dans un premier temps.

6.1.1 Qu'est-ce que l'ALAO ?

D'après M. Loiseau (2009, p.35-37), l'ALAO (Apprentissage de Langues Assisté par Ordinateur), peut être rattaché au domaine des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). L'ALAO, qui en anglais devient *Computer Assisted Language Learning* (CALL), est « un domaine de recherche et développement qui intéresse plusieurs disciplines intervenant dans le champ des sciences cognitives. », comme l'indique T. Chanier (1995, p.4) :

« -la linguistique (dans son acception large comprenant la linguistique théorique, appliquée, la didactique des langues) ;
 -la linguistique-informatique ;
 -l'informatique (en particulier l'intelligence artificielle (IA)) ;
 -la psycholinguistique. »

Le même Chanier (1995, p.4) indique que certaines de ces disciplines se sont centrées premièrement « sur la description des connaissances linguistiques des apprenants », puis « sur la description de l'évolution de ces connaissances », et finalement, sur la description des stratégies d'apprentissage, ou « sur l'élaboration d'expertises pédagogiques propres au domaine » (Chanier, 1995, p.4). De sa part, Levy (1997) dit à son tour :

« Le nom est en soi assez récent : l'existence du CALL dans la littérature est identifiable depuis une trentaine d'années. Le domaine est interdisciplinaire par nature. Il est né des premiers efforts pour trouver des façons d'utiliser l'ordinateur dans l'enseignement ou en vue d'aider à la formation dans une grande variété de domaines. Le poids des connaissances et la quantité d'applications en apprentissage des langues ont fini par résulter en un champ d'étude plus spécialisé » (Levy, 1997, cité et traduit de l'anglais par Loiseau, 2009, p.36).

De cette définition nous retiendrons les notions d'**interdisciplinarité**, ensuite celle d'**aide à la formation**, et finalement, celle de **champ d'étude spécialisé**.

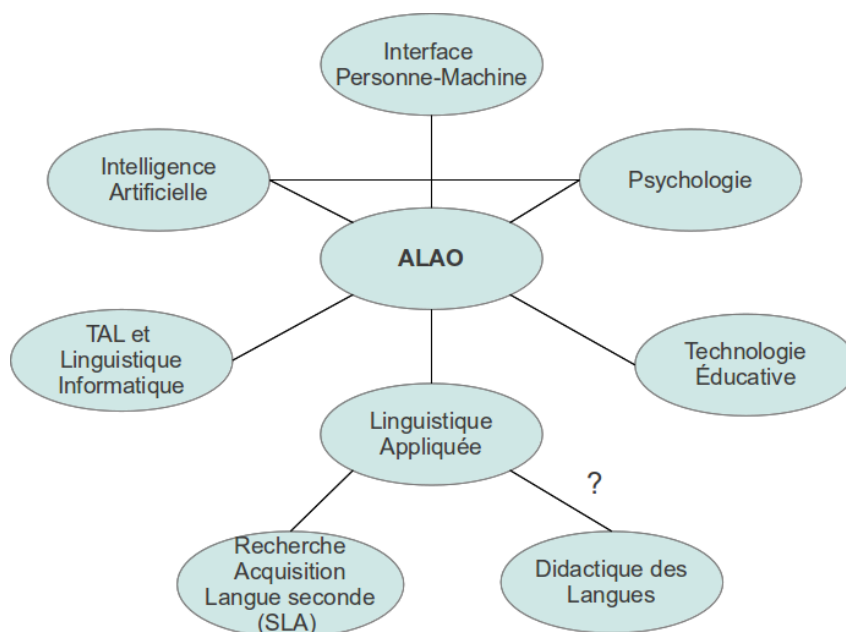


FIGURE 6.1 – ALAO et disciplines connexes (Chanier, 1998a)

Quant à l'aspect interdisciplinaire de l'ALAO, T. Chanier (1998a) établit un groupe de disciplines connexes à l'ALAO, comme nous pouvons voir dans la figure 6.1. Dans cette liste de disciplines nous pouvons remarquer l'importance donnée à la « Technologie Éducative » (que nous analyserons sous l'angle de l'Ingénierie Éducative), et à la didactique des langues comme sous-partie de la linguistique appliquée. Et bien que sur ce dernier lien le même Chanier (1998a) met un point d'interrogation sur cette relation, pour des auteurs comme M. Pothier (2003) le lien entre didactique des langues et linguistique appliquée est clair (*cf.* chapitre 4).

Par rapport à l'aide à la formation, C. A. Chapelle (2001) propose quelques critères pour la correcte définition des tâches à travers le CALL (voir tableau 6.1, ci-dessous). Ces critères devraient permettre l'aide à l'apprentissage et à la formation en langues. Pour ce faire, Chapelle propose cinq aspects par rapport au potentiel d'apprentissage de la langue (tableau 6.1). Ces aspects correspondent (chacun) aux degrés d'opportunité présents pour une bénéfique concentration sur la forme. En effet, nous considérons que si l'enseignant utilisateur des systèmes d'ALAO tient compte de ces aspects, le potentiel de ces instruments pourrait être mieux exploité dans les cours de langue.

Potentiel d'apprentissage de la langue	Le degré d'opportunité présent pour une bénéfique concentration sur la forme.
Ajustement des apprenants	Le nombre de possibilités d'engagement au niveau de la langue dans des conditions appropriées, compte tenu des caractéristiques des apprenants.
Concentration sur le sens	La mesure dans laquelle l'attention des apprenants est dirigée vers le sens de la langue.
Authenticité	Le degré de correspondance entre l'activité de CALL et les activités de la langue cible de l'intérêt des apprenants en dehors de la salle de classe.
Impact positif	Les effets positifs de l'activité de CALL sur ceux qui y participent.
Aspect pratique	L'adéquation des ressources pour appuyer l'utilisation de l'activité de CALL.

TABLE 6.1 – Criteria for CALL task appropriateness : « Critères pour la justesse des tâches en ALAO » (Notre traduction depuis Chapelle, 2001, p.55).

En effet, c'est en tenant compte des critères ci-dessus que l'enseignant de langues pourra mieux cibler les activités à faire réaliser aux apprenants. Pour sa part, F. Mangenot (1997) propose six catégories différentes d'exercices pour le Multimédia, notamment pour les CD-ROM (ces six catégories seront reprises plus tard pour l'ALAO en général (Antoniadis *et al.*, 2006)) :

- **Tâches de compréhension** : Il s'agira de deux types de compétences à développer à travers ces tâches, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. Avec l'évolution de l'informatique nous avons depuis quelques années de plus en plus d'exercices en support audio ou audiovisuel qui permettent le travail de la compétence orale. Concernant la compréhension de l'écrit, il y a une quantité encore supérieure à celle des supports mentionnés ci-dessus, des exercices qui permettent en général une évaluation en ligne.

- **Exercices ayant pour but l'acquisition de connaissances discursives** : Il s'agit en général des activités comme des puzzles, exercices de repérage ou d'appariement. Le feedback se fait en termes de réponse correcte ou incorrecte, et on propose parfois la bonne réponse.
- **Enregistrement d'énoncés (répétition)** : Il y a de plus en plus de sites Web ou de logiciels permettant aux apprenants d'enregistrer leurs propres voix et soit de la comparer à des énoncés déjà établis au travers des sonagrammes, soit de créer des voix pour des personnages dans des histoires sur des sites, soit pour améliorer la prononciation.
- **Exercices oraux de transformation d'énoncés** : Nous avons ici des exercices presque de type structural qui à travers l'image donnent à l'utilisateur l'opportunité de transformer les énoncés initiaux.
- **Simulations** : F. Mangenot (1997) les divisera en trois types : 1) les premières sont celles qui permettent à l'utilisateur de faire un choix à un moment donné et de l'obliger à agir de telle ou telle manière en fonction de son choix. C'est le système qui réagit aux choix des utilisateurs, cependant, il n'est pas très communicatif comme système. 2) Un deuxième fait référence à un type de simulation plus ouvert ; dans celui-ci l'utilisateur lit des informations et après il doit répondre aux questions du simulateur sur ce qu'il a lu et sur sa vie personnelle, par contre, le système ne prévoit pas de corriger l'utilisateur. 3) Le troisième et dernier type de simulation est celui dans lequel on demande à l'utilisateur de déplacer des objets en associant une représentation et un moyen de transport. Ce dernier permet de mettre en place la contextualisation non-linguistique des notions grammaticales.
- **Production écrite** : Il n'y a pas assez d'exercices permettant aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites, et ceux qui le permettent ne donnent que la possibilité d'une correction de la part de l'enseignant après avoir réalisé l'exercice à travers les activités imprimées, c'est-à-dire que la correction automatique n'existe pas.

Le fait que l'ALAO, en tant que champ spécialisé, s'intéresse à l'apprentissage de la langue avec le support des ordinateurs, et que le TAL s'intéresse au traitement automatique et informatisé de celle-ci, nous permet d'établir un lien commun : l'intérêt pour la langue. Autrement dit, c'est parce que l'on a appris à mieux comprendre et analyser la langue, à partir des procédures et des techniques issues du TAL, que maintenant nous sommes capables de mieux l'enseigner depuis l'approche fondée sur les « instruments informatiques » (Antoniadis, 2008).

6.1.2 Qu'est-ce que le TAL ?

Définir le TAL est une tâche qui n'est pas aussi facile que l'on pourrait le croire au premier abord. Puisqu'il faut d'abord savoir si l'on va définir l'expression TAL ou TAL(N) ou les deux. Pour certains auteurs, notamment Fuchs, il s'agit de TAL plutôt que de TAL(N), car comme elle l'indique : « C'est à dessein que nous avons retenu l'expression « traitement automatique des langues », plutôt que celle largement répandue – de « traitement automatique du langage » (Fuchs, 1993, p.78). Car comme le dit cet auteur un peu plus loin dans le même paragraphe, ce sont les « langues » et non pas le « langage » qui feront l'objet des traitements automatiques.

Autrement dit, pour Fuchs, il est évident que lorsqu'on parle des « langues », elles sont « naturelles », car la langue n'est pas artificielle comme peut l'être le langage (*cf. infra*). Tandis que dans son livre de 1998, P. Bouillon va expliciter la notion de « naturelles », ce qui donne le titre à son œuvre : « *Traitement automatique des langues naturelles* ». Cet auteur dit : « La langue naturelle désigne la langue parlée ou écrite par les êtres humains, par opposition aux langages artificiels, informatiques, mathématiques, ou logiques [...] » (Bouillon, 1998, p.5). Comme nous pouvons apprécier, l'association savante qui regroupe en France les experts autour du TAL s'appelle ATALA (Association pour le Traitement Automatique des Langues), ne faisant aucune référence au « N » des « langues naturelles » qu'utilise P. Bouillon. Mais par contre, le colloque organisé chaque année par cette association s'appelle TALN, retournant une nouvelle fois à la version avec le « N » qui emploie Bouillon. D'autres auteurs vont opter pour l'appellation « linguistique-informatique », largement répandue elle aussi, mais qui posera des problèmes face à l'appellation TAL, comme l'indiquent Cori et Léon (2002)¹.

Mais comment définir un sujet pour lequel ni les auteurs, ni les sociétés savantes n'arrivent à se mettre d'accord pour le nommer. Cette situation n'est pas exclusive de la France, car en Espagne, pays d'avant-garde dans le domaine des traitements automatiques de la langue espagnole, il y a des auteurs comme M. A. Martí Antonín et J. Llisterri Boix qui parlent de « *Tratamiento del lenguaje natural*² » dans leur livre de 2002, tandis que deux ans avant, l'un de ces deux auteurs parlait de linguistique computationnelle (Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000). Pour sa part, Moreno Sandoval, parle lui aussi de « *Lingüística computacional*³ » (1998).

En anglais, plusieurs auteurs utilisent le terme *Natural Language Processing* (NLP), tandis que d'autres parlent de *Computational Linguistics* (CL). Comme nous pouvons le voir, même dans la littérature anglophone, il y a cette dichotomie. Nous pensons qu'après ce « bal d'étiquettes », nous devrions définir le TAL ou le TAL(N) en fonction des spécifications données par les auteurs. Toutefois, et après avoir lu une bonne quantité d'ouvrages et d'articles nous allons utiliser nous concernant le terme TAL qui est beaucoup plus répandu.

La première définition du TAL est celle que nous donne C. Fuchs en 1993 :

« [...] les traitements automatiques des langues ont pour objet des données linguistiques (textes) exprimées dans une langue (naturelle), et que pour pouvoir traiter automatiquement ces données, il faut être capable d'expliquer les règles de la langue, de les représenter dans des formalismes opératoires et calculables et de les implémenter à l'aide de programmes » (Fuchs, 1993, p.13).

Pour sa part, P. Bouillon (1998) le définit sur le plan théorique comme une discipline permettant de vérifier les théories de l'ordre linguistique, ou de mieux comprendre la manière par laquelle les êtres humains communiquent entre eux. Afin d'y parvenir, l'homme utilise la potentialité de l'ordinateur pour simuler la capacité humaine de compréhension et de production de la langue naturelle. Cela peut permettre de comparer les résultats obtenus aux performances

1. « Ce flottement dans la dénomination est un symptôme de la difficulté de déterminer si le TAL désigne un domaine scientifique, une technologie ou une communauté de chercheurs et d'ingénieurs » (Cori & Léon, 2002, p.22). Article « la constitution du TAL » apparu en 2002 dans la revue de l'ATALA.

2. « Traitement du langage naturel » qui doit être sans doute une traduction de « *Natural Language Processing* » (NLP).

3. Linguistique computationnelle.

humaines, et de vérifier par la suite les théories sur lesquelles ces simulations sont fondées. Sur le plan pratique, le TAL(N) rend possible la construction des systèmes opérationnels, permettant leur application au niveau commercial (Bouillon, 1998, p.7).

Pour des auteurs tels que M. Cori et J. Léon (2002, p.22), le TAL gravite autour de quatre pôles disciplinaires, à savoir :

- « - la linguistique ;
- l'informatique ;
- les mathématiques (sous la forme de l'algèbre, de la logique ainsi que des statistiques) ;
- l'intelligence artificielle, la psychologie expérimentale ou, plus récemment, les sciences cognitives qui se préoccupent de définir des modèles de l'esprit et du langage. »

Au début des années 1980, G. Antoniadis établissait dans sa thèse cinq hypothèses pour les traitements automatiques de la langue et leurs applications en linguistique documentaire. Lors de son HDR de 2008 le même Antoniadis reprendra ces hypothèses ; toujours valables dans le domaine du traitement automatique des textes :

- **Rôle de l'informatique et de la linguistique** : Le rôle de la linguistique devrait être de servir de modèle à toute solution cherchée dans le TAL. Le rôle de l'informatique, la mise en œuvre de ce modèle, dans des conditions optimales d'opérationnalité. D'après Antoniadis (2008, p.34) : « l'informatique est capable d'énumérer le possible, c'est au modèle linguistique d'opérer les choix et de donner les critères permettant de sélectionner la/les solution(s) pertinente(s). ». Dans une telle démarche l'idée est d'intégrer ces deux modèles au lieu de les juxtaposer, afin de les faire travailler ensemble.
- **Le modèle universel n'existe pas** : Pour Antoniadis (2008) l'existence d'un modèle capable de traiter plusieurs langues reste toujours à inventer, mais il y a cependant un grand travail qui a été fait au niveau des systèmes monolingues, les rendant plus performants et améliorant leur capacités. Le problème qui fait que le développement d'un grand modèle universel soit mis en place vient du côté des ambiguïtés propres à chaque langue, ce qui rend difficile, d'autant plus, le chemin qui mène à un système universel informatisé.
- **Traitement de la langue réelle** : Pour Antoniadis, l'utilisation des « procédures et résultats du TAL pour une application donnée, suppose la prise en compte de la langue liée à cette application, langue attestée, le plus souvent, dans les documents du domaine applicatif » (Antoniadis, 2008, p.34). Avant d'entreprendre tout autre traitement, il s'avère important d'étudier des corpus avec des documents du domaine et à partir de ceux-là, composer les modèles à utiliser. C'est à travers cette étude que l'on pourra circonscrire et déduire quels sont les modèles et les outils les plus adéquats pour son traitement. D'après cet auteur tout modèle ou traitement en TAL doit partir de l'étude de corpus.
- **Systèmes de traitement « utiles »** : Ce même auteur nous précise que le TAL a eu un grand développement au fil des années grâce à des domaines d'application potentiels. Selon lui, c'est parce que chaque application possède ses propres caractéristiques et contraintes, qui demande, le plus souvent, des informations et traitements spécifiques, ainsi qu'une précision d'information et de calcul qui seront variables et fonction de l'application elle-même

(Antoniadis, 2008, p.35). C'est le cas, par exemple, lorsque l'on s'intéresse à des tâches langagières, dans lesquelles l'enseignant vise à faire apprendre (aux apprenants) des notions linguistiques à partir des textes donnés, la détermination spécifique des informations morphologiques associées à chaque forme du texte sera essentielle. Il signale que : « il n'existe pas de système TAL universel, il est unique pour chaque cadre applicatif, en fonction des buts visés » (Antoniadis, 2008, p.35).

- **Systèmes de traitement modulaires, ouverts et robustes** : le même Antoniadis (2008) conclue de la nécessité d'avoir des systèmes modulaires et ouverts, car seuls ce type de systèmes « peuvent être utilisés à profit dans plusieurs applications, ne demandant, pour chacune d'elles, qu'un minimum d'ajouts et/ou de modifications » (Antoniadis, 2008, p.35). Cependant, tout système basé sur du TAL doit être conscient de ses limites au niveau du traitement. Ce qui veut dire que tout système doit prévoir un certain nombre d'échecs, qui devront par la suite être modélisés en cherchant de possibles solutions alternatives qui devront prendre le relais. L'objectif final sera donc que l'échec d'un traitement n'affecte pas le reste du système, ni le but final cherché, et qu'au contraire, on puisse se contenter du reste des réponses, en supprimant les parties qui auront été incriminées. Il faut, bien sûr, que ces parties-là aient été clairement identifiées, d'après cet auteur.

Nous constatons que ces hypothèses énoncées initialement dans les années 1980 sont toujours d'actualité puisque le traitement automatique des textes se sert toujours de ces cinq principes. Nous avons, en outre, dans la figure 6.2, l'interprétation d'Antoniadis à propos du schéma du traitement automatique de la langue et de comment le système prend le texte brut afin de le rendre exploitable au travers des procédés du TAL. Il commence par une phase d'analyse (en une ou plusieurs étapes) jusqu'à arriver à une représentation formelle du sens. Ensuite, il y aura un processus de génération automatique, dans lequel on atteindra une représentation formelle du contenu et d'un texte avec toutes les propriétés qu'un texte doit avoir pour qu'il puisse aisément être interprété par l'être humain, par le sujet/objet à qui sera adressé ce texte.

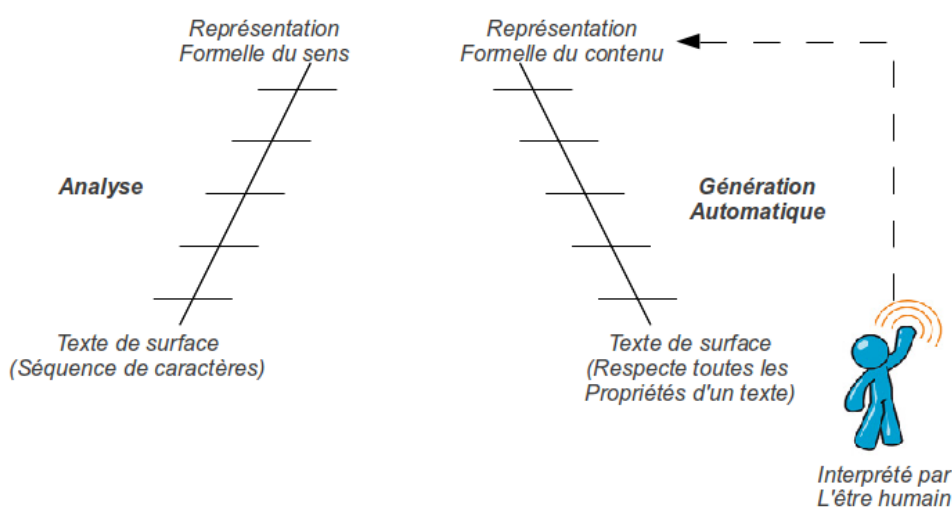


FIGURE 6.2 – Schéma permettant la définition du traitement automatique de la langue (Antoniadis, 2008)

Pour M. A. Martí Antonín (2003, p.13-14) le processus d'analyse du texte a traditionnellement

été réalisé par des différents niveaux de profondeur, et en suivant un processus qui est essentiellement séquentiel. Ce même auteur indique qu'aujourd'hui ce processus bénéficie des techniques qui combinent des méthodes statistiques et des connaissances linguistiques. Un schéma de ce type de processus peut être vu dans la figure 6.3.

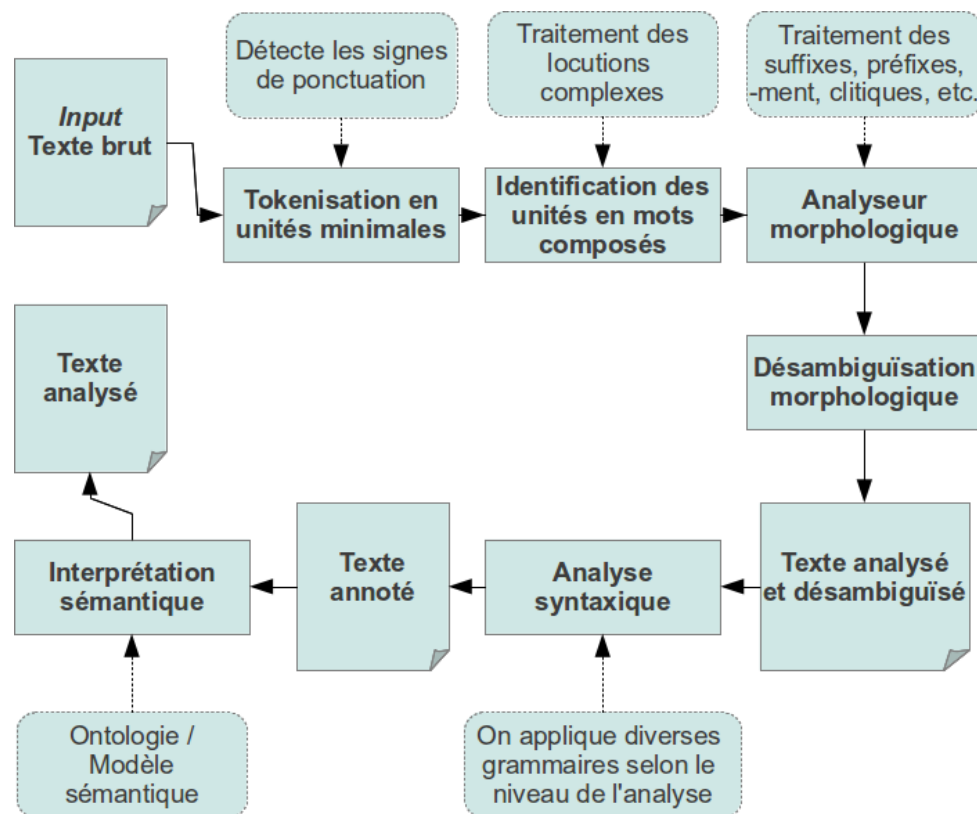


FIGURE 6.3 – Processus d'analyse d'un système de TAL (Notre traduction depuis Martí Antonín, 2003, p.15).

D'après la même Martí Antonín (2003, p.14-15), ce processus se fait de la manière suivante : Premièrement, il est nécessaire de segmenter le texte en unités minimales d'analyse qui n'ont pas, forcément, de valeur linguistique et qui coïncident généralement avec les mots orthographiques. À ce niveau on traite aussi des unités en mots composés, même si l'on les limite à des formes invariables (*afin de, pourtant que, etc.*). Expressions complexes comme les formes périphrastiques du verbe (*devoir sortir, aller acheter, venir d'arriver, etc.*), ou les temps composés et les formes du passif (*est arrivée, a été traité, etc.*). Tout cela est traité dans le niveau du traitement syntaxique de surface.

Ensuite un processus de désambiguïté morphosyntaxique sera fait avant de passer à l'analyse syntaxique, afin d'éviter au maximum l'ambiguïté. Pour résoudre le problème de la désambiguïté morphosyntaxique on appliquera des méthodes fondées sur des statistiques et sur de l'apprentissage automatique, ce qui donne un taux de réussite entre 98-99 % (Martí Antonín, 2003, p.15-16). Arriver à un taux de 100 % de réussite avec les moyens actuels est impossible (Antoniadis, 2008), et ceci est dû aux informations exploitables au niveau linguistique.

À cet instar, il n'y aura pas la même interprétation au niveau de la désambiguïté pour la phrase suivante :

[Ph1] – *La petite brise la glace.*

Ambiguïté morphologique :

[Ph1 ambigmorph] – (Det(*La*) ; N(*La*) ; Pron(*La*) ; N(*petite*) ; Adj(*petite*) ; N(*brise*) ; V(*brise*) ; Det(*la*) ; N(*La*) ; Pron(*La*) ; N(*glace*) ; V(*glace*)).

Ambiguïté syntaxique :

[Ph1 ambigsynt1] – (SN Det(*La*) N(*petite*)) (SV V(*brise*)) (SN Det(*la*) N(*glace*)).

[Ph1 ambigsynt2] – (SN Det(*La*) Adj(*petite*) N(*brise*)) (COD Pron(*la*)) (SV V(*glace*)).

Comme nous pouvons bien observer, pour une même phrase il peut y avoir plusieurs possibilités d'analyse. Pour sa part, Chaudiron (2007) distingue six niveaux de traitement pour la langue écrite :

- « - le niveau de la segmentation en mots et en phrases ;
- le niveau morphologique qui traite de la manière dont sont constituées les unités lexicales (flexion, dérivation, composition, etc.) et vise à déterminer la catégorie de discours de l'unité considérée ;
- le niveau syntaxique qui détermine la structure des phrases en fonction de la grammaire de référence ;
- le niveau sémantique qui traite du sens des mots et des phrases ;
- le niveau du discours qui vise à identifier la structure discursive et argumentative du document ;
- le niveau pragmatique qui traite du monde de connaissance de référence, c'est-à-dire qui prend en compte les informations extra-linguistiques qui peuvent contribuer à la compréhension du texte » (Chaudiron, 2007, p.32).

Comme nous pouvons voir dans ce dernier type d'analyse (les deux derniers points) on va au-delà des phrases et des mots. Le type d'analyse proposé par Chaudiron (2007) va tout à fait dans le sens que nous cherchons dans notre projet. Car nous nous intéressons à des analyses qui prennent le texte comme unité d'analyse et de travail, permettant constituer des corpus dans le sens de la *textualité* que nous avons expliqué dans le chapitre précédent.

6.2 Aperçu historique de l'ALAO et du TAL

Sans vouloir trop approfondir, ni vouloir « réécrire » l'histoire de l'ALAO⁴, ni celle du TAL⁵, ce que nous comptons faire ici est juste de donner un bref aperçu du développement historique de ces deux disciplines, d'expliquer leur contexte informatique et de le contextualiser, si possible, dans le cadre de la formation des enseignants. Nous sommes persuadés que d'autres auteurs ont déjà fait ce travail de montrer le développement historique de ces deux domaines. Toutefois, concernant l'histoire de l'ALAO, nous nous appuyerons pour expliquer ce développement sur un livre d'assez récente apparition : « *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux*

4. Nous trouverons des maintes ouvrages, thèses et articles qui présentent l'histoire de l'ALAO d'une manière très nette et claire : (Levy, 1997), (Davies, 2006), (Grosbois, 2012), etc.

5. Il sera tout pareil pour le TAL, il y a des ouvrages qui présentent son histoire de manière assez approfondie : (Fuchs, 1993), (Bouillon, 1998), (L'Haire, 2011), etc.

réseaux sociaux », écrit par Muriel Grosbois, et publié en 2012 (Grosbois, 2012), auquel, nous ajouterons l'étude faite par S. L'Haire en 2011. Quant au TAL, nous prendrons la sous-division, en périodes, établi par Martí Antonín et Castellón Masalles (2000, p.11-25).

Concernant le TAL, nous ne tiendrons compte que de l'analyse textuelle, et nous ne nous attarderons pas dans la description de la langue parlée.

6.2.1 Historique du TAL

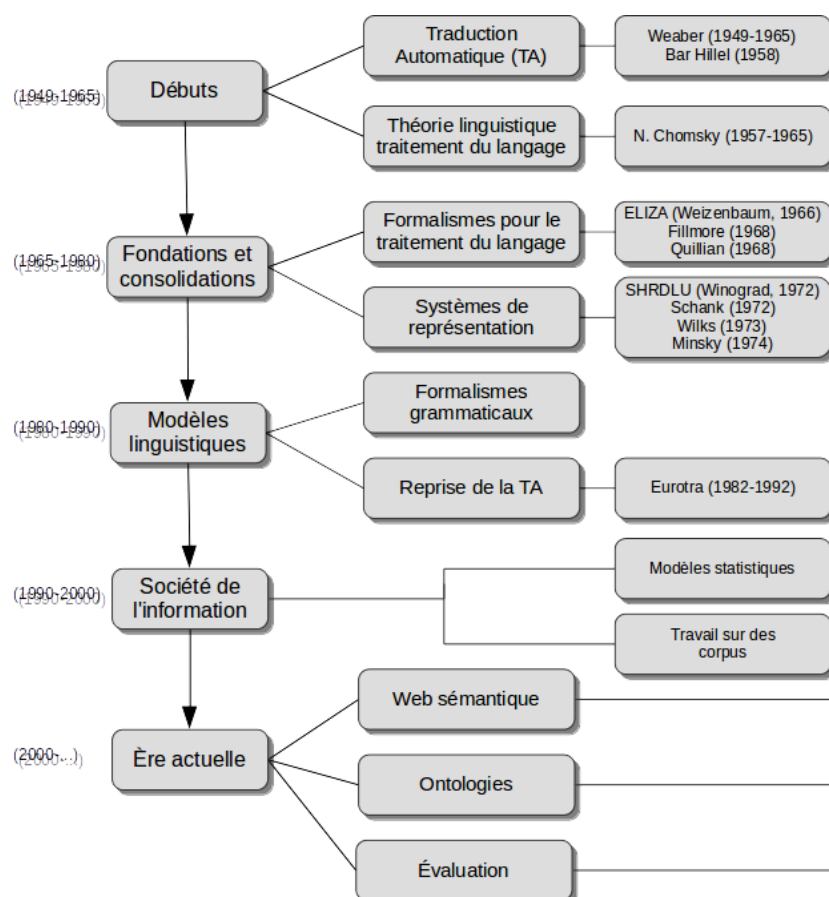


FIGURE 6.4 – Historique du TAL (Inspiré de Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000, p.12-20).

a) Débuts (1949-1965) :

C'est grâce à l'apparition des premiers et très grands ordinateurs, conçus à la fin des années 1940, que l'on va commencer à considérer la possibilité de les employer pour analyser les langues naturelles. D'après Martí Antonín et Castellón Masalles (2000, p.11), les premiers processus qui vont être appliqués à l'analyse linguistique n'étaient fondées sur aucun modèle théorique et vont être orientés essentiellement à la traduction automatique (TA), à la récupération de l'information ou à l'analyse linguistique et philologique.

Une première sous-période allant de 1949 à 1965 verra le jour, elle est divisée en deux étapes : d'une part le travail sur la traduction automatique et ensuite la théorie linguistique et le traitement du langage :

- **Les années 1950 et la Traduction Automatique (TA) :** Historiquement le TAL naît à partir de l'année 1950 grâce aux travaux en traduction automatique (TA). À cette époque, pendant la période connue sous le nom de « la Guerre Froide », les Américains et à leur tête W. Weaver étaient intéressés à développer des programmes informatiques qui devraient permettre la traduction automatique des textes du russe à l'anglais et vice-versa. Weaver influencé par les théories de Shannon avait l'idée que la traduction automatique était, pour les ordinateurs, « une tâche aisée qui ne devrait nécessiter d'autres techniques que celles développées avec succès pour le décryptage des messages codés » (Bouillon, 1998, p.9). Comme le signalent Martí Antonín et Castellón Masalles (2000), c'est d'ailleurs le même Weaver qui fera une première référence à la TA dans un article apparu en 1949 (même si cet article ne sera définitivement publié qu'en 1955). D'après ces mêmes auteurs, en 1952 le premier congrès international sur la TA aura lieu, au centre IBM de Georgetown, avec la première démonstration publique d'un système qui traduisait de la langue russe vers l'anglais.

En 1964 le Gouvernement américain, qui avait beaucoup financé ces recherches, décide de constituer un comité spécial afin d'évaluer les résultats de la TA. Malheureusement les résultats de cette époque n'ont pas été satisfaisants et après le rapport de l'*Automatic Language Processing Advisory Committee* (ALPAC) 1966, la traduction automatique a été déclarée comme une utopie. « Ce rapport conclut que la TA est plus lente, moins efficace et deux fois plus chère que la traduction faite par des humains » (Kübler, 2007). C'est ainsi que le Gouvernement américain décide de couper les subsides pour la recherche en TA après ce rapport accablant. Les chercheurs faute de moyens pour pouvoir continuer à faire de la recherche dans ce domaine se tournent vers d'autres directions qui permettent de diversifier les recherches du TAL (Bouillon, 1998, p.10).

- **La théorie linguistique et le traitement du langage (1950-1965) :** À la fin des années 1950 et milieu des années 1960, grâce aux recherches réalisées par le linguiste américain N. Chomsky (notamment à partir de la publication de ses œuvres « *Syntactic Structures* » en 1957 et « *Aspects of one Theory of Syntax* » en 1965) et sa théorie à propos des grammaires formelles et de la grammaire générative transformationnelle, le TAL acquiert un nouvel élan. Même si l'ambiguïté linguistique et le manque de travaux sur la sémantique deviennent les problèmes principaux de ce type de recherches. Pour Chomsky, comme le précisent Martí Antonín et Castellón Masalles (2000), il y avait une insuffisance de la part des automates d'états finis et des grammaires indépendants du contexte comme des modèles pour générer des phrases d'une langue naturelle. Il proposait donc une théorie du langage fondée sur deux niveaux de représentation, la *structure profonde* et la *structure de surface*, ainsi que deux types d'objets formels : les *règles de réécriture* et les *transformations* (Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000, p.13).

En France, à la fin des années 1950 sera créé le CETA (Centre d'Étude pour la Traduction Automatique) avec deux sections l'une à Paris et l'autre à Grenoble (Cori & Léon, 2002, p.34). Cette dernière section deviendra plus tard le GETALP (Groupe d'Étude pour la Traduction Automatique et le traitement automatisé des Langues et de la Parole).

b) Fondements et consolidation (1965-1980) :

Une deuxième sous-période, dite de fondements et de consolidation du TAL, qui ira de 1965 à 1980 verra le jour. Elle sera divisée en deux types d'actions :

- **Formalismes pour le traitement des langues (1965-1970) :** En 1966 vont commencer les travaux de recherche concernant les systèmes de dialogue homme-machine. L'application la plus représentative de ce type de recherches sera ELIZA (Weizenbaum, 1966) ; il s'agit d'une machine qui joue le rôle d'un thérapeute (Bouillon, 1998, p.11) en donnant de réponses à un patient (Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000, p.12-13).

Plus tard d'autres linguistes ont continué à faire des recherches au niveau des formalismes permettant le traitement des langues. Tel a été le cas de Fillmore et sa « grammaire de cas » en 1968, et les liens entre le verbe et l'objet, qui devraient être manipulables grâce à l'informatique. Il y a également le cas de Quillian (1968) et sa théorie du « liens des mots hors contexte ».

En France à la fin des années 60 le CETA va organiser un important colloque axé sur trois grands thèmes : analyse automatique des langues, analyse statistique et théorie algébrique des langages (Cori & Léon, 2002, p.30). Ce qui sera remarquable est cette hétérogénéité autour du traitement de la langue.

- **Applications et systèmes plus représentatifs (1970-1980) :** Dans l'année 1972, T. Winograd, de l'Université de Stanford développa le premier programme de dialogue homme-machine en langage naturel avec un utilisateur quelconque (Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000). Il s'agit de SHRDLU, un système permettant à l'humain de dialoguer avec « une machine à propos d'un monde clos constitué de formes géométriques » (Bouillon, 1998, p.11).

Dans les années 1970 les travaux à propos des modèles sémantiques ont vu le jour, grâce aux recherches conduites par Schank, Wilks (1977), Minsky, etc.

L'année 1975 sera considérée comme une date importante pour le développement du TAL en Europe (Bouillon, 1998). Car, la Communauté Européenne doit faire face à un très grand nombre de traductions, elle entrevoit donc de faire appel à la traduction automatique (TA). C'est donc qu'en 1976 elle déclenche un plan d'action dont l'objectif est de coordonner différents projets qui traitent sur le sujet du multilinguisme et de la TA (Bouillon, 1998, p.12). Selon A. Nazarenko (2006, p.38-39), les années 1970 vont voir le début des recherches dans le domaine de la sémantique lexicale et grammaticale.

c) Modèles linguistiques (1980-1990) :

D'après Martí Antonín et Castellón Masalles (2000, p.16), la décennie des années 1980 se caractérise par la pénétration des théories linguistiques dans le domaine des systèmes du traitement du langage et avec la volonté de surmonter les restrictions imposées à partir du concept de sous-langage. Selon ces auteurs, ces types des systèmes doivent :

1. Être indépendants de l'application, puisque de cette manière on pourra opérer des petites modifications à différents domaines et à différentes langues. C'est-à-dire on ira vers des

modèles transportables ;

2. Etre capables de traiter n'importe quel type de texte sans la moindre restriction. Autrement dit, on aura affaire à des grammaires computationnelles de grande portée et capables de traiter une grande variété de phénomènes linguistiques.

- **Formalismes grammaticaux :** Pour Martí Antonín et Castellón Masalles (2000, p.17) il y a un développement des modèles linguistiques qui ont comme objectif de traiter le maximum des régularités du langage, et de cette manière faire des généralisations au niveau linguistique de manière correcte. C'est à partir de cette approche que l'on développera des formalismes dits d'« unification » ou « grammaires d'unification ». Ces formalismes emploient des structures de traits qui permettent la description linguistique, et qui appliquent des opérations d'unification afin de structurer les objets.

- **Reprise de la traduction automatique :** Comme le signalent Martí Antonín et Castellón Masalles (2000, p.17), c'est pour faire face à des problèmes représentés par le multilinguisme européen, que l'on fera encore appel à la traduction automatique (TA). En effet, la constitution de la Communauté économique européenne (CEE) a apporté des défis nouveaux, notamment, au niveau linguistique. Il fallait traduire une quantité non négligeable de documents à toutes les langues officielles de la CEE. Ce défi va concerner, encore une fois, le TAL et la TA.

D'après ces mêmes auteurs, l'un des projets emblématiques de cette période est « Eurotra » (1982-1992). Il s'agissait d'un système de traduction multilingue visant les neuf langues initiales de la CEE.

A. Nazarenko (2006, p.39) nous propose pour cette période des années 1980 une analyse qui continue, comme dans l'étape précédente, dans la recherche en sémantique (lexicale et grammaticale) et son influence sur le TAL.

d) Société de l'information (1990-2000) :

Pour Martí Antonín et Castellón Masalles (2000) dans la décennie des années 1990 il y a eu des motivations linguistiques qui vont s'approprier des motivations technologiques, cela est dû à trois situations :

- « - L'augmentation de la capacité de mémoire et de traitement des ordinateurs.
- La quantité de données disponibles en support électronique. À partir de ce moment-là on peut penser à des systèmes de traitement massif de l'information.
- Une nouvelle confiance dans la statistique : après le changement de l'empirisme envers le mentalisme dans la linguistique des années soixante, les méthodes quantitatives avaient été abandonnées comme une ligne de recherche dans le traitement du langage. La reprise de cette méthodologie a été motivée, d'un côté, par l'article de Brown (Brown *et al.*, 1990) sur le rôle de la statistique dans les systèmes de traduction automatique. D'un autre côté, et pas le moins important, a été le fait que les systèmes basés dans la connaissance voulaient être très sophistiqués. Mais ceux-ci n'étaient que des prototypes de recherche. Le contexte socio-économique de ces années avait besoin de systèmes qui donnaient une réponse aux défis qui posaient les nouveaux systèmes de communication et d'information » (Martí Antonín & Castellón Masalles, 2000, p.19 – notre traduction).

En 1992 en Europe le rapport Danzin sera publié. Ce rapport de caractère stratégique permettra de voir les lignes d'action du TAL pour les années 1990 et 2000 : lignes de travail, objectifs, priorités pour le développement des industries de la langue dans le vieux continent. À cette époque il y aura une tendance à ne pas traiter la langue dans son intégralité, et on se conformera avec des traitements ponctuels. L'objectif n'étant pas de traiter la Langue mais de traiter des problèmes de la langue.

e) L'ère actuelle (depuis l'année 2000) :

Dû à la croissance de la quantité d'information, notamment depuis les années 2000, et dans ses multiples sphères, que ce soit les sites web, les bases de données, les forums, les blogs, les wikis ou tout sorte de source d'information provenant des TIC, le défi majeur reste celui de la représentation de l'information (Chaudiron, 2007, p.31). D'après cette perspective, il faut tenir compte du volume toujours croissant de l'information et de son hétérogénéité. Le même Chaudiron (2007) indique que concernant le volume toujours croissant des documents ou des collections de documents, il y a des méthodes utilisant le langage XML⁶ et ses variantes ; dans cette voie s'inscrivent le « web sémantique » et l'utilisation des métadonnées.

Parmi la palette de possibilités offertes par le TAL, nous allons mettre en exergue les trois suivantes :

- **Web sémantique** : Le Web sémantique permet aux machines de mieux comprendre la sémantique, c'est-à-dire, le « sens » de l'information contenue dans la Toile. C'est à partir de la naissance en 1994 de W3C et de la publication à la fin des années 1990 de T. Berners-Lee (1999) du livre « *Weaving the Web* » que cette tendance du TAL va voir le jour. Pendant les années 2000 T. Berners-Lee va continuer à s'intéresser au décryptage informatique du sens de ce qui se cache derrière les informations qui se trouvent sur le Web (Berners-Lee *et al.*, 2001).

Pour B. Menon (2004, p.1), le Web sémantique et le TAL sont des champs qui devraient être susceptibles de modifier de manière profonde le paysage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un avenir proche. Le Web sémantique est notamment nourri au niveau du TAL par la création de métadonnées et la construction d'ontologies.

- **Les ontologies** : Un autre terrain de recherche actuel est celui des ontologies. Bien que le concept d'ontologies dans le domaine du TAL soit émergé au courant des années 1990 (Charlet *et al.*, 2009), il va se développer tout notamment dans les années 2000. Les ontologies correspondent en TAL à la mise en forme informatique à l'aide des corpus des termes spécifiques à un domaine et les relations existantes entre ces termes.

Actuellement, l'emploi d'ontologies doit permettre de créer des répertoires terminologiques spécialisés afin d'établir, par exemple, des dictionnaires spécialisés, ou des listes de vocabulaire pour l'enseignement des langues de spécialité. Les ontologies servent également de base pour le web sémantique.

- **L'évaluation** : Des auteurs tels que S. Chaudiron et K. Choukri (2008) préconisent que l'évaluation des technologies au niveau du TAL n'est pas tout à fait nouvelle, car elle vient

6. eXtensive Mark-up Language (XML).

des années 1960 (tests de Cranfield I et II). Ces mêmes auteurs indiquent que l'on peut voir comment la maturité croissante des technologies, ainsi que le foisonnement de l'offre industrielle des dernières années ont remis à l'actualité ce domaine de recherche. Il y a en France des projets d'évaluation des systèmes issus du TAL qui comprennent la décennie des années 2000. Nous avons, par exemple :

- Au niveau de l'évaluation de la langue écrite et orale en général : le projet EVALDA (2002-2006).
- Au niveau de l'évaluation des analyseurs syntaxiques : le projet EASY (2002-2006).
- Au niveau de l'évaluation des corpus parallèles alignés : les projets ARCADE I et II, etc.

En tout cas, le domaine de l'évaluation en TAL est important afin de permettre de constater la performance des systèmes, et de les améliorer, une fois que les analyses auront donné des résultats considérés comme « peu satisfaisants », par exemple.

6.2.2 Historique de l'ALAO

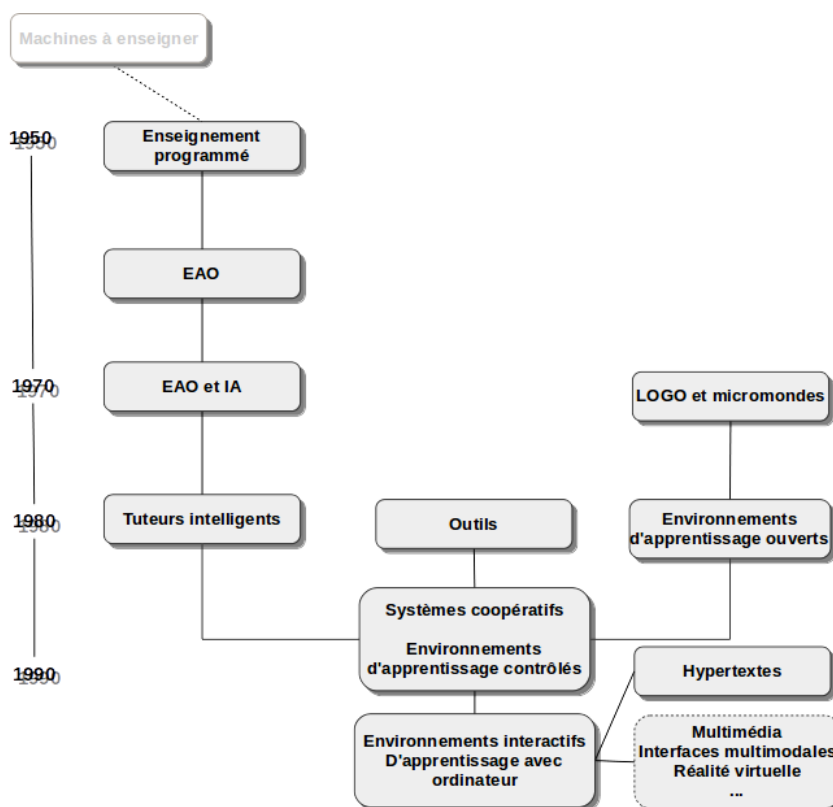


FIGURE 6.5 – Historique du TAL (Principaux courants en informatique et éducation (Bruillard, 1997, p.24, figure 1.1).

L'image ci-dessus (figure 6.5), empruntée à E. Bruillard (1997), montre le développement de l'informatique et de son rapprochement à l'enseignement (dont des langues) des années 1950 aux années 1990. Nous avons décidé de la montrer en ouvrant cette section qui a pour objet la présentation historique de l'ALAO. Elle retrace les périodes allant de l'apparition de l'enseignement programmé (1950-1960), passant par l'EAO, en arrivant jusqu'aux « tuteurs intelligents »

et l'utilisation des « hypertextes » entre autres. Nous la compléterons avec ce qui a été fait à partir des années 2000.

a) Première période (1960-1990) :

Historiquement l'ALAO est plus récent que le TAL ; il commence au début des années 1960, à l'époque du béhaviorisme et les théories qui voulaient faire apprendre plus rapidement à partir d'automatismes. Dans cette première partie nous présentons l'enseignement programmé, l'EAO, ainsi que les premiers essais du côté de l'intelligence artificielle pour aider dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

- **L'enseignement programmé** : Cette première période correspond, notamment, comme le dit M. Grosbois (2012), à l'époque du béhaviorisme et de l'« enseignement programmé », sans que l'on ne parle pas encore nécessairement de « machine ». Pour V. Zampa (2003), il existe dans cet enseignement programmé quatre principes fondateurs :

- « - *le principe de structuration de la matière* : il s'agit de regrouper les informations et de les présenter de manière à faciliter la compréhension et la mémorisation ;
- *le principe d'adaptation* : l'enseignement doit être adapté à l'élève, c'est-à-dire à ses connaissances antérieures, à son âge, etc. ;
- *le principe de stimulation* : « L'intérêt, le désir de travailler, l'attention de l'élève doivent être constamment stimulés » (De Montmollin, 1971, p.8) ;
- *le principe de contrôle* : l'apprentissage doit être continuellement contrôlé » (Zampa, 2003, p.67).

Pour Grosbois (2012), les objets qui aideraient à ce type d'enseignement seraient des livres programmés (basés sous la programmation linéaire de Skinner, 1961, ou ramifiée comme chez Crowder, 1960) « ou des machines à enseigner dans lesquelles le cours défile sur un rouleau avec une fenêtre où l'élève écrit les réponses au fur et à mesure, par exemple » (Grosbois, 2012, p.13). Cependant pour des auteurs comme Bruillard (1997), certains avis sur l'enseignement programmé témoignent assez régulièrement d'un raisonnement inductif abusif. Car il trouve qu'il y a une tendance à juger un courant de recherches dû à des produits dérivés, souvent contestés par les chercheurs eux-mêmes⁷ (Bruillard, 1997, p.31). Nous noterons, comme le signale L'Haire (2011), à propos de son analyse historique de l'ALAO du point de vue de l'informatique, que cette époque coïncidera avec le développement des circuits intégrés en 1963, invention qui a permis que la taille des ordinateurs se soit sensiblement réduite et que leurs prix aient légèrement baissés (même s'ils continuent à être encore pour l'époque, assez inaccessibles, pour une grosse partie de la population). Néanmoins, c'étaient les grandes universités qui y avaient un très grand accès dans ces années-là. Permettant de cette manière la recherche dans le domaine informatique et le développement de l'enseignement programmé.

- **L'EAO** : C'est à la fin des années 1960 et au début des années 1970 que commence l'ère de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) (Demaizière & Dubuisson, 1992 ; Grosbois, 2012). D'après M. Grosbois (2012) : « Beaucoup essaient de "voir ce qu'on peut faire

7. Selon Bruillard « Skinner lui-même mettait en garde contre ce qu'il appelait les "forces commerciales perturbatrices", les "gadgets" et autres "faiseurs de trucs" » (Skinner, 1963, cité par Bruillard, 1997, p.31).

avec la 'machine'" et partent à l'aventure, trop souvent sans beaucoup d'interrogations pédagogiques ou didactiques » (Grosbois, 2012, p.15).

Toujours, d'après Grosbois (2012, p.15-16), trois types de produits verront le jour à cette époque-là :

- **Les tutoriels** : Qui constituent des cours, des séquences d'enseignement-apprentissage complètes, autonomes, qui ne supposent pas l'intervention d'un formateur. Dans ce type des systèmes l'approche pédagogique choisie reste plutôt « classique ». L'élève évoluera dans le cadre d'un scénario prévu par les concepteurs. Celui-ci, par ailleurs, aura peu ou pas d'initiative pour construire son parcours d'apprentissage.
- **Les exercices** : Ce sont, de manière générale, des exercices répétitifs d'application fixation, de ce qu'on appellera également « *drill and practice* » (terme venant de l'entraînement à l'armée). C'est l'autonomisation d'un contenu qui est visée à travers ces exercices. Au niveau de la langue, nous pouvons parler plutôt des exercices de type structuraux. Et bien qu'ils soient assez bien adaptés pour le support informatique, ils manquent en général de contextualisation au niveau linguistique.
- **Les tests** : Ils devraient permettre de situer l'apprenant avant sa rentrée dans un parcours (un test diagnostique) ou de faire une évaluation de ce qu'il a appris ou de ce qu'il connaît déjà (une évaluation de type sommative exigée par l'enseignant ou une évaluation formative, demandée quelques fois par l'apprenant lui-même).

Une nouvelle fois, du point de vue informatique, nous assisterons entre la fin des années 1960 et le début des années 1970 à la création du *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* (PLATO), qui est un projet de l'Université d'Illinois. D'après L'Haire (2011) : « Tournant sur un gros ordinateur et des terminaux, il était destiné à fournir un apprentissage individualisé aux apprenants dans divers domaines, dont l'enseignement des langues » (L'Haire, 2011, p.13).

- **Intelligence artificielle et EIAO** : Vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, un travail assez important est réalisé par des informaticiens qui travaillaient en intelligence artificielle (IA), dans le développement des technologies éducatives (Grosbois, 2012, p.24). C'est ainsi que L'EAO va subir une mutation en se transformant en EIAO (Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur) (Loiseau, 2009 ; Grosbois, 2012). Ceci est dû au fait d'avoir intégré des techniques d'intelligence artificielle aux logiciels avec l'objectif de créer des tuteurs artificiels pleinement adaptatifs, comme le signale M. Loiseau (2009, p.31-32).

Selon M. Grosbois (2012), il y a eu de nombreux problèmes au niveau du dialogue entre didacticiens des langues et des spécialistes de l'IA. Comme le montre le fait que l'EIAO « parle de tuteur, d'élève et de cours ou d'exercices au moment où l'intérêt se porte plutôt sur d'autres formes d'utilisation de l'ordinateur chez les spécialistes de langues » (Grosbois, 2012, p.25). Il y a eu également des problèmes au niveau de la gestion du profil et du parcours de l'apprenant. D'après cet auteur, à un moment donné, les informaticiens se sont « tournés vers des projets moins ambitieux que les tuteurs intelligents » (Grosbois, 2012, p.25). Le sigle EIAO deviendra « environnements interactifs d'apprentissage par ordinateur » (Grosbois, 2012).

- **L'hypertexte** : D'après M. Grosbois (2012, p.26), nous devons les premiers travaux, qui cherchaient sur un mode de stockage de l'information, fondés sur les principes de la mémoire associative à V. Bush en 1945. Ce principe devait permettre aux utilisateurs de circuler (naviguer) dans une base de données non linéaire. Selon ce même auteur dans les années 1960 le concept d'hypertexte sera créé par T. H. Nelson.

« Les hypertextes sont des systèmes non séquentiels et non linéaires de textes reliés entre eux par des réseaux conceptuels de nœuds et de liens » (L'Haire, 2011, p.33). Ces hypertextes sur lesquels était fondé *Hypercard* (logiciel sous *MacIntosh*) ont permis la naissance des nombreux didacticiels comme le signalent Svenconis et Kerst (1995, cités par L'Haire, 2011, p.33). Des auteurs comme T. Chanier (1995, p.138) verront dans les hypertextes comme un « couplage entre en ensemble de ressources et un ensemble de connaissances sur ces ressources, via un mécanisme d'ancrage », ce qui devait permettre différents types de parcours, dont la navigation. Le même Chanier (1995, p.138) va mettre en relief l'idée que l'on peut « décrire plusieurs couches de connaissances sur un même ensemble de documents ».

b) Deuxième période (1990-2000) :

La période qui va des années 90 à l'année 2000 et dont M. Grosbois (2012) signale comme celle correspondante à l'utilisation du multimédia, de l'hypermédia, des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ainsi que de l'Internet, bien évidemment. Dans le plan de la formation, ces années verront notamment l'idée de l'apprentissage dans le cadre de l'autoformation, mais avec l'aide d'un tuteur (Grosbois, 2012).

- **Multimédia et hypermédia** : D'après ce même auteur, c'est aussi l'époque dans laquelle les ressources sont enrichies par des sons et des images en couleur, l'époque dans laquelle le terme *Multimédia* devient le concept phare du début de ces années (Grosbois, 2012, p.43). C'était, également, l'époque pendant laquelle on voulait à tout prix faire croire aux enseignants que faire du multimédia c'était disposer de toute une panoplie de supports différents (vidéos, logiciels, cassettes son, documents en papier), un peu éparpillés dans un centre de ressources au lieu d'être réunis dans un seul et même support (Grosbois, 2012, p.43).

Du côté informatique, S. L'haire signale que c'est vers la fin des années 1980 que les ordinateurs d'une certaine gamme commencent à être équipés de lecteurs CD-ROM, les premières cartes son, et les normes de compression vidéo et audio apparaissent. « Ils [les ordinateurs] deviennent alors multimédias » (L'Haire, 2011, p.14). Ce même auteur nous dira un peu plus loin que cela allait en parallèle avec la naissance en 1989 du *World Wide Web* sur le réseau Internet.

- **Internet et les TICE** : Dans les années 1990 l'Internet fera son apparition pour le grand public ; « réseau des réseaux devenu rapidement omniprésent » (Grosbois, 2012, p.45), donnant naissance au *Web* (*cf. supra*). À partir de cette apparition un bon nombre de sites vont se développer sur la Toile : sites « grand public », sites pédagogiques, sites d'information destinés aux enseignants, comme le signale ce même auteur. Selon M. Grosbois (2012), les

sites Web et les outils bureautiques, permettant de préparer le matériel pédagogique distribué aux apprenants, constituent parfois les seules ressources technologiques employées par les enseignants.

Selon Grosbois (2012)⁸, à partir d'Internet et des TICE, les enseignants pourront notamment de :

- **faire des recherches** : c'est le cas le plus fréquent dans l'utilisation d'Internet, en général, et des TICE en particulier ;
- **extraire, transformer et faire du jardinage à partir des informations** : ici l'enseignant va prendre d'Internet le matériel qui sera utile pour ses cours, ensuite il va le transformer ou l'adapter selon ses besoins, et il pourra aussi faire du jardinage, c'est-à-dire, demander à ses élèves de créer des objets à partir de ce qui aura déjà été créé sur Internet.

c) Période actuelle (depuis l'année 2000) :

Comme le dit Grosbois (2012, p.71), nous pouvons, tout d'abord, constater qu'avec le changement du siècle la palette d'outils au niveau informatique s'est élargie, notamment grâce à leur diffusion sur Internet. Il y a de plus en plus de sites dédiés à l'aide des enseignants des langues. Selon ce même auteur :

« De même, si des systèmes-auteurs ou des logiciels servent encore à élaborer du contenu spécifique, les matériaux pédagogiques ainsi créés sont plutôt mis à disposition des apprenants sur Internet que dans les « laboratoires de langues multimédias » » (Grosbois, 2012, p.71).

Comme le signalera encore M. Grosbois (2012), nous verrons, à partir des années 2000, des outils plus spécifiques de la formation à distance, dont la visioconférence, les listes de diffusion, le courrier électronique, les forums de discussion, les outils de clavardage, les wikis, les blogues, la baladodiffusion ou « *podcasting* », et finalement, les systèmes logiciels de gestion de formation et d'enseignement.

- **EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)** : Selon Loiseau (2009, p.34), par le terme ou « concept intégrateur d'EIAH » (Grandbastien & Labat, 2006, p.19), on va considérer depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, tout un champ scientifique dont sont issus différents types de logiciels. Pour Grosbois (2012), ce courant émane d'un travail entre des informaticiens (impliqués dans les domaines de l'EIAO ou du TAL) et des chercheurs en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation. Tous ces chercheurs ensemble formeront plus tard ce que l'on connaît aujourd'hui comme *Sticef* (sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation)⁹ (Grosbois, 2012, p.75).

Nous avons ci-dessous la définition donnée par Grandbastien et Labat en 2006, par rapport aux EIAH :

8. Fondé sur les types d'usages des hypertextes en éducation (Nanard, 1995 ; Bruillard, 1997, cités Chanier, 1998b, p.139). Extraction d'information (métaphore de la mine), organisation d'informations existantes (métaphore de la transformation), et production d'informations nouvelles (métaphore du jardinage).

9. Il y a également une revue qui porte ce même nom et qui est publié en ligne par cette communauté scientifique : <http://sticef.univ-lemans.fr/>.

« Le champ scientifique des EIAH correspond aux travaux focalisés sur les environnements informatiques dont la finalité explicite est de susciter et d'accompagner l'apprentissage humain, c'est-à-dire la construction de connaissances chez un apprenant. Ce type d'environnement mobilise des agents humains (élève, enseignant, tuteur) et artificiels (agents informatiques, qui peuvent eux aussi tenir différents rôles) et leur offre des situations d'interaction, localement ou à travers les réseaux informatiques, ainsi que des conditions d'accès à des ressources formatives (humaines et/ou médiatisées), ici encore locales ou distribuées. Il comprend les questions scientifiques et technologiques soulevées par la conception, la réalisation et l'évaluation de ces environnements, ainsi que la compréhension de leurs impacts sur la connaissance, la personne et la société » (Grandbastien & Labat, 2006, p.18).

D'après Loiseau (2009, p.34), cette définition nous permet de voir l'appartenance des EIAH à un champ scientifique spécifique, et de comprendre ce qu'est un EIAH. Nous pouvons voir aussi en quelle mesure les systèmes fondés sur les EIAH, et tenant en compte de l'étude des langues, sont issus de l'ALAO, comme l'affirme ce même auteur.

- **CMO et ACAO** : La « communication médiée par ordinateur » (CMO) et l'« apprentissage collaboratif assisté par ordinateur » (ACAO) sont apparus au début des années 2000, comme des champs s'intéressant au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues à travers les TICE (Grosbois, 2012, p.76). Selon ce même auteur, l'approche didactique sous-jacente serait de type socio-constructiviste, puisque la connaissance est l'effet d'une co-construction entre les apprenants à l'aide d'Internet, car celui-ci leur « permet d'élargir l'éventail d'interlocuteurs et d'interactions » (Grosbois, 2012, p.76). Des auteurs tels que F. Mangenot (2001, p.106) voient, d'ailleurs, une limite assez ténue entre ACAO et CMO, étant donné que d'une part l'ACAO relève des dispositifs utilisant un logiciel *ad hoc*, et d'autre part, la CMO se sert des canaux existants comme le mail, les chats, les mondes virtuels, etc.

6.2.3 Exemples de types de systèmes d'ALAO permettant la formation

Nous avons vu dans le chapitre 4 la notion de formation, il s'agit dans cette sous-section de voir certains exemples de systèmes d'ALAO servant spécifiquement à la formation. Nous commencerons tout d'abord avec des didacticiels, ensuite avec les plateformes et finalement avec les scénarios de formation :

a) Didacticiel de formation

Un didacticiel est un logiciel créé avec des objectifs éducatifs (Demaizière & Dubuisson, 1992, p.255), et lorsque nous parlons de didacticiel de formation, nous parlons évidemment des objectifs qui cherchent une formation en ligne que ce soit de manière présentiel (*cf.* chapitre 4 § 4.5.2 : formation présentielle), à distance (*cf.* chapitre 4 § 4.5.2 : FOAD), ou les deux en même temps (*cf.* chapitre 4 § 4.5.2 : formation hybride).

D'après Demaizière et Dubuisson (1992, p.249), les premiers projets qui cherchaient la création des dispositifs de type didacticiel de formation, étaient des projets faits dans les années

1960 et 1970. Ces projets étaient développés par des universitaires avec un caractère plutôt « industriel ». Avec l'avènement de la mini-, et puis de la micro-informatique, des didacticiens et des enseignants et formateurs qui possédaient des connaissances en informatique se sont mis à développer des didacticiels. Ils avaient l'idée de les utiliser pour leurs propres projets d'enseignement. Selon ces mêmes auteurs, les produits résultant de ces initiatives personnelles peuvent être de bonne qualité, puisqu'« ils ont généralement l'avantage d'être adaptés au public cible et de répondre à un besoin bien défini » (Demaizière & Dubuisson, 1992, p.249).

Il y a une liste d'étapes à suivre lors de la mise en œuvre d'un didacticiel selon Demaizière et Dubuisson (1992, p.252) :

- *étape de spécifications* (spécifications des besoins et spécifications générales) ;
- *étape de conception* (élaboration de la trame pédagogique et élaboration de la maquette papier) ;
- *étape de médiatisation* ;
- *étapes de préparation finale du produit, d'installation et d'utilisation* (expérimentation, édition, diffusion et mise en place et évaluation) ;
- *étape de maintenance*.

De la correcte mise en œuvre de ces étapes dépendra le correct fonctionnement du didacticiel et l'accomplissement des objectifs recherchés par l'enseignant-concepteur.

b) Plateformes pédagogiques

Très à la mode, notamment dans certaines universités colombiennes, les plateformes pédagogiques sont des dispositifs ou des portails permettant aux enseignants la conception des cours qui peuvent être mis en ligne. Il s'agit du concept LMS (*Learning Management System*) ou de LSS (*Learning Support System*), qui sont des logiciels web développés afin d'accompagner toute personne (enseignants, formateurs, élèves, apprenants, etc.) impliquée dans un processus d'apprentissage dans sa gestion de parcours pédagogique (Wikipédia, 2015)¹⁰. La plateforme pédagogique la plus connue et sous licence libre est sans doute *Moodle*.

Ce sont les enseignants qui, normalement, préparent les activités et les modules d'apprentissage. Mais les enseignants ne sont pas les seuls utilisateurs des plateformes d'enseignement des langues (Loiseau, 2009, p.9), puisque dans la plupart des cas les plateformes pédagogiques possèdent un système de gestion des apprenants, et c'est en fonction des besoins de ces apprenants que les contenus sont proposés.

Une définition, d'ailleurs, plus claire pourrait être celle qui nous donne le site Internet CreaTICE¹¹ de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, selon celui-ci :

« Une plateforme pédagogique est un portail qui permet aux enseignants de mettre à disposition des apprenants des contenus de cours ou des compléments ; et d'organiser des activités d'apprentissage en ligne tout en optimisant le suivi des résultats des utilisateurs et la personnalisation des parcours de formation » (Site CreaTICE).

10. Trouvé sur le site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Learning_management_system.

11. Trouvé sur le site : <http://creatice.univ-bpclermont.fr/article11.html>.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, les plateformes pédagogiques permettent le travail notamment de l'écrit, mais aussi depuis quelques années l'introduction des supports multimédia.

c) Scénario pédagogique de formation

D'après la littérature, nous pouvons remarquer que la notion de scénario pédagogique en didactique de FLE a été introduite vers le milieu des années 2000. Il s'agit selon Quintin *et al.* (2005, p.336) d'« un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation [...] ». D'après E. Chachkine (2011, p.127), ces auteurs vont intituler le scénario de formation » comme « scénario d'encadrement ».

De leur part, Mangenot et Louveau (2006, p.42-43), vont donner trois sens au terme scénario en pédagogie :

- Domaine de la **formation en ligne** (toutes disciplines confondues), on appelle scénario pédagogique « une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie d'un cours » (Mangenot & Louveau, 2006, p.42) – Métaphore du cinéma.
- En **pédagogie des langues**, « on entend souvent par « scénario » une simulation du monde réel » (Mangenot & Louveau, 2006, p.43). Selon ces auteurs ceci permet d'exploiter l'un des atouts d'Internet qui est celui d'amener le monde réel dans la classe : chercher des horaires et des tarifs sur le site d'une compagnie aérienne, etc., ce qui devrait accroître la motivation des apprenants.
- Comme synonyme de « **jeu de rôle** ». Sachant que dans ce type de situation l'apprenant va endosser un rôle fictif dans une situation fictive qui peut être ou non proche de la réalité (Mangenot & Louveau, 2006, p.43). Un peu différents, selon ces mêmes auteurs, des « simulations globales », dans lesquelles l'apprenant va tenir son propre rôle dans une situation imagée d'après la vie réelle.

Dans leur ouvrage de 2006, F. Mangenot et E. Louveau vont proposer la disposition suivante pour tout type de scénario pédagogique :

- Une **présentation synthétique**, dans laquelle l'utilisateur trouvera des rubriques tels que : domaine, niveau, public, objectifs, aptitudes visées, description succincte. Il aura ensuite la production prévue, et les supports Internet à être utilisés. On finira avec les critères de réussite, la rubrique « aides linguistiques en ligne », en pouvant proposer également quelques aides linguistiques génériques.
- Le **scénario de communication** définit les différentes étapes du dispositif de formation ainsi que la configuration matérielle à être utilisée.
- Une **feuille de route** montrant toutes les consignes à faire suivre aux apprenants et pouvant être modifiées par l'enseignant.

Nous avons dans la figure ci-dessous (6.6) un exemple de scénario de formation depuis M. Grosbois (2012). Le projet consistait à la création d'une ressource numérique pour l'échange en

ligne entre futurs enseignants d'anglais en France et de français en Grande-Bretagne. Comme nous pouvons voir dans l'image, la conception est différente de celle de Mangenot et Louveau (2006).

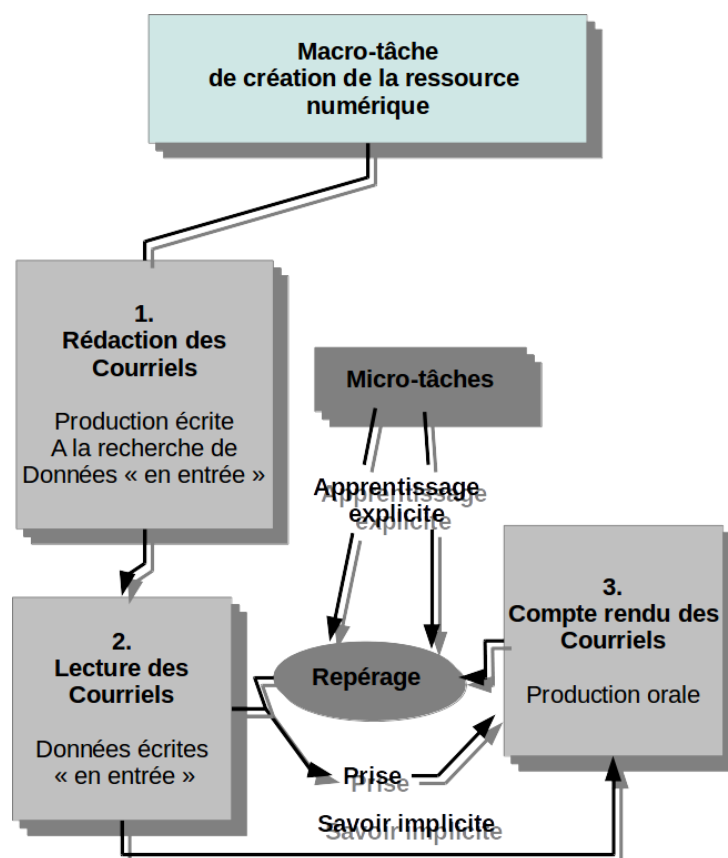


FIGURE 6.6 – Exemple d'un scénario de formation (Grosbois, 2012, p. 94)

6.3 Approche d'ALAO fondée sur corpus

« La linguistique de corpus a été développée pour extraire d'un corpus les connaissances linguistiques nécessaires à l'enseignement des langues ; un corpus étant un ensemble collecté et ordonné de données langagières réelles » (Teubert, 2009, p.1).

6.3.1 Qu'est-ce qu'un corpus ?

Dans la citation ci-dessus (*cf. supra*) W. Teubert (2009) met en exergue les aspects linguistiques et didactiques par rapport aux corpus permettant l'étude des langues. Pour des auteurs comme J. (Véronis, 2000), l'utilisation des corpus, d'une manière plus « généraliste », n'est pas récente dans les études du langage ; W. Teubert, situe leur début dans le courant des années 1960, les premiers corpus étaient traités manuellement Teubert (2009). D'après A. Souque (2014, p.64), les corpus ont pris leur essor, notamment, en linguistique de la langue anglaise, dans un courant nommé « *corpus linguistics* » au début des années 1990. Selon ce dernier auteur, depuis

quelque temps ce courant « *corpus* » a été aussi introduit dans la linguistique francophone, sans qu'un nom spécifique à cette discipline y ait été adjugé (Souque, 2014, p.64)¹².

Avant de présenter notre vision de l'enseignement des langues fondé sur des corpus, il nous paraît judicieux de commencer par donner la définition du terme « corpus ». Nous avons trouvé une première définition de la part de Sinclair (1996). Il définit le terme de la manière suivante : « *A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language.*¹³ » (Sinclair, 1996, cité par Loiseau, 2009, p.68). D'après G. Leech (1997), traditionnellement, les linguistes ont utilisé le terme corpus pour désigner une masse d'occurrences naturelles (c'est-à-dire authentiques) de données linguistiques qui peuvent être utilisées comme une base pour la recherche linguistique. Il ajoutera après que : « *This body of data may consist of written texts, spoken discourses, or samples of spoken and/or written language*¹⁴ » (Leech, 1997, p.1). Ce même auteur dira ensuite qu'un corpus doit généralement représenter une langue en particulier ou une variété de la langue.

De leur côté, des auteurs français définiront les « corpus » comme des grandes collections textuelles monolingues ou bilingues qu'il s'agit d'étiqueter, d'analyser, ou d'aligner (Daille & Romary, 2001, p.343). Pour d'autres auteurs, un corpus est : « un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications » (Rastier, 2004). Des applications que, notamment en didactique des langues, devraient privilégier l'utilisation des données linguistiques, comme l'indiquent Boulton et Tyne (2014, p.6).

W. Teubert (2009) dit que la linguistique de corpus ne sera pas entrée en scène avant les années 1960, et définit le corpus de la manière suivante :

« Le corpus est une collection, réglée par des principes, de données du langage empirique, de textes (ou de fragments de textes), qui sont des échantillons d'un discours donné, dotés en conséquence d'une valeur représentative » (Teubert, 2009).

Cette valeur représentative est donnée par la qualité de l'échantillon et la variété des textes et non par sa taille, comme l'énonce très bien A. Souque (2014, p.75-76) par rapport à son travail. Bien que les grands corpus soient plus représentatifs que les petits échantillons, il sera très important que dans certains cas spécifiques, comme le nôtre, même des petits corpus puissent être considérés aussi valables que les très grands corpus. Le critère le plus important depuis G. Leech (1997) est celui de la variété des registres ou des types de textes.

12. Nous ne rentrerons pas de manière exhaustive dans les détails concernant la dénomination de la linguistique de corpus dans la littérature francophone, et nous préférons adresser ceux qui seraient intéressés par cette problématique à la thèse de A. Souque (2014). De notre part, nous préférons utiliser tout simplement le terme « linguistique de corpus » de la manière que ce terme est employé régulièrement en littérature anglophone et/ou française (Williams, 2005).

13. « Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage » (traduit par Habert *et al.*, 1997, p.11).

14. « Cette masse de données peut être conformée de textes écrits, discours parlés, ou échantillons de langage parlé et/ou écrit » (Leech, 1997, p.1 – traduction personnelle).

6.3.2 Corpus dans l'enseignement des langues

Déjà dans les années 1990 la question de l'utilisation des corpus dans un cadre pédagogique avait été évoquée. G. Aston (1995), par exemple, nous parle dans un article apparu dans un livre d'études en honneur de H. G. Widdowson¹⁵ de l'utilité d'employer des corpus dans les cours de langue. Pour cet auteur, les ordinateurs dans le monde moderne permettent d'incrémenter l'accès à l'information et sont, par définition, des instruments potentiels pour l'apprentissage (Aston, 1995, p.257). Selon ce même auteur, dans le champ du langage, leur utilisation peut permettre dans la plupart de cas d'avoir un accès à des collections de textes libres ou à de matériaux très élaborés, notamment des travaux de référence électroniques comme des correcteurs orthographiques, des grammaires, des dictionnaires, et des thésaurus (Aston, 1995).

Le fait de trouver des corpus dans l'enseignement de langues permet de pouvoir faire de la recherche de manière plus approfondie dans ce type de contexte, car comme le dit K. Aijmer : « *Corpora have changed our views on language and language use and we can also expect to find them in the class-room*¹⁶ » (Aijmer, 2009, p.1). Elle ajoutera aussi que même si ce constat est clair, il y a des problèmes, car nous n'avons pas beaucoup d'expérience dans le domaine de l'utilisation des corpus de la part des enseignants et des apprenants. Nous pouvons constater qu'il existe un grand amalgame de corpus des apprenants de langue (Reffay *et al.*, 2008 ; Boulton, 2009 ; Granger, 2007 ; (Herriman & Aronsson, 2009)), et nous pourrions encore citer une bonne quantité de ce type de corpus. Il faut cependant constater que concernant les corpus spécifiques pour la formation des enseignants, il y a très peu d'exemples (Farr, 2008 ; Wigham & Chanier, 2014). Sachant que les corpus pour les enseignants seraient plutôt du type « corpus linguistiques », c'est-à-dire, des corpus permettant de faire une étude linguistique de la langue.

Retournant aux bénéfices de l'emploi des corpus dans la formation, nous avons par exemple le cas de U. Römer (2009), dans son article « *Corpus research and practice : What help do teachers need and what can we offer ?*¹⁷ » ; elle constate que : « *corpus linguistics can make a difference for language learning and teaching and that it has an immense potential to improve pedagogical practice.*¹⁸ » (Römer, 2009, p.84). Il nous paraît intéressant de signaler que si ce phénomène commence bien à être étudié et à intéresser le domaine de l'enseignement de l'anglais, force est de constater qu'il est plutôt étranger dans la formation des formateurs de français (Elalouf, 2014)).

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (6.2), les possibilités pour l'enseignement/apprentissage des langues à partir d'une linguistique de corpus partent de ces trois alternatives, si nous nous centrons sur le rôle de l'apprenant. Notre cas prendra un peu de la deuxième et de la troisième approche. C'est-à-dire, nous fondons notre projet sur l'idée d'outiller des corpus produits par des natifs (documents authentiques), et de les faire, par la suite, analyser par des apprenants (les futurs enseignants de FLE).

15. *Principle & Practice in Applied Linguistics : Studies in honour of H. G. Widdowson.*

16. « Les corpus ont changé notre vision de la langue et de l'utilisation de celle-ci, et nous pouvons aussi espérer les trouver dans la salle de classe » (op. cit., p.1 – traduction personnelle).

17. L'article en question apparaît dans : *Corpora and Language Teaching*, édité par K. Aijmer (2009).

18. « la linguistique de corpus peut faire la différence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues et cela possède un immense potentiel permettant d'améliorer la pratique pédagogique » (Römer, 2009, p.84 – traduction personnelle).

Rôle des apprenants face à des corpus	Caractéristiques
Comme source des données	Le travail est fait sur des données produites par les mêmes apprenants, afin de mieux comprendre leurs productions tout au long de leur parcours d'acquisition (Boulton & Tyne, 2014, p.7). Ceci offre l'opportunité d'étudier un corpus qui réunit les observations faites dans ce processus.
Comme bénéficiaires des données	Les enseignants ou concepteurs méthodologiques (manuels, syllabus, dictionnaires, etc.) mènent des travaux à partir des corpus des données obtenus de la production des locuteurs natifs (Boulton & Tyne, 2014, p.7). Ceci permet la création des supports pédagogique. Utilisation indirecte.
Comme utilisateurs des données	Les apprenants travaillaient directement sur les corpus eux-mêmes, en observant les données et en induisant des règles (Boulton & Tyne, 2014, p.7).

TABLE 6.2 – Approches de l'apprentissage des langues à partir des corpus (Boulton & Tyne, 2014, p.7).

6.3.3 *Data-Driven Learning* (« apprentissage sur corpus »)

Le *Data-Driven Learning* (DDL)¹⁹ est né sous l'impulsion de T. Johns au début des années 2000 (Loiseau, 2009, p.71). Selon le même Johns, le but du DDL serait « d'éliminer l'intermédiaire [autrement dit l'enseignant] dans la mesure du possible, pour donner à l'apprenant un accès direct aux données » (Johns, 1991, p.30, cité et traduit par Boulton, 2007, p.38). Par rapport aux activités principales dans le domaine du DDL, M. Loiseau (2009, p.71) nous dit que celles-ci sont des instrumentations d'artefacts qui regroupent d'une part les données (corpus), et d'autre part les outils d'exploitation de ces dernières (concordanciers); il ajoute que ceci n'implique pas le manque de choix vis-à-vis des outils. C'est notre cas, puisqu'en s'agissant d'un corpus monolingue, nous choisirons d'autres moyens, différents des concordanciers.

Il y a une proposition de A. B. M. Tsui (2004) selon laquelle, une formation est envisagée en utilisant des corpus tels que le *British National Corpus* (BNC) ou le « *South China Morning Post* », « qui sont interfacés avec des outils de recherche (*XML Aware Indexing and Retrieval Architecture* (XAIRA) pour le BNC / un « *Pattern Finder* » pour le second) » (Loiseau, 2009, p.16). L'intérêt de ce type de travail serait, selon M. Loiseau (2009), de pouvoir effectuer des recherches sur le contenu linguistique des deux corpus. Ce travail, bien qu'intéressant s'éloigne de notre perspective de recherche qui est plus dans la ligne de travail de M. Loiseau (2009) et du projet MIRTO (*cf.* chapitre 7 § 7.2.3).

Bien que le projet de Loiseau (2009) soit dans le cadre de l'« indexation pédagogique » et pas forcément dans le DDL, nous partageons plusieurs aspects, et tout notamment le rôle des textes comme support didactique. Dans sa thèse, ce chercheur s'attelle à pourvoir un modèle servant

19. Apprentissage sur corpus (ASC), est la dénomination toute récente donnée par A. Boulton et H. Tyne (2014, p.6) au DDL. D'après la traduction de Boulton (2007, p.37) et référé par Loiseau (2009, p.71), il s'agissait d'un apprentissage « à partir des données », ou « conduit ou porté par les données », selon H. Tyne (2013, p.8).

au choix pédagogiques des enseignants. Comme Loiseau le signale :

« Dans notre cas, l'indexation doit permettre à l'enseignant d'accéder à des textes utilisables dans le contexte de l'enseignement des langues, que ce soit par l'intermédiaire d'une plateforme de type MIRTO ou en cours présentiel. Nous pouvons considérer que si la décision de recourir à un texte relèverait plutôt de la « didactisation », le choix du texte lui-même concerne la relation de l'enseignant à l'apprenant, c'est le choix d'un support pour la constitution du savoir de ce dernier. Dans le paradigme défini ci-dessus, l'objectif de la recherche de l'enseignant relève de la pédagogie » (Loiseau, 2009, p.17).

Dans un article datant de 2011, C. Landure propose la pratique du DDL comme une alternative dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères. En effet, cet auteur signale que : « La démocratisation actuelle des nouvelles technologies offre d'autres perspectives pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde et pourrait contribuer à changer en profondeur la façon de penser et de concevoir l'enseignement » (Landure, 2011, p.164). Elle-même ajoutera, par la suite, que cela implique de manière inévitable « un bouleversement conséquent dans la culture de l'enseignement traditionnel » (Landure, 2011, p.164). Ensuite, elle prône pour des enseignants ayant plus de compromis avec leur métier, et qui pourraient devenir des facilitateurs, des guides ou des conseillers, une fois qu'ils auront acquis un minimum de compétences en informatique et qu'ils se seraient remis en question sur leur manière d'enseigner.

D'une autre part, tout récemment des auteurs tels que A. Boulton et H. Tyne (2014) affirment que le DDL, désormais « apprentissage sur corpus » (ASC), « en est venu à s'imposer en tant que véritable nouvelle approche en didactique des langues (même s'il arrive à peine en France) en tant que paradigme de recherche » (Boulton & Tyne, 2014, p.6). Ceci est dû tout notamment aux possibilités offertes par les TICs dans les dernières décennies, comme le soulignent ces mêmes auteurs. En effet, ces systèmes ont permis d'accéder à une quantité non négligeable d'informations et des données qu'avant étaient difficiles d'être trouvées et analysées en vue d'être modélisées pour en faire des activités.

6.4 L'apport du TAL pour les systèmes d'ALAO

Le sujet de l'apport du TAL pour les systèmes d'ALAO n'est pas nouveau. Nous pouvons trouver déjà dans la littérature certains travaux qui cherchaient à faire cette symbiose. Dans un article de 2005, par exemple, Antoniadis *et al.*, nous signalent le fait que la plupart des logiciels destinés à l'apprentissage des langues souffrent des maintes imperfections. Ceci est dû au fait que la plupart de ces logiciels sont « pensés et construits comme des produits informatiques, capables de ne prendre en considération que des chaînes de caractères dénuées de toute sémantique, ou munies d'une sémantique extrêmement pauvre » (Antoniadis *et al.*, 2005, p.1-2). Cela fait que des « erreurs » comme ajouter plus d'un espace avant ou après le mot ou le groupe de mots puisse être considéré comme incorrect par la machine.

Exemple : (*la/_/_/maison*) ou lieu de (*la/_/maison*).

C'est à cet instar que plusieurs auteurs (Chanier, 1995 ; Nerbonne *et al.*, 1998 ; Brun *et al.*, 2002 ; Antoniadis, 2004 ; Antoniadis *et al.*, 2005) signalent que l'utilisation prééminente des mé-

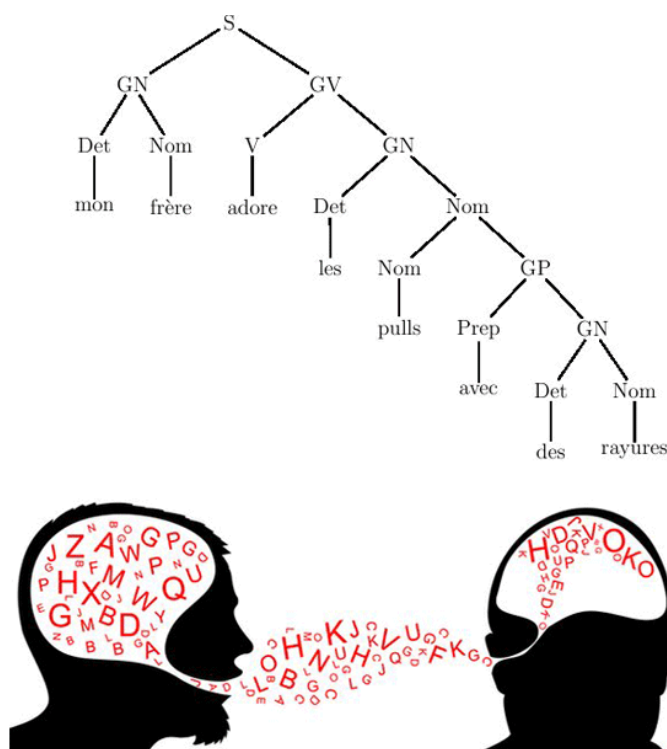


FIGURE 6.7 – Représentation figurée du TAL dans l'IA (Lavocat, 2013).

thodes et des techniques issues du TAL peuvent permettre d'envisager et de traiter la langue en tant que système de formes et de concepts (figure 6.7²⁰). D'après Antoniadis *et al.* (2005, p.2), ceci peut aider à répondre à deux questionnements par rapport aux logiciels d'ALAO :

1. Un premier problème serait lié à la rigidité des logiciels, ce qui veut dire que les données utilisées sont en règle générale prédéfinies. Autrement dit, elles ne peuvent pas être ni modifiées ni enrichies.
2. Le second problème serait lié à la non-adaptabilité des parcours des apprenants. Étant donné que seulement deux types de parcours sont proposés par les systèmes d'ALAO. Le premier propose une suite prédéfinie et linéaire d'activités ou des exercices. Le second est un parcours dit « libre » dans un univers scénarisé.

De ces deux problèmes, va émerger un problème qui restera, en grande mesure, jusqu'à nos jours. En effet, selon Antoniadis *et al.* (2005), il y a un phénomène qui caractérise la plupart des logiciels d'ALAO actuels, c'est le fait que ceux-ci ne sont pas conçus en ayant tenu compte des besoins didactiques mais simplement informatiques. Ce qui veut dire tout simplement, que pour manipuler les logiciels actuels, afin de créer des activités, par exemple, les utilisateurs (enseignants et didacticiens) auront besoin des connaissances en informatique, ce qui complexifie une tâche qui devrait être aisée. De sa part, S. L'Haire (2011, p.42), nous montre des « outils » issus du TAL permettant de faire un travail au niveau de l'ALAO. Il va les diviser en cinq types :

²⁰. Image trouvée sur le site : <http://www.graphemeride.com/blog/evolution-vers-web-intelligent-ie-et-tal-partie-1#.VhHwxaefFC0>.

- **Reconnaissance de patrons ou pattern matching** : est une technique qui permet l'évaluation des réponses à des questions semi-ouvertes ou ouvertes, dans lesquelles les apprenants doivent rédiger une phrase complète ou un segment d'une phrase (L'Haire, 2011, p.42).
- **Segmenteurs de chaînes et analyseurs lexicaux** : en partant des « tokenizers » chargés de segmenter des chaînes de caractères en unités (lexicales). Ils sont utilisés pour faire des prétraitements des textes d'ordre morphologique, syntaxique et « pour les autres outils de traitement du langage, en s'appuyant généralement sur un lexique et en isolant certaines abréviations ou expressions numériques » (L'Haire, 2011, p.44).
- **Détecteurs de langue** : basés sur des méthodes statistiques (par exemple, par fréquence de trigrammes), ces « outils » permettent de déterminer la langue dans laquelle un texte a été écrit (L'Haire, 2011, p.45).
- **Analyseurs morphologiques, lemmatiseurs, conjugueurs et déclineurs** : les premiers « permettent de dériver la construction morphologique d'un mot connu ou de faire des hypothèses sur la nature d'un mot inconnu » (L'Haire, 2011, p.46). Quant aux lemmatiseurs, ce sont des outils qui permettent de déterminer les lemmes des mots (la forme de base telle qu'on la trouve dans les dictionnaires (L'Haire, 2011, p.46). Les conjugueurs et déclineurs permettent, quant à eux, de donner les différentes tables de conjugaison ou déclinaison des verbes, permettant d'y afficher toutes les formes fléchies.
- **Étiqueteurs** : il existe aussi des étiqueteurs que, comme le signalera ce même auteur, permettent d'« attribuer à chaque mot une étiquette indiquant sa catégorie ainsi que ses diverses propriétés (genre, nom, cas, temps, etc.) » (L'Haire, 2011, p.49). Le travail fourni par ce type d'outils s'avère d'une très grande utilité lors de la constitution d'un corpus pour être exploité de manière informatique.

Notre proposition d'introduire des techniques issues du TAL dans l'ALAO a pour but la mise en œuvre de systèmes cherchant la formation des enseignants. Un public qui est à la fois très spécifique dans le domaine linguistique, demandant des activités d'un haut niveau d'étude de la langue cible, et aussi très spécifique du point de vue didactique, demandant de ce côté-là des activités différentes de celles que nous voyons régulièrement dans les systèmes d'ALAO pour les apprenants de langue.

6.4.1 Place de l'ALAO fondé sur le TAL dans la formation des enseignants

Explorons maintenant le rôle que possèdent les Nouvelles Technologies de Formation (NTF) pour des futurs enseignants de langue. Il faut d'abord savoir qu'il s'agit d'une voie qui a été peu explorée, car lorsque nous parlons de ce type de support, c'est surtout dans le cas de l'apprentissage des langues, au travers des outils ALAO et notamment le « *e-learning* ». Il y a cependant dans la littérature spécialisée, peu, voire très peu de matériel consacré à la formation des enseignants à l'ALAO et aux TICE dans le domaine du FLE, comme le signale N. Guichon (2012, p.19). Car à part les réalisations de certains enseignants du genre « dispositif d'apprentissage hybride » ou « scénario pédagogique », il y a très peu d'utilisation envisageant la formation spécifique des futurs enseignants au travers des supports informatisés.

Ce manque de matériel consacré à la formation des enseignants à travers les nouvelles technologies ne devrait pas nous étonner, car comme dit R. Guir :

« 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, p.9).

C'est cependant étonnant, puisque comme le signalent Chapelle et Jamieson (2008) : « *Many teachers find that the computer makes them expand, and sometimes even revise, their understanding of how learners learn and what learners need to become successful [language]²¹ users* » (Chapelle & Jamieson, 2008, p.2)²². Ces mêmes auteurs diront également que si l'ordinateur joue un rôle central dans le domaine de la pédagogie, est-ce que cela signifie que l'ordinateur a une philosophie de l'apprentissage ? C'est la philosophie de l'ordinateur celle qui va prendre des décisions à propos des stratégies dans la salle de classe ? Leur réponse est : « *No. Teachers can use the computer as a part of their pedagogy without letting it take over their lessons plans* » (Chapelle & Jamieson, 2008, p.2)²³. Ou, comme diraient F. Demaizière et Y. Minvielle (1999) en parlant des TIC comme une partie substitutive d'éléments du processus ou comme une totalité d'un processus constitutif d'un dispositif de formation : « On peut envisager ici le mythe du tout informatique, tout multimédia remplaçant le contact avec un formateur, qui persiste encore ici ou là » (Demaizière & Minvielle, 1999). Il est donc difficile de comprendre cette sorte d'aversion envers l'informatique de la part de certains enseignants pendant les dernières décennies.

Il faut néanmoins dire qu'à l'heure actuelle il existe une variété de cours qui commencent à être proposés. Il y a notamment des masters, dans le domaine de la formation continue qui permettent aux futurs enseignants d'acquérir les connaissances dans le travail avec les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Un travail qui est axé sur la manière d'implémenter ces nouvelles technologies dans leurs pratiques quotidiennes. Nous pouvons, surtout, citer les travaux de F. Mangenot sur cet aspect. Sachant que le travail de ce chercheur est visiblement axé sur l'implémentation de l'outil informatique, comme support à l'élaboration des scénarios pédagogiques à utiliser par des enseignants de langue (FLE) qui ne sont pas des informaticiens, utilisant pour cette action Internet. Nous parlons ici du livre « Internet et la classe de langue » (Mangenot & Louveau, 2006).

Dans cet ordre d'idées, les systèmes informatiques qui implémentent des procédures issues du TAL à des instruments pour l'ALAO adressés à la formation des futurs enseignants sont vraiment assez rares. En effet, le concept permettant de concevoir ce type de systèmes n'a intéressé qu'un groupe restreint des chercheurs, comme dans notre cas particulier lors de la proposition de notre projet de thèse. Il faut pour ceci tenir compte de plusieurs aspects :

21. Nous avons changé « english » (anglais) dans le texte original par « langage », dans le sens de langue. Car, nous considérons que dans le domaine de l'ALAO ce qui a été fait pour l'anglais peut aussi s'appliquer aux FLE et à d'autres langues.

22. « Beaucoup d'enseignants trouvent que l'ordinateur les aide à faire accroître, et parfois même à réviser, leur compréhension de la manière comme les apprenants apprennent et de quoi ils ont besoin afin de devenir des utilisateurs efficaces de la langue » (Traduit depuis Chapelle & Jamieson, 2008, p.2).

23. « Non. Les enseignants peuvent utiliser l'ordinateur comme une partie de leur pédagogie sans laisser que cela s'empare de leurs préparations de cours » (Traduit depuis Chapelle & Jamieson, 2008, p.2).

- Il faut tenir compte du type de public lors de la constitution des ressources : c'est-à-dire, il faut voir qu'il ne s'agit pas de « simples » apprenants de langue, mais des futurs enseignants. Ceci complexifie la tâche de mise en œuvre des ressources.
- Il faut que le système soit aisément manipulable de la part des formateurs et des formés : ce qui veut dire tout simplement la non maîtrise de concepts informatiques pour la conception et la réalisation des activités.
- Un corpus spécifique est nécessaire pour la mise en œuvre des activités.

C'est sans doute à cause de la complexité des tâches que ce type de systèmes est très peu répandu. Sans doute aussi à cause du fait que beaucoup de formateurs ne sont pas de spécialistes dans le domaine informatique. Nous prôtons, dans ce type de cas, soit pour une formation pluridisciplinaire des enseignants-formateurs, soit pour un travail interdisciplinaire, entre enseignants-formateurs et informaticiens. Dans le premier cas les enseignants se forment en même temps à la didactique des langues et à l'ingénierie pédagogique, avec une formation axée un peu à la programmation informatique (comme se fait dans les formations en master IdL²⁴). Le deuxième cas correspond au travail entre groupes de recherche ayant comme point commun la didactique (des groupes interdisciplinaire de didactique-informatique, par exemple). Le fait d'avoir une posture plus ouverte vers des approches d'ALAO incluant la mise en œuvre des corpus linguistiques issus des procédures TAL est tout à fait recommandable comme nous le verrons dans la partie qui suit.

6.4.2 Place de l'ALAO fondé sur le TAL dans la linguistique textuelle

Afin de développer des systèmes plus performants d'ALAO et visant la formation des formateurs nous avons besoin de développer des corpus spécialisés (*cf. supra* § 6.3), des corpus dits « linguistiques », ou plutôt fondés sur la « linguistique textuelle ». Ces corpus sont traités par des techniques et des procédures du TAL, ce que nous permet de mieux explorer les caractéristiques des textes à exploiter. Il faut cependant dire que comme dans le cas antérieur (TAL/ALAO/formation des enseignants), les systèmes d'ALAO fondés sur le TAL et la linguistique textuelle sont assez rares.

En effet, certains projets visant en même temps de mettre en évidence TAL, ALAO et linguistique textuelle sont difficiles à trouver étant donné que les procédures permettant de traiter de manière automatique des textes ne sont pas au point.

L'idée, que nous développerons dans notre système d'ALAO d'aide à la formation a été, suivant d'autres modèles, tels que MIRTO (Antoniadis *et al.*, 2005), par exemple, de mettre en œuvre un système paramétrable et aisément utilisable par les enseignants qui prend en compte la dimension textuelle. Ainsi, nous offrons aux enseignants un système dans lequel ils n'ont qu'à choisir les textes et notions à faire travailler à leurs étudiants, au travers des séquences didactiques que les mêmes enseignants peuvent créer (*cf. chapitre 11*).

24. Nous faisons référence au master en Industries de la Langue de l'université Stendhal – Grenoble 3, qui a pour but la formation des spécialistes en TAL.

6.5 Conclusion

Comme nous l'avons abordé tout au long de ce chapitre, l'ALAO, d'une certaine manière, a affaire à des disciplines telles que la linguistique générale (dont la linguistique textuelle), la linguistique-informatique (c'est-à-dire, avec le TAL), et à la didactique des langues comme le montre T. Chanier (1995). Autrement dit, il est en rapport avec les trois théories sur lesquelles nous fondons notre travail, et qui nous permettent de développer notre dispositif d'aide à la formation. Nous voyons, également, comme la linguistique de corpus et tout notamment l'apprentissage sur corpus (ASC) parvient à s'y mêler de ces deux disciplines. Autrement dit, l'ASC serait à cheval entre l'ALAO et le TAL, puisqu'il se sert des corpus pour aider dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Nous considérons que l'analyse des avantages d'une approche qui est fondée à la fois sur le TAL et sur l'ALAO est important afin d'aider à la conception et développement des systèmes qui sont de mieux en mieux adaptés à l'enseignement/apprentissage des langues. L'idée est de concevoir des systèmes qui soient de plus en plus performants, grâce à un travail très axé sur l'enseignement de la langue ; ceci peut s'avérer comme un bon moyen pour améliorer les systèmes de traitement de la langue française. Néanmoins, pour l'instant la mise en œuvre d'un système qui serait parfait au 100 %, étant donné les contraintes que nous avons énoncées antérieurement, est utopique, et nous devons ajuster des annotations de manière manuelle et faire un travail de vérification des annotations (parfois ambiguës). Dans le chapitre suivant nous analyserons quelques systèmes d'ALAO permettant l'aide à la formation et l'analyse de la linguistique textuelle.

État des lieux des systèmes

Sommaire

7.1	Préambule à l'état des lieux des systèmes	154
7.1.1	Typologie des systèmes analysés	154
7.1.2	Liste d'items permettant l'analyse des systèmes	155
7.2	Systèmes d'ALAO pour la formation des formateurs	157
7.2.1	<i>Le français en (première) ligne</i>	157
7.2.2	MALTED	160
7.2.3	MIRTO	162
7.2.4	<i>NooJ</i>	164
7.3	Systèmes d'étude de la linguistique textuelle	167
7.3.1	<i>NaviTexte</i>	167
7.3.2	<i>NaviLire</i>	168
7.3.3	<i>TeXtRay</i>	170
7.3.4	<i>FreeText</i>	172
7.3.5	<i>Littératron</i>	174
7.4	Conclusion	176
7.4.1	Aspects positifs des systèmes analysés	178
7.4.2	Aspects négatifs des systèmes analysés	178

"Someday, in the distant future, our grandchildren's grandchildren will develop a new equivalent of our classrooms. They will spend many hours in front of boxes with fires glowing within. May they have the wisdom to know the difference between light and knowledge."

« Un jour dans un avenir lointain, les petits-enfants de nos petits-enfants vont développer un nouveau type de salle de classe. Ils vont être durant des nombreuses heures face à des boîtes illuminées et j'espère qu'ils auront la sagesse de bien faire la différence entre la lumière et la connaissance » (Platon, cité par Cristobalena Frutos, 2014, p.27 – Notre traduction).

Les trois chapitres que nous avons présentés antérieurement nous ont permis de mieux situer notre objet de recherche. Pour ce faire, nous avons établi les liens entre les aspects didactiques de la formation des futurs enseignants de FLE, l'approche méthodologique à employer et le moyen de transmettre la formation, en utilisant, pour celui-ci, des systèmes d'ALAO. Dans ce dernier chapitre de la deuxième partie, nous explorons les systèmes qui ont un rapport, d'une part avec la formation des formateurs, d'autre part avec l'enseignement et/ou l'étude de la linguistique textuelle, dans le sens indiqué dans les chapitres précédents.

Nous avons donc divisé ce chapitre 7 en deux grandes parties : Dans la première, nous établissons une typologie des systèmes d'ALAO que nous examinons à la lueur de notre travail de recherche. La seconde partie fait l'état des lieux, d'une part des instruments informatiques conçus avec un but d'aide à la formation des formateurs, et d'autre part, des instruments informatiques permettant d'étudier la linguistique textuelle. Nous en tirons des conclusions qui s'appliquent aux préoccupations qui font l'objet du présent travail.

7.1 Préambule à l'état des lieux des systèmes

Avant de présenter les systèmes informatiques se rapprochant de notre projet de recherche, nous avons voulu établir deux typologies : 1) Ceci nous permet de mieux cibler notre étude et d'éviter certaines ambiguïtés, que nous présentons dans la section qui suit (*cf. infra*). 2) Nous avons constitué par la suite une liste d'items nous permettant l'analyse des systèmes d'ALAO. Ceci peut nous aider à étudier chaque système que nous avons trouvé pouvant servir à la formation. Cette seconde typologie nous permet de voir dans quelle mesure chacun des systèmes analysés pourrait s'insérer, ou non, au niveau de notre étude.

7.1.1 Typologie des systèmes analysés

En dressant cette typologie, nous cherchons à analyser les divers systèmes d'ALAO qui ont été développés dans un but de formation, ou dont l'objectif principal viserait les enseignants de FLE. Il faut dire que nous sommes conscient du très grand nombre des systèmes conçus parfois présents sur la toile. En effet, étudier tous les systèmes existants et permettant l'enseignement-apprentissage du français (ceux que nous pouvons appeler des systèmes « généralistes ») serait trop long et ne servirait pas notre objectif. De même, nous ne tiendrons pas compte des sites ressources pour les enseignants, qui occupent également une bonne partie du spectre des sites qui se trouvent sur Internet. En effet, il nous fallait faire un choix et essayer de trouver des systèmes s'adressant aux enseignants et/ou pouvant servir explicitement à leur formation. Nous avons donc divisé cette étude des systèmes adressés aux formateurs en deux grands axes :

Un premier axe d'étude est celui des systèmes informatiques permettant la formation des futurs enseignants de FLE. Ici, nous cherchons à analyser deux types de systèmes d'ALAO :

- **[S1]- Systèmes permettant une formation métalinguistique** : il s'agit des sites ou des dispositifs formant à la langue et en même temps formant à la didactique de celle-ci, c'est-à-dire des instruments d'ALAO qui permettent aux futurs enseignants de FLE

d'apprendre la langue dans un contexte généralement exolingue, et qui par la suite leur permettent de didactiser les notions acquises dans les cours de langue.

- **[S2]- Systèmes permettant une formation méta-didactique** : un second type de sites ou des dispositifs serait ceux qui permettent de se former à la didactisation ou à la préparation d'activités didactiques. Ce type de sites permet de créer des activités et de réfléchir de manière méta-cognitive et méta-didactique à la manière dont ces activités peuvent être développées au moyen informatique.

Un second axe nous permet d'analyser les systèmes ou les dispositifs qui pourraient permettre l'étude et/ou l'enseignement de la linguistique textuelle. Nous les avons sous-divisés en deux types :

- **[S3]- Systèmes permettant une formation à la linguistique textuelle** : il s'agit des systèmes ou des dispositifs formant à l'apprentissage de la linguistique textuelle. Autrement dit, des instruments d'ALAO qui pourraient permettre aux futurs enseignants de FLE d'apprendre les notions issues de la linguistique textuelle (*cf.* chapitre 5 § 5.3). La plupart de ces systèmes ont été créés pour être utilisés avec des apprenants de langue, comme nous le verrons par la suite.
- **[S4]- Systèmes permettant une didactisation de la linguistique textuelle** : nous avons voulu analyser des systèmes ou des dispositifs pouvant permettre la didactisation des notions issues de la linguistique textuelle. En effet, notre idée est de voir quels systèmes informatiques pourraient servir à un enseignement et à une formation au niveau universitaire, permettant de transmettre les notions issues de la linguistique textuelle par le biais d'activités informatisées.

Nous distinguerons les systèmes en fonction de ces deux typologies, même si nous sommes conscient par ailleurs que d'autres approches seraient possibles, et que d'autres systèmes intéressant existent (AlfaLex¹, Lexico3², Scientext³, etc.), que nous n'aborderons pas ici.

7.1.2 Liste d'items permettant l'analyse des systèmes

Afin de mieux analyser chaque système d'ALAO que nous avons étudié, nous avons décidé d'établir un groupe d'items. Nous considérons que cette démarche peut nous aider à voir ce qu'il y a de semblable avec notre problématique et ce que nous pourrions utiliser, ainsi que les éléments que ne nous paraissent pas utiles.

- **À qui s'adresse le système** : Est-il conçu pour les enseignants-formateurs ? Pour les étudiants en formation ? Pour les deux publics ? En effet, étant donné que notre système s'adresse spécialement à des enseignants-formateurs pour qu'ils préparent des séquences didactiques adressées à leurs étudiants qui se destinent à l'enseignement du FLE, il s'agit d'un item clé pour identifier la cible.

1. (Verlinde *et al.*, 2003). Site du projet : <http://www.kuleuven.be/alfalex/index.php?id=&ng=0>.
 2. Site du projet : <http://www.tal.univ-paris3.fr/lexico/>.
 3. Site du projet : <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1>.

- **But du système :** Est-il conçu comme une aide à la formation ? Comme un support pour l'enseignement ? Pour l'apprentissage de la langue cible ? L'objectif affiché d'un système d'ALAO a orienté les choix qui ont été faits et les éclaire.
- **Type de formation envisagée :** Le système sert-il à une formation en présentiel ? À une formation à distance en autonomie ? À distance avec guidage ? À une formation hybride (présentiel et à distance en même temps) ? Les systèmes d'ALAO possèdent des particularités qui les rendent plus ou moins performants selon le type de formation envisagée. Certains systèmes, par exemple, fonctionnent très bien pour des formations à distance avec guidage, mais ils s'avèrent très compliqués à être utilisés par des apprenants tous seuls (en autonomie) ; il y a aussi des systèmes dont la formation hybride n'est pas possible, etc.
- **Facilité d'utilisation :** Y a-t-il besoin de la part de l'utilisateur d'avoir des compétences autres qu'en didactique (compétences informatiques et de programmation, linguistiques, logiques, etc.) ? Certains systèmes s'avèrent tellement compliqués à être utilisés par des enseignants ou par des didacticiens que ceux-ci n'arrivent pas à les faire fonctionner, ou bien parce que ces systèmes demandent des compétences informatiques que les enseignants n'ont pas, ou bien parce qu'ils exigent des compétences assez poussées en linguistique que parfois les enseignants ne possèdent pas.
- **Accessibilité au système :** S'agit-il de systèmes fermés ? Ouverts ? Semi-ouverts ? Nous voulons savoir à quel point les systèmes peuvent être manipulables par les enseignants-formateurs et/ou par les apprenants ; en d'autres termes, y a-t-il des systèmes fermés pour lesquels les utilisateurs ne peuvent rien changer, ne peuvent que faire les activités déjà proposées ? À l'inverse, s'agit-il des systèmes dont les utilisateurs (les enseignants-formateurs) peuvent créer, modifier et effacer les activités proposées par leurs concepteurs ? Si les utilisateurs ne peuvent changer ni le code du site ni les données, nous les appellerons des systèmes semi-ouverts. Finalement, certains systèmes proposent des activités qui permettent aux utilisateurs d'envoyer des données au système et d'en proposer de nouvelles afin d'alimenter la base de données ; ces systèmes dits « ouverts » sont assez rares.
- **Exploitation des caractéristiques du texte :** Le système permet-il d'exploiter véritablement les caractéristiques des textes ? Fait-il un travail sur le contenu des textes ? Enfin, nous souhaitons savoir ce que les systèmes analysés proposent au niveau textuel. Ce que nous cherchons à étudier ici est le rapport entre les activités et les textes : les activités font-elles travailler des notions de linguistique textuelle ou non ?

Nous passons dans la section qui suit à l'analyse des systèmes d'ALAO en tenant compte à chaque fois des items signalés ci-dessus. Pour ce faire, nous avons tenu compte des articles et des sites Internet présentant les systèmes. Dans certains cas, nous les avons testés et dans d'autres cas, où il était impossible de le faire, nous avons cherché dans la littérature les explications concernant leur fonctionnement.

7.2 Systèmes d'ALAO pouvant permettre la formation des formateurs

Nous commençons la première section avec les systèmes d'ALAO qui pourraient permettre la formation des formateurs. Ici, nous avons notamment cherché à montrer des systèmes informatiques qui devraient permettre aux futurs enseignants dans le domaine du FLE d'apprendre la langue dans un but de préparation linguistique et didactique. Autrement dit, nous n'avons pas tenu compte des sites dits « généralistes », c'est-à-dire des sites qui permettent l'apprentissage de la langue à n'importe quel apprenant (ce qui pourrait être aussi le cas des futurs enseignants de FLE qui se trouvent en milieu *exolingue*). Nous avons surtout tenu compte des sites ou dispositifs informatiques qui ont été conçus avec un objectif clair de formation des formateurs ou d'aide à la formation. En effet, bien que nous soyons conscient que tout site, dédié ou non, peut être utilisé dans un but de formation des futurs enseignants, nous avons préféré nous pencher sur des sites conçus spécifiquement pour la formation des enseignants : comme les sites généralistes n'ont pas comme objectif principal la formation des enseignants, le niveau, voire le métalangage, risquent à nos yeux de ne pas être appropriés. Lorsqu'il s'agit d'un public des apprenants, on fera appel à des notions plutôt simples, tandis que dans le cas des futurs enseignants de langue on leur apprendra des notions linguistiques beaucoup plus poussées.

Après avoir développé nos propos sur la formation de formateurs (*cf.* § chapitre 4), et avant d'énumérer la liste d'instruments informatiques permettant la formation des futurs enseignants, nous voulons signaler le fait que nous avons ciblé uniquement quelques systèmes (les plus représentatifs, à nos yeux). En effet, notre objectif est de voir quels sont les instruments ou dispositifs informatiques qui peuvent permettre ou qui se donnent comme but spécifique la formation des formateurs dans le domaine du FLE. C'est ainsi qu'après avoir fait une recherche préliminaire sur Internet et dans la littérature dans le domaine de l'ALAO pour la formation des formateurs, en nous focalisant notamment dans le domaine du FLE, nous nous en tiendrons aux systèmes et aux dispositifs suivants :

7.2.1 *Le français en (première) ligne*

Le français en (première) ligne est un projet de recherche-action qui a débuté en 2002. Il est né d'un projet envisageant de mettre en place un dispositif de communication pédagogique, entre des étudiants de master FLE se trouvant en France et des apprenants de français habitant en Australie (Develotte, 2008, p.41). Il a pour but la formation des étudiants de master FLE de l'Université Stendhal – Grenoble 3, en leur permettant de rentrer dans le monde de l'enseignement par des technologies informatiques et des tâches langagières ; pour cela, le dispositif propose un double objectif :

- « - Pour les Français : en tant que futurs enseignants, avoir de vrais apprenants pour tester leurs idées de tâches multimédias et la communication en ligne ;
- pour les apprenants de FLE : être en contact avec la culture française actuelle par la médiation de jeunes français » (*Le français en (première) ligne*, site Internet, 2007) ⁴.

4. Site Internet : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html>.

Plus précisément, ce projet devrait permettre aux futurs enseignants de FLE de pratiquer une pédagogie du FLE à l'aide d'un instrument informatique capable de « concevoir des tâches contextualisées pour un public précis et réfléchir aux enjeux de la formation en ligne » (*Le français en (première) ligne*, 2007).

Le site fonctionne à partir de la notion de tâche langagière, nous pouvons donc en déduire que ce site, méthodologiquement parlant, est fondé sur l'approche actionnelle et le CECR. Étant donné que ce site est adressé aux étudiants de master FLE, il est conçu pour une formation de type initial, à distance. Selon le site du projet, celui-ci est conçu pour une formation à distance de type asynchrone. Puis, selon C. Develotte (2008), le projet s'est élargi vers un public d'étudiants Américains issus de l'Université de Californie à Berkeley, sous la forme d'une formation synchrone.

Le français en (première) ligne est, en somme, un projet multimédia permettant l'interaction en ligne des enseignants et des apprenants. Le site fonctionne comme un scénario pédagogique.

Examinons à présent ce site au moyen des items d'évaluations que nous avons choisis.

- **À qui s'adresse le système :** *Le français en (première) ligne* s'adresse aux étudiants en formation du master FLE et à leurs apprenants. Bien que le dispositif soit conçu avec la finalité de faire travailler les étudiants de master FLE en leur faisant réfléchir à la conception d'activités et de scénarios pédagogiques, il est aussi conçu avec la finalité d'aider en tant que levier à l'enseignement d'un public d'apprenants en situation *exolingue* à distance.
- **But du système :** Nous pourrions dire qu'indirectement le dispositif a été créé dans un but de formation, puisque celui-ci permet la mise en œuvre d'activités. Toutefois le site ne dispose ni de tutoriels, ni de repères didactiques pour la création de scénarios pédagogiques. Nous pourrions dire que ce dispositif est plutôt fait pour que les étudiants de master puissent mettre en ligne les notions apprises dans les cours de formation. La formation pour ces étudiants de master se ferait dans un autre sens que le cours traditionnel, en effet, le système leur permet d'apprendre à créer des activités, et de les tester avec des apprenants réels, qui ont pour but d'apprendre la langue française.
- **Type de formation :** Le dispositif a été conçu avec un but de formation à distance. Certains aspects nous renvoient vers une formation avec guidage de la part des enseignants-tuteurs (étudiants de master FLE) vers les apprenants, comme l'indique C. Develotte (2008, p.43). D'autres nous font penser à des étapes de travail en autonomie (Develotte, 2008, p.43)(Develotte, 2008, p.43).
- **Facilité d'utilisation :** D'après C. Develotte (2008, p.43), les enseignants-tuteurs ont un cours de formation consacré « à la prise en main des outils de communication et à la sensibilisation à la pédagogie en ligne synchrone [...] ». En apparence, l'utilisation du dispositif ne nécessite pas de compétences de programmation informatique, ni de compétences très poussées en linguistique. Néanmoins, ces futurs enseignants ont déjà suivi pour la plupart des études en sciences du langage, ce qui implique qu'ils ont vraisemblablement développé des compétences requises pour utiliser ce site.
- **Accessibilité au système :** Nous pourrions dire qu'il s'agit plutôt d'un système semi-ouvert. D'une part il permet de mettre en ligne n'importe quel type d'activité conçu par

les enseignants-tuteurs, d'autre part les utilisateurs (apprenants) ne peuvent ni modifier ni changer les activités. Cette possibilité offerte aux enseignants peut s'avérer intéressante lors de la mise en œuvre d'un système d'ALAO d'aide à la formation des futurs enseignants de langue.

- **Exploitation des caractéristiques du texte :** Les activités que nous avons testées nous ont paru plutôt adaptées à l'acquisition de compétences de communication (activités de repérage à partir des enregistrements audio et à partir des textes). De courts textes permettent la compréhension de l'écrit et la production écrite. Cette dernière est développée par l'écriture dans des forums et des activités que les apprenants doivent réaliser dans le cadre de leur apprentissage de la langue.

Ce système (figure 7.1⁵) permet bien le développement des activités médiatisées dans le sens d'un dispositif d'aide à la formation. Mais il ne forme pas les futurs enseignants (étudiants de master FLE) à leur développement, car la formation se fait en présentiel en classe. Les étudiants de master connaissent déjà la langue, car ils sont en situation endolingue, il n'y a donc pas de formation linguistique des futurs enseignants à travers le site. Nous pensons, d'ailleurs, qu'il s'agit d'étudiants ayant suivi des parcours en sciences du langage et/ou en FLE. En somme, nous pouvons situer ce système parmi les dispositifs permettant une formation méta-didactique (S2).

Le français en (première) ligne

► [Présentation] ► [Recherche] ► [Tâches et interactions] ► [Documents audios] ► [Partenaires] ► [Contacts]

♦ 2003-2004 : BESANCON-SYDNEY-MELBOURNE

Les activités ci-dessous ont été conçues par les étudiants de maîtrise FLE de l'université de Franche-Comté dans le cadre d'une unité d'enseignement sur les TICE. Ils ont été aidés dans leur travail par les enseignants australiens qui ont intégré ces activités dans leur cursus : Corinne Mesana (Université de Sydney) et Patrick Durel (Université Monash, Melbourne).

Ces activités ont été réalisées en 2003-2004. Certaines adresses Internet ont changé depuis et certains liens ne fonctionnent donc plus. Il s'agit ici plus de montrer les idées de tâches conçues par les étudiants que de proposer des scénarios prêts à l'emploi.

BESANCON - SYDNEY - MELBOURNE		
Public	Tâches	Concepteurs
Sydney (a)	La langue des jeunes	Vanessa Michalski Sandrine Sarre
Sydney (b)	Cinéma français	Duray Ozkan Jamila Chettat
Sydney (c)	L'Alsace	Jeannette Mundinger Virginia Grover
Sydney (d)	La France multiculturelle	Angéline Garnier Laurence Reynes
Melbourne (a)	La France-Comté	Rania Belkhat Naïba Mamadova
Melbourne (b)	Etudiants étrangers en France	Emilie Crochet Polina Ivanova
Melbourne (c)	Télé-réalité : pour ou contre ?	Catherine Rodot Insaf Daadou
Melbourne (d)	L'écologie et les OMG	Justine Simon Anne-Marie Lacoïn

Extraits d'échanges

© Le français en (première) ligne 2007-Tous droits réservés.

FIGURE 7.1 – Extrait du site Internet « Le français en première ligne » avec les scénarios pédagogiques conçus par des étudiants de master FLE.

5. Image trouvée sur le site : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/acte0304.php>.

7.2.2 MALTED

Le projet MALTED (« *Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development* », ce qui veut dire en français « Systèmes-auteur multimédia pour les enseignants de langues et le développement pédagogique ») a commencé en septembre 1998. P. Bangs (1999) dit à propos de ce projet : « Avec un budget de travail total de plus de 3 millions d'écus, dont plus de 50 % sont financés par la Commission européenne (des programmes d'Applications Télématiques, Socrates et Leonardo), nous entreprenons l'un des projets d'apprentissage de langues les plus grands et ambitieux jamais réalisés. » Projet dirigé par deux chercheurs (Jean-Daniel Laisné et Thomas Semmler), c'était le grand projet européen de la fin des années 1990. Plusieurs universités, laboratoires et entreprises ont développé et piloté ce projet, dont notamment : l'UCL (University College of London), le MEC (Ministère de l'Éducation Nationale d'Espagne), l'ENST de Bretagne (École nationale supérieure de télécommunications), Capture Productions d'Irlande, le groupe SEMA de Madrid, la société CYCNOS de Nanterre, ainsi que la société SNE (France-Télécom) de Marseille.



FIGURE 7.2 – Système MALTED sur le site du Ministère de l'éducation d'Espagne, exemple d'une unité didactique, pour le français, créée avec ce logiciel.

Une définition du système nous est aussi donnée sur le site Internet du projet : MALTED devrait offrir, de façon télématique, « une nouvelle génération d'outils pédagogiques créés spécialement pour les besoins des enseignants de langue » (MALTED site Internet, 1999). Selon le même site, il s'agirait d'outils simples à utiliser et éprouvés pédagogiquement, étant donné que « les outils actuellement développés sont le résultat de plusieurs années de travail dans ce domaine » (MALTED site Internet, 1999). D'après le site nous trouvons que :

« Le système MALTED héberge une base de données sophistiquée contenant des composants logiciels réutilisables, modifiables et adaptables par les enseignants pour créer les cours. Cette solution permet d'obtenir des cours de qualité, adaptés aux différentes exigences pédagogiques. De plus, elle permet de s'adapter précisément aux demandes des apprenants et

d'obtenir des cours spécifiques.⁶ » (Malted site Internet, 1999).

De sa part, J. Rézeau (2001) analyse les didacticiels ALAO dans sa thèse et dit de MALTED : « Le projet MALTED prévoit d'incorporer des outils de traitement du contenu linguistique [...] » (Rézeau, 2001, p.341).

Une version du logiciel Malted est disponible sur le site du Ministère de l'éducation d'Espagne⁷. Il comporte deux langues, l'anglais et le français. Ce site propose des tutoriels pour les enseignants qui auraient téléchargé le logiciel. Il propose également des activités qui ont déjà été créées par des enseignants des langues.

Une analyse du système nous permet de voir :

- **À qui s'adresse le système** : D'après P. Bangs (1999), ce système a été conçu pour aider les enseignants, en leur permettant de créer des activités liées à la formation. Selon le site Internet du projet, le système devrait permettre aussi de modifier les activités déjà créées par d'autres enseignants-formateurs, avec un sens de partage entre tous ces enseignants.
- **But du système** : Le système-auteur MALTED a été conçu comme une aide pour les enseignants des langues, leur permettant de former des apprenants (élèves du lycée en général) et non pas pour se former eux-mêmes. Plus précisément, le logiciel permet la création d'activités dans un but d'enseignement de la langue. Cependant, dans la partie dédiée aux cours de français (celle qui nous intéresse), nous avons trouvé des unités didactiques créées par des enseignants, disposant des fiches pédagogiques créées par eux-mêmes, et permettant à d'autres enseignants de faire les activités proposées par ceux-ci. Des tutoriels en support pdf ou en format vidéo aident à créer ces activités.
- **Type de formation** : A vrai dire, ce système n'a pas été créé dans un but spécifique de formation, mais plutôt d'aide à la formation. C'est-à-dire qu'il permet aux enseignants de mettre en œuvre des activités pour la formation de leurs apprenants, et dans ce sens, il peut bien être vu comme une aide à la formation méta-cognitive de construction d'un savoir-faire didactique de la part des enseignants. Les activités qui sont développées à partir du système pourraient bien être utilisées, soit dans une formation présentielle, soit à distance avec guidage, voire en complète autonomie.
- **Facilité d'utilisation** : Selon le site du projet, les enseignants n'ont pas besoin d'avoir de compétences autres qu'en didactique pour la création des activités. Nous avons essayé de tester le logiciel et d'en créer quelques activités ou de modifier des activités déjà créées mais des problèmes de compatibilité avec Java, nous en ont empêché.
- **Accessibilité au système** : nous considérons qu'il s'agit d'un système plutôt semi-ouvert que les utilisateurs ne peuvent ni changer ni enrichir au niveau du code, mais dans lequel ils peuvent créer et modifier les activités. En effet, les enseignants peuvent créer des activités et les modifier en utilisant les outils que le système leur propose à cette fin ; néanmoins, ils ne peuvent pas changer ces outils internes ni la base de données.

6. Site Internet : <http://www-malted.cs.ucl.ac.uk/malted/fr/objectifs.html>.

7. Site Internet : <http://recursostic.educacion.es/malted/web/>.

- **Exploitation des caractéristiques du texte** : Le texte est exploité d'une manière « normale », c'est-à-dire, il y a des activités de compréhension de l'écrit et d'expression écrite, mais rien ne nous montre que ces activités prennent en compte les notions issues de la linguistique textuelle.

Le système-auteur MALTED, dont nous pouvons voir une copie d'écran ci-dessus (figure 7.2⁸), peut être rangé parmi les instruments permettant de se former à la conception d'activités d'apprentissage des langues. Selon notre typologie, il serait plutôt situé au niveau des systèmes permettant une formation méta-didactique (S2).

7.2.3 MIRTO

MIRTO (Multi-apprentissages Interactifs par des Recherches sur des Textes et l'Oral) est un projet dans le domaine de l'ALAO (Loiseau, 2009, p.5) qui a été développé au sein du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal - Grenoble 3. MIRTO est défini par ses auteurs (Antoniadis *et al.*, 2005, p.65) comme « [...] une plateforme de création d'activités pédagogiques fondé sur des outils TAL [...] » Ils ajoutent également que : « Cette plateforme est organisée en quatre couches distinctes et successives : fonctions, scripts, activités et scénarios » (Antoniadis *et al.*, 2005, p.65).

Selon ses auteurs, le projet MIRTO est destiné aux enseignants de langue, en leur offrant la possibilité de créer des scénarios pédagogiques en bénéficiant d'outils de type TAL, sachant notamment que ces enseignants n'ont pas forcément des connaissances dans ce domaine-là ou dans le champ informatique (Antoniadis *et al.*, 2005). L'idée, en effet, est de pourvoir un instrument pour l'ALAO qui prenne en compte les caractéristiques du texte et qui permette aux enseignants de concevoir une batterie d'activités diverses.

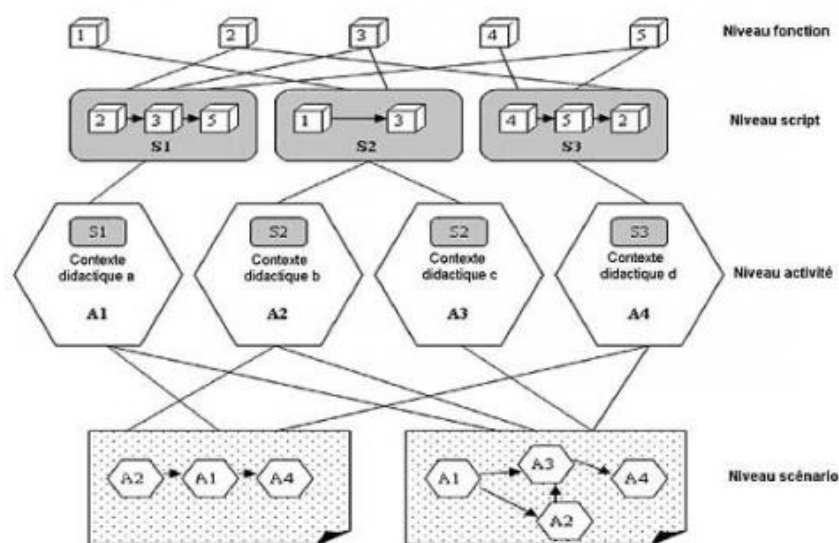


FIGURE 7.3 – Structure de MIRTO (Antoniadis *et al.*, 2005, p.68).

8. Site : http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/142/cd/m13/recursos_tic_malted.html.

Nous avons ci-dessus (figure 7.3) la structure de MIRTO. Notons à droite les quatre niveaux (ou couches) ainsi que la manière comme ils ont été structurés.

M. Loiseau (2009) a fait sa thèse de doctorat sur un sujet qui touchait d'une certaine manière au projet MIRTO : « l'élaboration d'un modèle pour une base de textes indexée pédagogiquement pour l'enseignement des langues ». D'après cet auteur, MIRTO est né en 2001 de la « constatation d'un certain nombre de problèmes communs à beaucoup de systèmes d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) » (Loiseau, 2009, p.5). L'objectif principal du projet de M. Loiseau, par rapport à MIRTO, tourne autour de l'utilisation d'un corpus textuel indexé informatiquement pour préparer des activités. Ce corpus devrait « permettre aux enseignants de choisir les supports de ces activités en fonction de critères relevant de leur problématique » (Loiseau, 2009, p.6).

- **À qui s'adresse le système** : comme dans le cas du système analysé précédemment, MIRTO a été conçu spécifiquement pour les enseignants afin de leur permettre la création d'activités. La différence entre MALTED et MIRTO est que ce dernier compte sur des outils issus du TAL, ce qui permet l'automatisation de n'importe quel texte qui serait proposé au système pour en faire des activités.
- **But du système** : comme dans le cas précédent, nous estimons que MIRTO permet de se former à la conception des activités. Cependant, chez MIRTO il y a moins de réflexion à la manière de créer des séquences didactiques, puisque le système fait ceci de manière automatique.
- **Type de formation** : MIRTO ne forme pas spécifiquement des enseignants, toutefois les activités que sont développées grâce au système peuvent être utilisées dans les trois modalités de formation : en présentiel ; à distance en autonomie ; à distance avec guidage et en formation hybride.
- **Facilité d'utilisation** : Selon les concepteurs du système MIRTO, les enseignants n'ont pas besoin de connaissances spécifiques en informatique pour accéder à la création des activités. Il leur suffit de compétences en didactique et de connaissances en linguistique pour constituer des activités.
- **Accessibilité au système** : le système MIRTO permet la création et mise en œuvre informatisée des activités, il permet également de proposer au système des nouveaux textes et d'enrichir la base de données. Si nous envisageons ces aspects, nous pouvons considérer le système comme ouvert. Toutefois, le système interne est fermé, comme les logiciels analysés auparavant.
- **Exploitation des caractéristiques du texte** : MIRTO exploite les caractéristiques du texte en permettant aux enseignants de concevoir et de créer différents types d'activités. En revanche, les notions issues de la linguistique ne sont pas prises en compte par ce système d'ALAO.

MIRTO est en somme un système informatique permettant aux enseignants de concevoir des activités à partir de textes. Il n'est pas directement conçu pour se former à la didactisation des langues, bien qu'indirectement il permette de se former à une méta-didactique et à l'enseignement

à l'aide d'instruments pour l'ALAO. Nous pouvons par conséquent le classer au niveau des systèmes S2.

7.2.4 *NooJ*

Il s'agit d'un projet de recherche dans le domaine de la linguistique conçu par M. Silberztein de l'Université de Franche-Comté en 2002. D'après un article de Silberztein et Tutin (2005, p.124-125), *Nooj*, de la même manière qu'INTEX (un autre projet de Silberztein), est un environnement de développement linguistique qui devrait permettre de construire, de tester et de gérer des descriptions formalisées recouvrant largement des langues naturelles, sous forme de dictionnaires et de grammaires électroniques, ainsi que de développer des applications du TAL. Déjà à l'époque du projet INTEX, ce logiciel avait attiré l'intérêt des enseignants en linguistique et en FLE. Parce que, d'après ces mêmes auteurs, il présentait des qualités notamment pour une utilisation en pédagogie de langues : 1) « **Son ouverture** », permettant une compréhension immédiate des résultats de traitement, grâce à ses fonctionnalités accessibles et faciles à paramétrer ; 2) « **sa grande facilité d'utilisation** », puisque les enseignants n'ont pas besoin d'être informaticiens pour manipuler le système, pouvant adapter rapidement les dictionnaires et les grammaires ; 3) « **La disponibilité et la compatibilité de données linguistiques** » qui a une large couverture, pour au moins une douzaine de langues (Silberztein & Tutin, 2005, p.125).

NooJ, qui est la nouvelle version du logiciel INTEX, a été adapté pour répondre aux nécessités des utilisations pédagogiques. M. Silberztein et A. Tutin (2005) ont signalé quatre nouvelles caractéristiques de *NooJ* visant la communauté pédagogique :

- **Traitement de corpus** : Selon ces auteurs, « *NooJ* peut traiter directement des ensembles potentiellement importants de documents, qui peuvent être dans n'importe quel format : pages Internet, documents XML, Microsoft WORD, etc. » (Silberztein & Tutin, 2005, p.125).
- **Les travaux pratiques** : D'après Silberztein et Tutin (2005, p.125) le système *NooJ* « contient des mini-applications pédagogiques qui peuvent instantanément être utilisées en séance de travaux pratiques (TP ou "Labs"). » En effet, selon ces mêmes auteurs, ces mini-applications offrent aux enseignants « la possibilité de monter une séance de TP autour d'un problème linguistique ou informatique spécifique » (Silberztein & Tutin, 2005, p.125). Ces mêmes auteurs nous diront qu'un échantillon de quelques TP permettent d'illustrer aux utilisateurs des problèmes tels que : « les différents codages informatiques des textes, l'ordre alphabétique dans chaque langue, les expressions rationnelles, la morphologie flexionnelle, etc. » (Silberztein & Tutin, 2005, p.125).
- **Les projets** : Selon Silberztein et Tutin (2005, p.125), à tout moment, l'utilisateur peut sauvegarder la configuration de l'environnement *NooJ* sous la forme d'un fichier nommé "projet". Ce fichier peut être réouvert ensuite à volonté. Ainsi, « un enseignant peut préparer un corpus, quelques dictionnaires, quelques grammaires, utiliser certaines ressources lexicales et syntaxiques de *NooJ* (avec un jeu complexe de priorité), rédiger une documentation (ou une série d'exercices), et sauvegarder le tout, sous forme d'un projet » (Ibidem,

p.125). Lorsque ces enseignants chargeront ce projet, les apprenants vont obtenir immédiatement la configuration voulue, avec sa documentation.

- **Construction, édition et gestion sophistiquées de concordances :** *NooJ* permet, selon Silberztein et Tutin (2005, p.126), de construire et de gérer des concordances sophistiquées. Les utilisateurs peuvent de cette manière combiner plusieurs types de requêtes, filtrer manuellement les résultats incorrects, puis sauvegarder la concordance résultante, ce qui permet d'aborder des problèmes linguistiques de manière incrémental.

Un logiciel tel que *NooJ*, utilisé en didactique des langues, plus spécifiquement dans le domaine de la formation des formateurs, pourrait aider à la compréhension des phénomènes d'ordre morphologique et syntaxique abordés lors de l'étude de la langue. Néanmoins, à notre avis, cet outil manque d'adaptabilité à destination d'étudiants en formation en didactique des langues, car il est assez difficile à manipuler pour un public qui n'a pas de connaissances dans le champ particulier de la linguistique pure. Dans la figure ci-dessous (7.4) nous avons un exemple de sortie syntaxique à partir de *NooJ*. Notons la complexité de relations entre les éléments de la phrase.

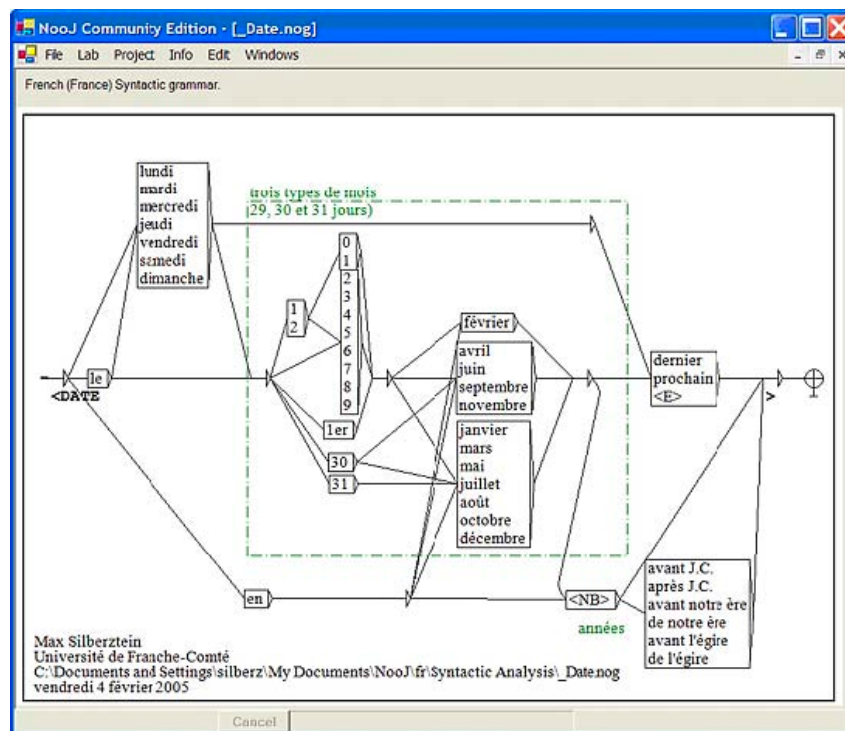


FIGURE 7.4 – Exemple d'automate pour une analyse syntaxique avec *NooJ* (Silberztein & Tutin, 2005, p.127).

- **À qui s'adresse le système :** *NooJ* est conçu en même temps pour les enseignants-formateurs et pour les étudiants en formation. Toutefois, les deux publics devront avoir un niveau assez élevé de connaissances en linguistique, et tout particulièrement en linguistique-informatique (TAL), afin de pouvoir utiliser les analyses linguistiques que le système permet.
- **But du système :** Selon les auteurs de l'article avant signalé (Silberztein & Tutin, 2005), le système peut servir dans un but de formation au niveau linguistique des futurs enseignants

des langues étrangères.

- **Type de formation** : Selon notre expérience avec ce logiciel, la complexité du système fait que le logiciel doit être employé de forme présentielle avec le guidage d'un enseignant-formateur spécialisé en TAL.
- **Facilité d'utilisation** : Selon les concepteurs de *NooJ*, les utilisateurs ne devraient pas avoir besoin de connaissances autres que linguistiques. Autrement dit, aucune compétence en informatique ou en programmation ne s'imposerait. Notre expérience d'utilisateur nous incite à penser que des connaissances de base en TAL sont requises pour exploiter d'une manière adéquate ce système.
- **Accessibilité au système** : Il s'agit d'un système ouvert au niveau des activités, puisque l'utilisateur peut proposer n'importe quel type de texte (pourvu qu'il soit en format .txt). Étant donné qu'il s'agit d'un logiciel libre, la communauté de *NooJ* peut changer le code, améliorer le système, l'enrichir, etc.
- **Exploitation des caractéristiques du texte** : au niveau du texte, *NooJ* propose de faire des analyses au niveau linguistique (syntaxe et morphologie), et des concordances (figure 7.5).

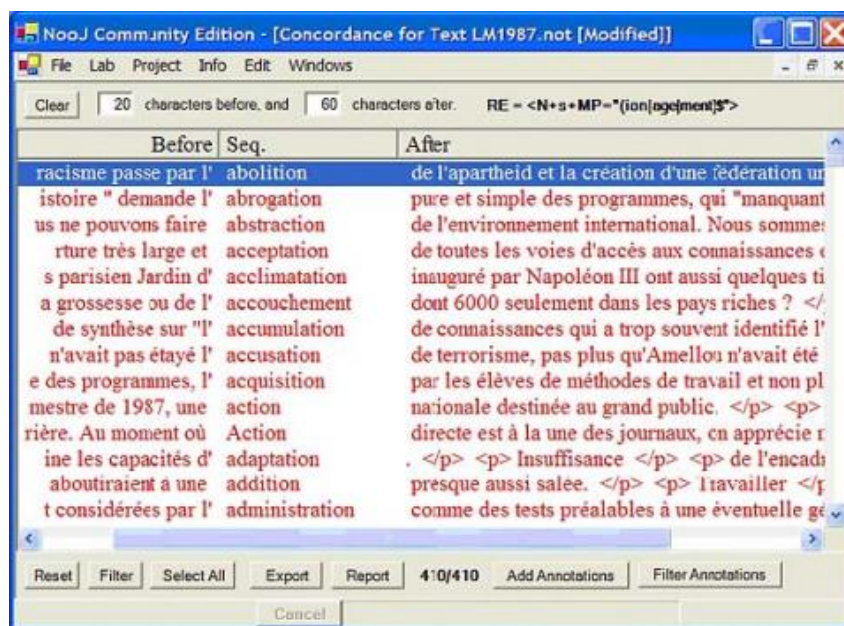


FIGURE 7.5 – Exemple de sortie pour les concordances avec *NooJ* (Silberztein & Tutin, 2005, p.127).

NooJ peut être considéré comme un instrument assez complexe qui permet l'analyse à partir des instruments de TAL. Selon notre typologie initiale, nous pourrions le classer comme un système de type métalinguistique (S1), car il permet l'analyse de la langue à partir des notions linguistiques.

7.3 Systèmes d'étude de la linguistique textuelle

Après avoir analysé dans la première section les systèmes d'ALAO qui pourraient permettre la formation de formateurs, nous allons analyser les systèmes informatiques qui se prêtent à l'étude de la linguistique textuelle par de futurs enseignants de FLE. Dans cette seconde section, nous tenons surtout compte des sites ou dispositifs informatiques qui ont été conçus avec un objectif clair d'étude ou d'enseignement à travers la linguistique textuelle. Comme dans le cas précédent, nous faisons le constat de la complexité des systèmes que nous cherchons à analyser. En effet, nous sommes conscients du fait que n'importe quel site peut être utilisé dans un but d'étude ou d'analyse de la linguistique textuelle. Toutefois, nous ne nous intéressons qu'aux systèmes conçus spécifiquement à partir de cette approche théorique.

Après avoir donné nos propos sur la linguistique textuelle (*cf.* § chapitre 5), et avant d'énumérer la liste d'instruments informatiques permettant son étude et son enseignement, nous signalerons comme dans le cas précédent (*cf.* supra § 7.2), le fait que nous analysons les systèmes les plus représentatifs pour nous. En effet, notre objectif sera par la suite de voir lesquels de ces instruments ou dispositifs informatiques pourraient bien permettre de former des futurs enseignants à cette approche linguistique.

Avant de commencer la description des systèmes permettant l'étude de la linguistique textuelle, nous constatons que dans ce domaine particulier, il n'y a pas, à notre connaissance, de logiciels qui visent spécifiquement et en même temps l'étude de la linguistique textuelle et la formation des futurs formateurs. Dans le domaine du traitement de la langue française cependant, quelques logiciels fonctionnent à partir des textes et d'approches théoriques proches de la linguistique textuelle. La littérature dans le domaine de l'ALAO pour l'étude de la linguistique textuelle en général, nous montre qu'il existe les systèmes suivants :

7.3.1 *NaviTexte*

Sur le site dédié à la recherche de Jean-Luc Minel (2011), nous trouvons le projet *NaviTexte*, projet développé par J. Couto et J.-L. Minel (2004), et sur lequel porte la thèse de doctorat de J. Couto (2006). « La conception de la plate-forme *NaviTexte* est issue d'une réflexion qui fait suite aux résultats obtenus dans le cadre du projet Regal, développé en collaboration avec le CEA, le LATTICE (UMR du CNRS) et le LIMSI (UPR du CNRS).⁹ » La présentation du site Internet continue en disant que : « Ils [Couto et Minel] dénomment « navigation textuelle » le fait de permettre à un lecteur de parcourir de manière dynamique des textes en passant d'un type d'information à un autre. Ce processus se fait à travers une visualisation qui doit être en même temps indicative et informative. Indicative, pour mettre en relief les parties d'un texte qui intéressent un lecteur, et informative pour donner à celui-ci des renseignements sur ces parties du texte.¹⁰ »

Dans un article paru suite au colloque EIAH à Montpellier, Couto *et al.* (2005, p.47-48) notent que : « La navigation proposée n'est donc pas guidée par l'auteur du texte comme dans le

9. Site Internet : http://www.jeanlucminel.fr/?u_s=0&u_a=27&sid=.

10. Ibidem.

cas de la navigation hypertexte où les hyperliens sont placés par cet auteur, mais est le résultat de l'interprétation de certaines informations discursives repérées dans le texte, interprétation qui se concrétise par des annotations. » Ces annotations faites de manière préalable (manuellement ou automatiquement) permettent aux utilisateurs à partir des modules de visualisation de naviguer à travers le texte.

- **À qui s'adresse le système :** Nous pouvons dire que ce système a été conçu pour tout type de public. Il pourrait donc être ainsi utilisé par des enseignants-formateurs, par des apprenants (au sens large du terme), et par des étudiants en formation.
- **But du système :** Le but de ce système est de permettre aux lecteurs de naviguer dans les textes, il n'y a pas de but vraiment de formation explicite. Selon Couto *et al.* (2005), le but de *NaviTexte* est de permettre aux apprenants d'accéder à une application issue de la linguistique textuelle, en leur permettant d'une part de visualiser les textes, d'autre part de naviguer entre les unités textuelles qui assurent la « bonne formation » de ces textes.
- **Type de formation :** Nous considérons que ce logiciel doit être plutôt utilisé en présentiel ou à distance avec guidage. Autrement dit, une formation hybride peut être considérée si les enseignants-formateurs sont d'abord formés à l'utilisation de la plate-forme.
- **Facilité d'utilisation :** Il nous a été impossible de tester ce logiciel, mais selon les concepteurs de ce système, les compétences techniques en informatique ne sont pas requises.
- **Accessibilité au système :** *NaviTexte* est un système plutôt fermé. Les utilisateurs ne peuvent pas proposer des textes pour enrichir la base de données. Il n'y a pas de paramétrage des activités de la part des utilisateurs.
- **Exploitation des caractéristiques du texte :** Les textes sont exploités selon les notions de la linguistique textuelle. Les utilisateurs de *NaviTexte* peuvent accéder à des informations concernant les différentes unités constituant le texte (Couto *et al.*, 2005, p.47).

En somme, *NaviTexte* est un instrument informatique permettant aux lecteurs de repérer des unités textuelles (connecteurs, des énoncés, etc.). Ce système a été le précurseur de celui que nous présentons ci-après (*NaviLire*). Nous pouvons dire que *NaviTexte* relève des systèmes pouvant permettre l'enseignement de la linguistique textuelle, c'est-à-dire les systèmes de type S3.

7.3.2 *NaviLire*

NaviLire est un logiciel issu du projet *NaviTexte* (Lundquist *et al.*, 2006, p.1093) et qui devrait permettre de « naviguer en lisant » et de « lire en naviguant » (Lundquist, 2013, p.117). En effet, selon Lundquist (2013, p.128) ce système informatique « permet de naviguer dans les textes, en suivant des pistes de lecture caractéristiques du discours ». Selon ce même auteur, dans *NaviLire*, chaque scénario didactique permet d'agencer une suite d'exercices de navigation. Les scénarios didactiques sont divisés en deux parties : d'une part, des explications permettant la compréhension de l'activité, d'autre part, le texte dans lequel les utilisateurs sont appelés à identifier des traits linguistiques (cohérence thématique, connecteurs, structuration textuelle,

etc.) (Lundquist, 2013, p.128). Ensuite, « une visualisation permet de voir les unités linguistiques selon la piste de cohérence à laquelle elles contribuent » (Lundquist, 2013, p.128). Cette manière de faire doit permettre aux utilisateurs du système de suivre d'une manière logique les séquences d'activités en les développant. Nous avons à la fin un coloriage des notions acquises au travers d'une séquence. La figure ci-dessous (7.6) est un exemple d'activité sur la cohérence thématique. Le scénario didactique proposé par *NaviLire* suit plusieurs stratégies de la lecture « *top-down* » grâce à des paramètres contextuels.

Nous pouvons cataloguer sans aucun doute *NaviLire* comme un système permettant d'analyser et d'étudier les textes dans le sens de la linguistique textuelle, et selon notre typologie des systèmes, nous pouvons bien le situer au niveau des systèmes permettant une formation à la linguistique textuelle (S3). La figure ci-dessous (7.6¹¹) nous montre un exemple de ce système avec une activité sur la cohérence thématique.

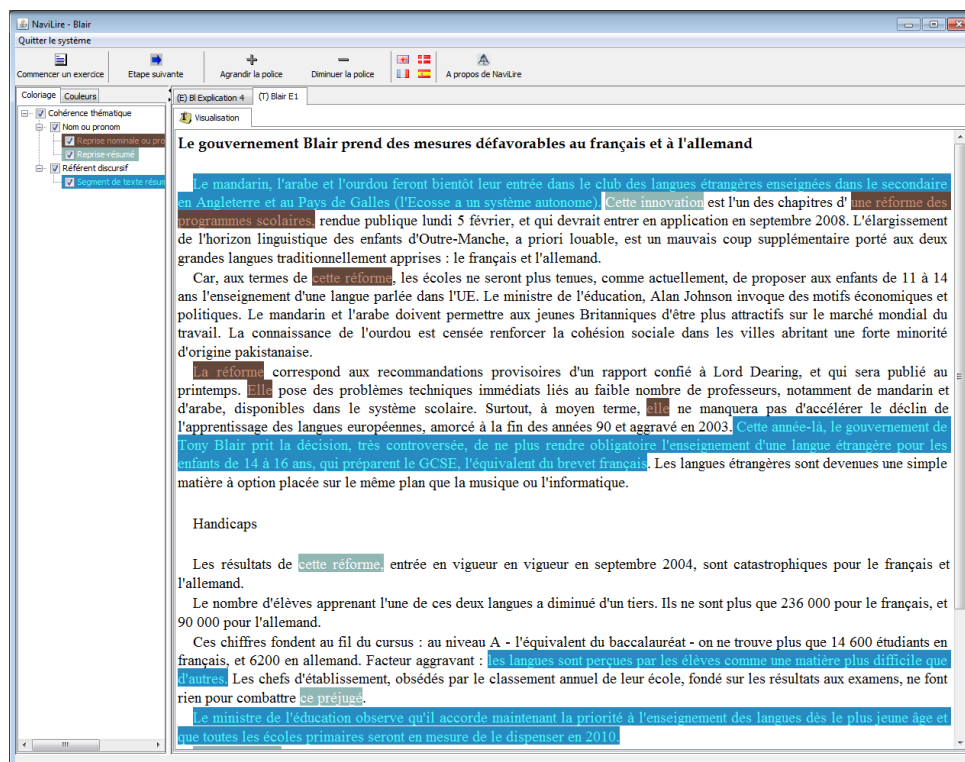


FIGURE 7.6 – Exemple d'activité sur la cohérence thématique avec le logiciel *NaviLire* (Lundquist, 2013).

Nous appliquons ci-après les items d'analyse des systèmes d'ALAO et nous obtenons que :

- **À qui s'adresse le système :** Comme dans le cas antérieur (*NaviTexte*), nous considérons que ce système peut être employé par tout type d'apprenant de langue. Cependant, nous considérons qu'étant donné le métalangage employé et le niveau des textes, il s'adresse plutôt à des enseignants-formateurs et à des étudiants en formation (futurs enseignants de FLE ou d'autres langues¹²).

11. Copie d'écran du logiciel téléchargé sur le site : <http://www.jeanlucminel.fr/navitexte.html>.

12. *NaviLire* propose des activités en allemand, en anglais, en espagnol et en français.

- **But du système :** Nous pouvons dire que ce logiciel a été conçu avec un but de formation en FLE (Lundquist *et al.*, 2006, p.1093), mais qu'il peut en tous les cas être utilisé pour former tout type de public.
- **Type de formation :** *NaviLire* peut être utilisé en formation hybride en alternant des phases en présentiel et en autonomie. Cependant, pour les phases en autonomie, le guidage est important. En effet, étant donné qu'il s'agit d'un instrument qui a pour but la formation linguistique, il doit être guidé par des enseignants avec des connaissances dans ce domaine. Autrement, pour des apprenants de langue il peut s'avérer un peu compliqué pour son utilisation en autonomie totale.
- **Facilité d'utilisation :** Le système est d'installation et d'utilisation faciles. L'enseignant ou l'apprenant qui utilise *NaviLire* n'a pas besoin d'avoir des compétences très poussées en informatique, ils doivent en revanche connaître la linguistique et le métalangage afférent.
- **Accessibilité au système :** Il s'agit d'un système fermé. Les utilisateurs ne peuvent pas proposer de nouveaux textes permettant d'enrichir la base de données ; ils ne peuvent, non plus, ni modifier ni paramétrer les activités. Ils peuvent, par contre, choisir les textes qu'ils veulent travailler.
- **Exploitation des caractéristiques du texte :** *NaviLire* est un système autour de la linguistique textuelle, il exploite donc les caractéristiques du texte de ce point de vue en tenant compte des notions issues de cette approche.

Nous pouvons dire sans équivoque que *NaviLire* est le logiciel qui se rapproche le plus à l'étude de la linguistique textuelle de tous ceux qui nous avons explorés. Il est fondé sur un système qui prend en compte les textes en permettant aux utilisateurs de suivre un cheminement qui permet d'acquérir des notions liées à cette approche linguistique. L'ayant testé nous avons trouvé quelques bémols à son utilisation dans une formation en FLE : 1) les textes ne sont pas classifiés par niveaux (CECRL), et ceci pourrait poser des problèmes pour des utilisateurs assez novices, ou très expérimentés. 2) les enseignants ne peuvent pas composer les activités comme ils voudraient les faire. En effet, cette contrainte pose des problèmes pour des enseignants-formateurs qui voudraient pouvoir choisir des textes particuliers selon tel ou tel type d'activité.

7.3.3 *TeXtRay*

D'après L. Lundquist (2013, p.117), *TeXtRay* est un logiciel d'aide à la lecture qui vise trois objectifs : « le premier est d'assister les lecteurs en divisant le texte en unités de lecture « naturelles » [...] » ; le second est de permettre aux utilisateurs d'aider à identifier les constituants principaux de la phrase « ainsi que les relations créant de la cohérence textuelle », et finalement, le logiciel devrait permettre aux utilisateurs de percevoir de forme orale des textes lus à haute voix et dans une reproduction en forme de dictée (Lundquist, 2013, p.117). *TeXtRay* est hébergé dans un site de l'école de commerce de Copenhague¹³ (Copenhagen Business School – CBS). Malgré notre intérêt pour tester ce système, il nous a été impossible de le faire pour des raisons d'impossibilité technique. Toutefois, selon les explications fournies dans son ouvrage de 2013,

13. Site Internet du projet *TeXtRay* : <http://textray.cbs.dk/index.php?lang=fr>.

L. Lundquist nous montre comme *TeXtRay* fonctionne. En effet, selon cet auteur, le système fonctionne à partir des trois modalités :

- **Lire & écouter** : Le système est fondé sur une stratégie cognitive qui permet d'écouter à haute voix les différentes unités textuelles, en même temps que celles-ci se colorent dans le texte, au fur et à mesure de la lecture du texte. Cette modalité d'accès à la lecture doit permettre aux apprenants de mieux apprendre la langue française à partir de ce double enjeu visuel et auditif (prononciation, intonation, etc.). Le fait de pouvoir suivre la lecture avec les unités coloriées peut aussi renforcer des aspects tels que l'écriture (orthographe, syntaxe, grammaire, etc.).
- **Analyser** : Cette fonction permet d'accéder aux traits morphologiques des mots ou des constituants textuels en positionnant le curseur sur ces unités (Lundquist, 2013, p.120). La fonction analyse permet également de répertorier toutes les occurrences existant dans le texte par rapport à un ou a plusieurs traits en particulier.
- **Écouter et écrire** : Cette dernière fonction doit permettre aux utilisateurs « de pratiquer quasiment toutes les facultés langagières à la fois » (Lundquist, 2013, p.122). Dans cette troisième fonction qui permet d'écrire sous dictée, l'utilisateur doit mettre en œuvre toutes ses capacités linguistiques (phonétique, morphologie, syntaxe, orthographe, etc.) ; en écoutant l'enregistrement il écrit dans la case dédiée à ceci, sauvegarde sa production qu'il peut comparer avec le texte de départ.

TeXtRay est, en somme, un système permettant d'aller de la lecture vers l'écriture. Il fonctionne à partir des notions liées à la linguistique textuelle, comme c'est le cas des exercices d'« écriture sous contraintes » (Lundquist, 2013, p.123), dans lesquels l'apprenant pourra travailler à partir de, par exemple, l'emploi des verbes, ou les reprises des référents principaux dans des textes. Les apprenants sont appelés à reproduire ces mêmes textes en suivant des contraintes d'écriture.

Si nous appliquons les items à ce système nous avons :

- **À qui s'adresse le système** : De la même façon que dans les deux cas précédents, nous considérons que ce système peut être utilisé avec tout type d'apprenants (incluant les étudiants en formation), et par les enseignants-formateurs. Il faut seulement que les enseignants soient familiarisés avec le système et les exercices.
- **But du système** : *TeXtRay* a été conçu pour l'apprentissage de l'écriture en français. Bien que l'objectif principal de ce système ne soit pas la formation des enseignants, nous considérons qu'il peut bien être employé dans ce but, étant donné le type d'information linguistique qu'il articule et la manière dont sont élaborés les exercices.
- **Type de formation** : Comme dans les deux cas précédents, le système *TeXtRay* peut être employé dans tout type de formation, bien que le type de formation envisagée soit la formation à distance en autonomie.
- **Facilité d'utilisation** : En fait, nous n'avons pas pu le tester, mais selon la littérature, les utilisateurs ne semblent pas devoir disposer de compétences techniques trop poussées au niveau informatique, et aucune en programmation, néanmoins, nous considérons que pour

une utilisation en autonomie, une connaissance de la linguistique et de son métalangage sont nécessaires.

- **Accessibilité au système** : Le système est fermé.
- **Exploitation des caractéristiques du texte** : Le système analyse et exploite les caractéristiques des textes. Il est fondé, comme dans les deux cas précédents, sur la linguistique textuelle.

Par rapport à la typologie des systèmes, nous pouvons placer *TeXtRay* dans les systèmes qui permettent l'étude de la linguistique textuelle (S3).

7.3.4 *FreeText*

Nous avons également choisi d'analyser ce système d'ALAO (ou plutôt d'ELAO¹⁴), étant donné ses caractéristiques particulières. D'après le site Internet du projet, *FreeText* est présenté comme : « Le français en contexte : un système hypermédia et avancé d'ELAO intégrant des outils de TALN pour un traitement intelligent de documents authentiques et d'exercices de production libre.¹⁵ » Bien que ce site soit primordialement utilisé pour la formation des apprenants de FLE, il peut également être utilisé pour la formation de formateurs dans le domaine de la linguistique textuelle. D'après M.-J. Hamel et M.-C. Girard (2004), l'interface ALAO de ce projet est inspirée d'un projet de recherche antérieur (Hamel, 1998 ; Hamel & Vandeventer, 2000 ; Vandeventer & Hamel, 2000). Concernant la linguistique textuelle, *Freetext* s'appuie notamment sur les travaux de J.-P. Bronckart (1985) et sur ceux de D. Bain (1991). Tout l'aspect d'acquisition de la langue et développement d'un logiciel pour l'ALAO sont inspirés des travaux de C. A. Chapelle (1998).

Le projet a été développé par des laboratoires de diverses universités, tels que l'UMIST (l'Institut de Science et Technologie de l'Université de Manchester), l'UGEN (l'Université de Genève), l'UCL (l'Université Catholique de Louvain), ainsi que le laboratoire Softissimo de France (L'Haire, 2011, p.147-148). *FreeText* est considéré comme un grand projet européen dans l'apprentissage de la langue française (Hamel & Girard, 2004).

D'après S. L'Haire (2011, p.148), le système *FreeText* possède quatre tutoriels qui présentent 16 documents authentiques de type multimédia. Ceux-ci, selon cet auteur, « servent à illustrer divers actes de langage et autour desquels des activités sont proposées » (L'Haire, 2011, p.148). Nous présentons maintenant les quatre tutoriels (figure 7.7¹⁶) :

- **(s')informer** : Ici nous trouvons des textes de type informatif qui sont destinés à donner une information au destinataire (L'Haire, 2011, p.148).
- **(faire) réagir** : Il s'agit de textes de type argumentatif permettant aux apprenants d'apprendre par exemple à acheter un produit, ou encore à faire adhérer quelqu'un à une opinion (L'Haire, 2011, p.148).

14. Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO), selon ses concepteurs. D'après S. L'Haire (2011, p.147), il s'agirait plutôt d'un logiciel d'ALIAO (Apprentissage des Langues Intelligemment Assisté par Ordinateur).

15. Site Internet du projet *Freetext* : <http://www.latl.unige.ch/freetext/fr/index.html>.

16. Ibidem.

- **(se) raconter** : Ce tutoriel propose des textes narratifs destinés à rapporter des situations réelles ou fictives qui se sont déroulées dans un passé proche ou lointain (L'Haire, 2011, p.149).
- **(faire) agir** : Dans lequel les textes injonctifs ou persuasifs permettent de transmettre des conseils, des recommandations, des ordres, etc. (L'Haire, 2011, p.149).



FIGURE 7.7 – Les quatre tutoriels dans le système *FreeText*.

Selon S. L'Haire (2011, p.149) : « Les différents documents sont présentés par une capture d'écran, un fac-simile ou une vidéo. » Une transcription interactive de tous les documents doit permettre aux apprenants d'accéder à une visualisation d'une version écrite augmentée et standardisée des documents et de disposer d'aides liées au lexique. Selon cet auteur, les enseignants disposent de la possibilité d'ajouter des nouveaux documents et de créer de nouveaux exercices. Au total, le système *FreeText* compte 550 exercices de 16 types différents (L'Haire, 2011, p.149). Les activités de ce système appartiennent à quatre domaines : 1) activités de compréhension ; 2) activités d'exploration ; 3) activités de manipulation ; 4) activités de création.

Appliquons maintenant les critères que nous avons énoncés :

- **À qui s'adresse le système** : Le système a été conçu pour des apprenants de FLE en général. Il peut bien évidemment être employé dans la formation des futurs enseignants de français, puisque *FreeText* s'adresse aux apprenants de français des niveaux intermédiaire et avancé. Autrement dit, il prend en compte les B1 et C1, à savoir les niveaux que les futurs enseignants de FLE doivent atteindre en Colombie.

- **But du système :** L'objectif principal de ce système d'ALIAO (L'Haire, 2011) est de servir à l'apprentissage de la langue française. *FreeText* est fondé sur l'approche communicative, et pour ceci, il utilise des documents authentiques, auxquels il ajoute des outils issus du TAL.
- **Type de formation :** Selon le site de *FreeText*, ce système a été conçu pour être utilisé à distance. Pour les utilisateurs, il suffit d'envoyer un mail aux concepteurs pour accéder au logiciel.
- **Facilité d'utilisation :** D'après les concepteurs de ce système, les utilisateurs n'ont pas besoin de compétences informatiques. Le site possède des tutoriels permettant aux utilisateurs de s'entraîner à la réalisation des activités.
- **Accessibilité au système :** Pour les apprenants, il s'agit d'un système fermé, car les utilisateurs doivent se connecter à une plate-forme distante, en demandant une permission aux concepteurs du site. Du côté des enseignants, le système est ouvert, car ceux-ci « ont la possibilité d'introduire des nouveaux documents dans un tutoriel personnalisé et de créer de nouveaux exercices » (L'Haire, 2011, p.149).
- **Exploitation des caractéristiques du texte :** Le système est fondé sur la linguistique textuelle, c'est pourquoi il prend en compte des notions telles que le type de texte (informatif, argumentatif, narratif, et injonctif ou persuasif). D'autres notions telles que la structure du texte et les repères spatio-temporels dans le texte sont envisagées.

Après avoir analysé les caractéristiques de *FreeText*, nous pouvons le classer dans les systèmes qui permettent de didactiser la langue en utilisant la linguistique textuelle (S4).

7.3.5 *Littératron*

Conçu au début des années 2000 au LIP6 (Université Pierre et Marie Curie) par J.-G. Ganascia, le *Littératron* est un système informatique qui « extrait automatiquement des motifs syntaxiques à partir de textes écrits en langage naturel » (Audras & Ganascia, 2006b, p.825). Un motif syntaxique serait défini « comme une association d'unités linguistiques cohérentes, par exemple : [préposition + pronom personnel réfléchi + verbe à l'infinitif] » (Audras & Ganascia, 2006a, p.70).

Selon Audras et Ganascia (2006a), après avoir été analysés par l'analyseur morphosyntaxique de J. Vergne (1998), les mots sont étiquetés et transformés en ASO (arbres stratifiés ordonnés). Ces ASO seront, par la suite, calculés par le *Littératron*, en donnant en sortie une mesure de similarité en fonction de la distance calculée entre plusieurs ASO. À la fin, le *Littératron* générera un graphe de similarité et enregistrera tous les sous-arbres adjacents à l'ASO qui a été entré (Audras & Ganascia, 2006b). Nous avons ci-après (figure 7.8) un exemple de ce que le *Littératron* donne en sortie :

- **À qui s'adresse le système :** *Littératron* a été conçu pour les enseignants-formateurs afin de leur permettre de faire un diagnostic linguistique des productions écrites des apprenants de FLE (Audras & Ganascia, 2006a).

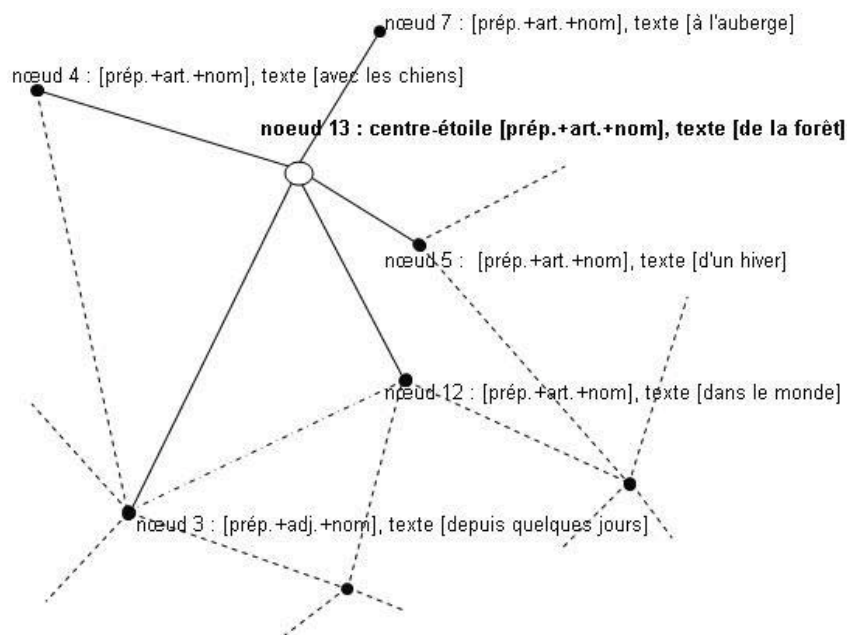


FIGURE 7.8 – Graphe du centre-étoile sorti par le *Littératron* (Audras & Ganascia, 2006b).

- **But du système :** Il sert comme une aide à l'apprentissage, dans le sens où ce système a été conçu comme un instrument d'accompagnement pour l'acquisition de l'écrit.
- **Type de formation :** Bien que le but spécifique de ce logiciel ne soit pas directement la formation, mais plutôt une aide à la remédiation en formation, nous considérons qu'il serait utile à tout type de formation, tant en présentiel qu'à distance.
- **Facilité d'utilisation :** Même si les spécifications montrent la manière dont ce système fonctionne du point de vue technique, nous considérons que pour le manipuler, l'enseignant a besoin des connaissances techniques assez poussées dans le domaine du TAL. De plus, pour interpréter les sorties de *Littératron* (les arbres ASO), il faut que ces enseignants soient aussi des experts en linguistique.
- **Accessibilité au système :** Il s'agit d'un système plutôt fermé. Les textes qui servent à l'analyse syntaxique n'enrichissent pas la base de données (BD). Aussi n'y a-t-il qu'une sortie en arbres ASO, et il ne nous est pas dit si le système prend en compte les analyses afin d'améliorer le système. Les textes servent d'objets d'analyse, ils n'ont pas de fonction spécifique au niveau du système *Littératron*.
- **Exploitation des caractéristiques du texte :** Il n'y a pas d'exploitation directe des caractéristiques du texte. En revanche, on peut exploiter les caractéristiques propres au type auquel le texte appartient. Cette fonctionnalité procède du fait que le système analyse en fonction des caractéristiques que possèdent les textes selon leur appartenance à des types différents de textes et de discours.

Plutôt qu'un système pour la formation des enseignants de langue, nous avons affaire à un système pour l'analyse textuelle. Cette analyse s'avère intéressante lors d'un processus de remédiation vis-à-vis des apprenants de langue, afin d'évaluer leurs productions écrites. D'autre part, et tenant compte de la typologie établie au début, nous considérons que ce système pourrait

être classé, indirectement, comme un système permettant une didactisation de la linguistique textuelle (S4). Indirectement, car il permet de travailler à la remédiation et donc à l'amélioration des activités.

7.4 Conclusion

Les systèmes que nous avons analysés dans ce chapitre ont tous la particularité d'être développés dans le cadre de projets de recherches, et dans des labos qui convoquent à la fois la didactique et l'informatique. Certains de ces projets s'appuient sur les théories de la linguistique textuelle. Nous résumons ci-après (tableau 7.1) les principales caractéristiques des systèmes analysés dans les sections précédentes.

Système d'ALAO	À qui s'adresse	But	Type de formation	Facilité d'utilisation	Accessibilité	Rapport au texte
Le français en (première ligne)	Futurs enseignants et leurs apprenants	Aide à la formation des futurs enseignants. Aide à l'apprentissage de la langue.	À distance avec guidage + à distance en autonomie	Pas besoin de compétences informatiques	Fermé pour les apprenants et ouvert pour les enseignants	Très général
MALTED	Enseignants	Aide à la réalisation d'activités	Hybride	Pas besoin de compétences informatiques	Fermé	Très général
MIRTO	Enseignants	Aide à la réalisation d'activités	Hybride	Pas besoin de compétences informatiques	Ouvert	Très général
NooJ	Enseignants et étudiants en formation	Formation à la linguistique	Hybride	Besoin de compétences linguistiques et en TAL	Fermé	Ciblé linguistique
NaviTexte	Apprenants en général	Formation à la linguistique textuelle - navigation dans les textes	Présentiel et à distance avec guidage	Pas d'information concernant les compétences informatiques ou linguistiques	Fermé	Notions de linguistique textuelle
NaviLire	Apprenants en général	Formation à la linguistique textuelle	Hibride, dont à distance avec guidage	Besoin de compétences linguistiques	Fermé	Notions de linguistique textuelle

TeXtRay	Apprenants en général	Formation à la linguistique textuelle	Hibride, dont à distance avec guidage	Besoin de compétences linguistiques	Fermé	Notions de linguistique textuelle
FreeText	Apprenants en général et enseignants aussi	Formation à la langue par le biais de la linguistique textuelle	Formation à distance, plutôt avec guidage	Besoin de compétences linguistiques. Tutoriels en vidéo pour les aspects techniques	Fermé pour les apprenants et ouvert pour les enseignants	Textes abordés à partir de la linguistique textuelle
Littératron	Enseignants	Évaluation des productions textuelles des apprenants	Présentiel	Pas d'information concernant les compétences informatiques ou linguistiques	Fermé	Analyse des textes

TABLE 7.1: Résumé des caractéristiques des systèmes d'ALAO analysés.

Comme nous pouvons le voir, certains systèmes possèdent des caractéristiques qui les distinguent nettement des autres. Le fait, par exemple, que très peu de systèmes soient ouverts, montre par exemple que la conception de ce type de caractéristique est difficile à produire dans un logiciel d'ALAO et que les concepteurs vont privilégier en général les systèmes fermés. Aucun des systèmes que nous avons analysés n'est à 100 % semi-ouvert, ce qui demande sans doute des compétences assez complexes de design informatique et de mise en œuvre didactique.

D'autre part, les aspects tels que les besoins des compétences informatiques, linguistiques et didactiques pour utiliser les systèmes est un des autres aspects qui sont parfois négligés lors de la conception de ces systèmes. Autrement dit, parfois les utilisateurs sont face à des systèmes assez complexes du point de vue technique informatique (il faut avoir des connaissances assez poussées en informatique comme dans le cas de *Littératron*), ou de point de vue linguistique (comme dans le cas de *NooJ*, dont le TAL est aussi requis).

Nous considérons finalement que les systèmes qui sont davantage axés sur la didactique et la linguistique, et qui se prêtent à une utilisation en formation hybride, sont les plus intéressants. Ceci dû au fait que ces systèmes ne requièrent pas de formation très poussée en informatique (ils peuvent donc s'adresser à des enseignants de langues) et qu'ils permettent d'être utilisés comme supports dans la salle de classe et en dehors de celle-ci (en autonomie).

7.4.1 Aspects positifs des systèmes analysés

Voici quelques caractéristiques que nous avons trouvées positives lors de notre analyse des systèmes d'ALAO et qu'il nous paraît intéressant d'appliquer dans un système informatique d'aide à la formation :

- Il faudrait bénéficier de systèmes qui ne demandent pas de compétences trop poussées dans le domaine technique (informatique). En effet, comme certains auteurs le prônent, notamment G. Antoniadis (2008), il faut aller vers des systèmes devant lesquels les enseignants ne se retrouvent pas coincés par une panoplie d'instruments techniques qu'ils n'arrivent pas à maîtriser. La plupart de systèmes d'ALAO que nous avons étudiés partent de ce principe.
- Les systèmes doivent être pensés en fonction des besoins du public cible. Nous pourrions dire que cet aspect va de soi. Toutefois, il y a des systèmes construits par simple « intuition », ce qui veut dire qu'il n'y a pas eu d'étude préalable faite à partir du public auquel ces systèmes devaient s'adresser. Certes, nous avons trouvé le but de chaque système, mais il nous est impossible de savoir si ces projets partent des besoins spécifiques des publics particuliers.
- Il serait nécessaire de concevoir en direction de la formation des enseignants des langues, des systèmes permettant de réfléchir davantage à la langue. Comme nous avons pu observer lors de notre analyse des systèmes d'ALAO, certains de ceux-ci permettent l'étude des notions liées au métalangage. Nous considérons que la conception d'un dispositif pour la formation des futurs enseignants de FLE doit se fonder sur un travail assez poussé sur l'enseignement/apprentissage du métalangage.

7.4.2 Aspects négatifs des systèmes analysés

Ici, nous analysons quelques caractéristiques jugées comme négatives et qu'il faudrait éviter lors de la conception d'un dispositif informatique destiné à la formation des futurs formateurs de langue :

- Un premier aspect négatif est le fait de concevoir ou de produire des systèmes fermés, dont seulement les concepteurs ont un accès direct aux données. Ces systèmes, que les utilisateurs ne peuvent ni enrichir, ni paramétrer selon leurs besoins, seraient à bannir lors de la mise en œuvre informatique d'un dispositif d'aide à la formation des formateurs. En effet, un système dans lequel les enseignants-formateurs ne peuvent pas mettre la main, ni décider des ressources à utiliser ne serait pas adéquat pour fondamentalement deux raisons : 1) les formateurs (au moins dans le contexte colombien) aiment bien avoir la possibilité de décider du matériel didactique et du contenu de celui-ci, afin d'avoir plus de liberté dans leur enseignement ; 2) le fait d'avoir plus de variété dans les activités et dans le type d'activités peut être un bon atout pour des systèmes s'adressant à des enseignants-formateurs ainsi qu'à des étudiants en formation.
- Un second aspect négatif est le fait de ne pas disposer de systèmes dont les activités sont classées par niveaux, en fonction du CECRL. En effet, si l'on veut mettre en œuvre un

système d'ALAO visant la formation des formateurs, ce système devrait offrir la possibilité de faire des activités en fonction du niveau linguistique de l'apprenant (A1, A2, B1, B2, C1, C2). La plupart de systèmes analysés permettent de travailler des textes dans des activités qui prennent en compte les caractéristiques de ces textes, cependant, très peu de ces systèmes sont fondés sur des niveaux des apprenants. Soit les textes sont d'un niveau très bas, soit le niveau est très haut. Il faudrait donc que les textes puissent être choisis en fonction du niveau visé par la formation.

Troisième partie

Problématique et analyse des données

Précisions concernant la problématique, et hypothèses de travail

Sommaire

8.1	Précisions concernant la problématique	184
8.1.1	Une problématique essentiellement didactique	185
8.1.2	Didactiser la linguistique au travers de la linguistique textuelle	189
8.1.3	Un système d'ALAO d'aide à la formation	190
8.2	Hypothèses de travail	196
8.2.1	H₁ : La maîtrise de la compétence linguistique peut-elle aider à remédier le phénomène de « l'insécurité linguistique » chez les futurs enseignants de FLE en Colombie?	197
8.2.2	H₂ : Former des futurs enseignants de FLE aux « discours métalinguistiques » permet-il de mieux maîtriser la langue, en fonction de sa compétence linguistique?	202
8.2.3	H₃ : La linguistique textuelle peut-elle devenir une aide à l'amélioration de la compétence linguistique et du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE?	203
8.2.4	H₄ : De quelle manière la conception d'un système d'ALAO (fondé sur la linguistique textuelle) peut-elle améliorer la formation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien?	204
8.3	Conclusion	207

"In order to change an existing paradigm you do not struggle to try and change the problematic model. You create a new model and make the old one obsolete. That, in essence, is the higher service to which we are all being called."

[« Pour changer un paradigme existant vous ne luttez pas pour essayer de changer le modèle problématique. Vous créez un nouveau modèle et vous rendez l'ancien obsolète. Ceci est, essentiellement, le plus haut service auquel nous sommes tous appelés. »] (R. Buckminster Fuller).

La première partie de ce manuscrit de thèse (*cf.* chapitre 2) nous a permis d'expliquer le contexte de notre travail, en montrant notamment les motivations et les besoins qui nous ont fait choisir la thématique que nous convoquons ici comme objet de recherche. Thématique ou plutôt problématique, que nous précisons maintenant dans ce nouveau chapitre. D'autre part, dans la deuxième partie, nous avons pu instaurer les théories qui soutiennent notre projet de thèse, à savoir : la didactique des langues (liée à la formation des formateurs), la linguistique textuelle et l'ALAO (lié au TAL). Nous avons pu constater à quel point ces trois dimensions, didactique, linguistique et informatique sont intrinsèquement liées et peuvent permettre d'interagir afin de servir de support dans la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie.

Nous débutons cette troisième partie avec un chapitre dédié à des précisions concernant notre problématique, à laquelle nous avons consacré notre travail, et aux hypothèses nous ayant permis de commencer ce travail de recherche.

8.1 Précisions concernant la problématique

Pourquoi avoir besoin de préciser maintenant notre problématique ? En effet, il peut paraître surprenant de voir apparaître la problématique dans un « tardif » chapitre 8. Toutefois, nous rappellerons que dans le chapitre 2, nous invoquons les motivations et les premiers constats vis-à-vis de notre objet de recherche. C'est pourquoi nous avons décidé de montrer dans la deuxième partie un raisonnement qui va de la didactique des langues et de son importance dans la formation des formateurs (*cf.* chapitre 4), en passant par la linguistique textuelle comme approche théorique pouvant aider dans cette formation (*cf.* chapitre 5), à l'ALAO et le TAL, comme moyen de proposer une issue instrumentale-didactique à cette formation (*cf.* chapitre 6). Ce choix n'est pas anodin, et nous l'avons déjà démontré à plusieurs reprises (Molina Mejia, 2014 ; Molina Mejia & Antoniadis, 2014a ; 2014b ; 2014c). Il montre l'importance de partir de la réflexion didactique vers la conception et le développement informatique et non dans le sens contraire.

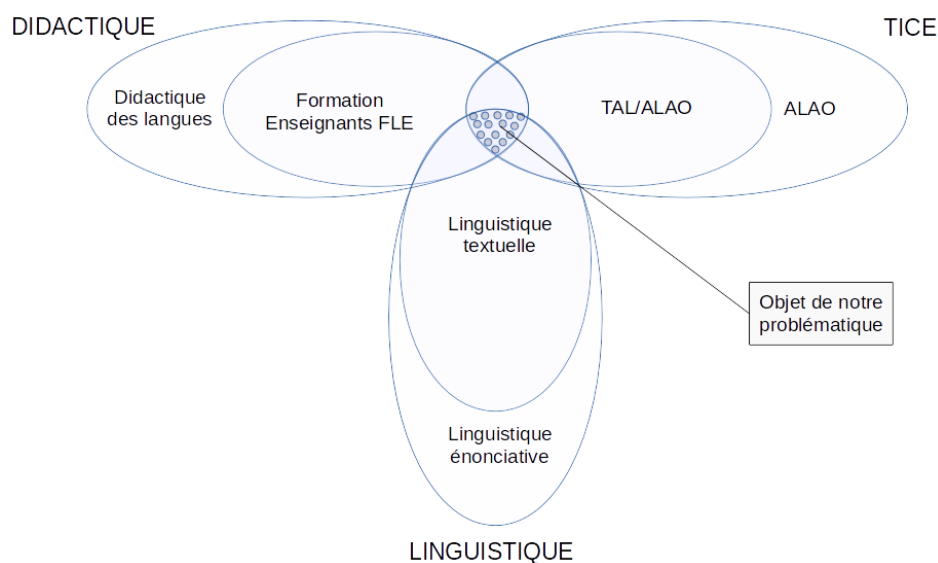


FIGURE 8.1 – Problématique à l'intersection de nos trois disciplines.

Nous avons donc, dans le cadre de notre thèse, une problématique d'ordre didactique qui devrait être résolue à travers la linguistique textuelle. Cette solution devrait, par la suite, être informatisée à l'aide d'un système d'ALAO fondé sur un corpus issu des techniques du TAL. La figure ci-dessus (8.1) montre plus clairement le lieu où se situe notre problématique. En effet, notre sujet de recherche se place à l'intersection de la didactique de langues, de la linguistique textuelle et des TICE (ALAO/TAL).

Afin de mieux préciser l'objet de notre problématique, nous l'avons divisé en trois sous-sections correspondant aux théories étudiées dans la partie précédente (*cf.* deuxième partie).

8.1.1 Une problématique essentiellement didactique

Comme le signale J. Rézeau dans un chapitre de sa thèse et nommé à juste titre « Art de l'apprentissage. Science de l'enseignement » (*cf.* Rézeau, 2001 § chapitre 1) : « La plupart des études du domaine de l'ALAO insistent sur la nécessité de replacer celui-ci dans le cadre de l'apprentissage des langues » (Rézeau, 2001, p.17). Ce qui intéresse cet auteur, dans un premier temps, est, plus que la médiatisation ou l'environnement multimédia, le concept de médiation pédagogique et donc l'acte d'apprendre (Rézeau, 2001, p.17). Nous prenons en considération ces mots, et nous indiquons comment, dans notre projet, la didactique tient un lieu de privilège, et de comment celle-ci va interagir avec les autres deux objets de notre problématique : la linguistique et les TICE (figure 8.1, ci-dessus). En effet, au niveau de notre problématique, ces trois domaines interagissent entre eux afin de servir à la construction d'un modèle didactique, que nous montrerons tout au long de ce chapitre.

Nous pouvons, par la suite, nous poser les questions suivantes : Comment pourrions-nous potentialiser et améliorer le niveau de connaissances, donc d'apprentissage de la langue-cible, des futurs enseignants de FLE ? Pourrions-nous le faire à travers une didactisation de la linguistique textuelle et de son approche, permettant d'acquérir les aspects linguistiques inhérents à cette langue ? Pourrions-nous le faire à l'aide d'un environnement informatique d'aide à la formation de type hybride (servant à la fois à une formation en présentiel et à distance en autonomie) ? Pourquoi est-il nécessaire de partir d'une vision didactique au lieu d'une vision technique ?

Une première réponse à toutes ces questions est qu'il faut partir de la construction d'un modèle didactique, qu'il faut fonder théoriquement. C'est dans ce sens que, dans la partie qui suit, nous nous attelons à construire ce modèle en prenant compte des théories didactiques qui peuvent bien être employées dans le domaine de l'ALAO.

Nous avons, dans un premier temps, la vision didactique que J. Rézeau (2001) a résumée dans un premier modèle (figure 8.2), et dans lequel il part du triangle pédagogique de Houssaye (1988). Dans ce triangle, il y a trois éléments principaux : l'enseignant (sujet 1 = S1), l'apprenant (sujet 2 = S2), et le savoir. Rézeau va intégrer à ce triangle pédagogique la relation entre S1 et le savoir (en bas du triangle). Il s'agira du champ de la didactique, qu'il associe à la gestion de l'information. La relation de S1 et S2 va donner lieu au champ de la pédagogie (à gauche du triangle) qui, pour Rézeau, relève de l'économie de la communication (Rézeau, 2001, p.44). En effet, cette première approche, que cet auteur nomme « art de l'apprentissage », nous permet de voir que le plus important lors de la conception des systèmes d'ALAO vient de cette réflexion au

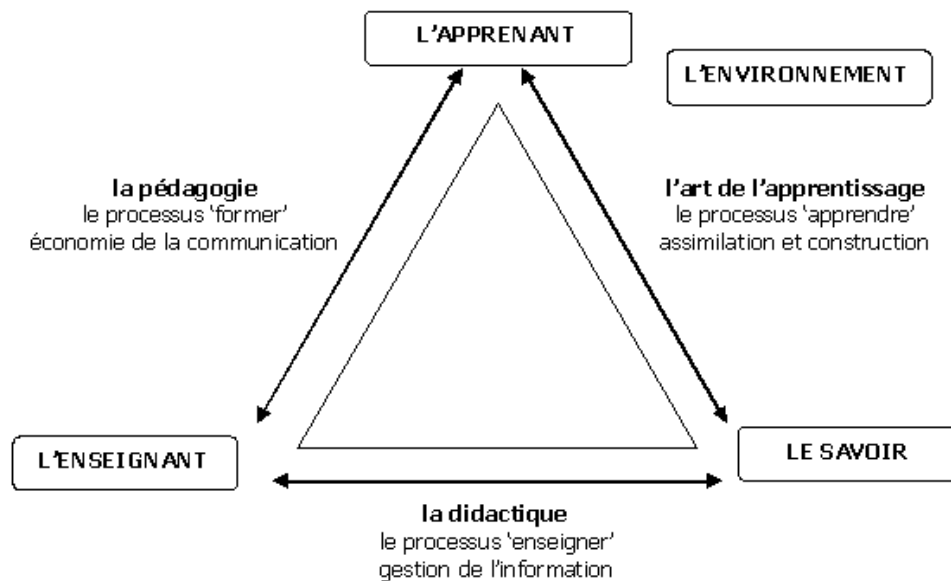


FIGURE 8.2 – Premier modèle de la situation d'enseignement–apprentissage (Rézeau, 2001, p.45).

niveau didactique et pédagogique. C'est-à-dire, avant de constituer tout instrument informatique de cet ordre, il faudrait tout d'abord réfléchir à la manière dans laquelle ce modèle s'insère dans ce projet et non comment le projet peut être intégré dans le modèle. En effet, nous considérons qu'il faut commencer par réfléchir aux aspects didactiques, puis passer aux aspects théoriques pour, enfin, s'atteler à la conception de l'instrument.

Toutefois, le premier modèle de Rézeau va évoluer vers un deuxième modèle. Ce modèle, tel qu'il est référé dans la figure ci-dessous (8.3), inclue une nouvelle dimension. Il s'agit d'une ligne médiatrice entre les axes pédagogique et didactique (Rézeau, 2001, p.55). Ceci permet d'avoir une autre perception du rôle de l'enseignant (S1) par rapport à l'apprentissage.

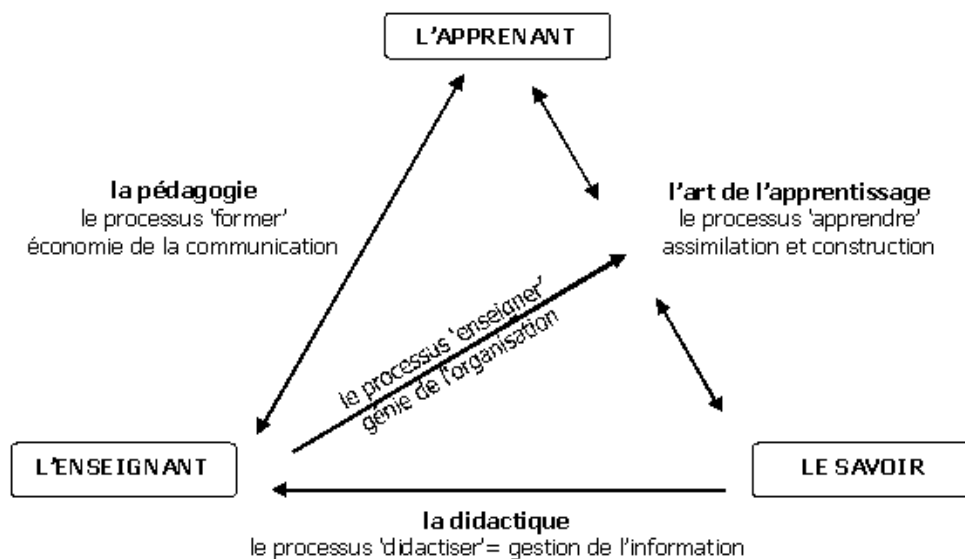


FIGURE 8.3 – Premier modèle de la situation d'enseignement–apprentissage (Rézeau, 2001, p.45).

En effet, nous pouvons voir dans ce modèle l'établissement d'un aspect qui nous paraît es-

sentiel ; il s'agit, comme nous pouvons le voir, du rôle de l'enseignant (S1) qui ne se trouve pas au centre du modèle. C'est-à-dire, il est le médiateur entre le savoir et l'apprenant (S2). Cette relation étant représentée par la ligne médiatrice que Rézeau nomme « processus enseigner », il lui attribue une fonction de « génie de l'organisation ¹ » (Rézeau, 2001, p.54). Si nous transposons ceci au terrain de la formation des futurs enseignants des langues dans l'éducation supérieure en Colombie, nous pouvons considérer que le rôle de l'enseignant-formateur qui forme ces futurs enseignants de langue doit être décentré et mis dans cette perspective. Il est, c'est évident, en opposition avec l'enseignement dit « classique » et le cours magistral.

Un troisième modèle proposé par J. Rézeau (2001, p.65) apparaît dans la figure 8.4. Dans ce modèle, l'auteur nous présente le concept de **médiation pédagogique**. Celui-ci peut être défini comme ceci :

« Nous considérons que la médiation pédagogique est toujours la combinaison (en proportions variables), la résultante de l'application de deux forces que nous appellerons « l'obstination didactique » et « la tolérance pédagogique ». La première de ces deux forces cherche à rapprocher le savoir à l'apprenant, tandis que la seconde cherche à rapprocher l'apprenant au savoir » (sic) (Rézeau, 2001, p.65).

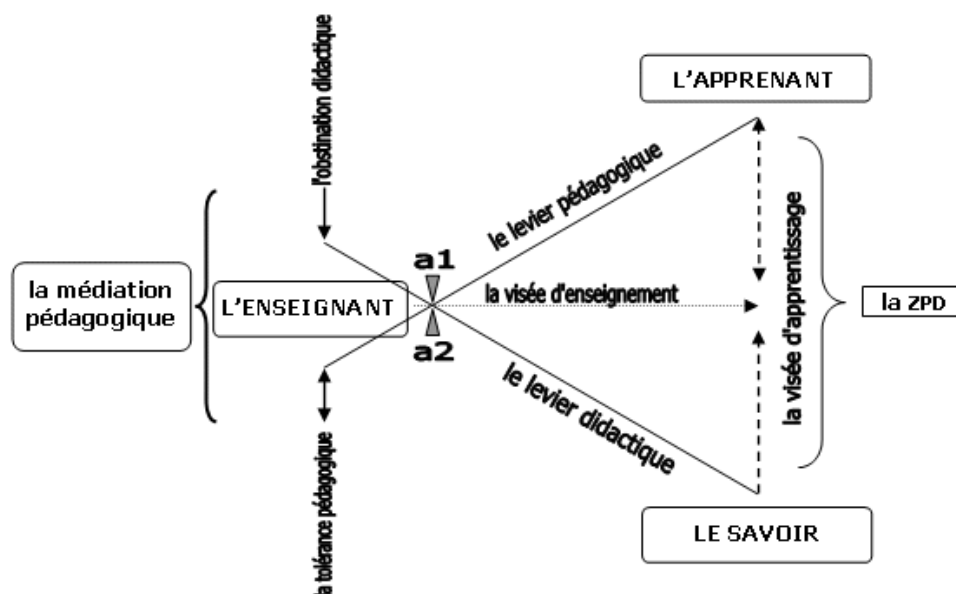


FIGURE 8.4 – Modèle des deux leviers tenant en compte de la médiation pédagogique (Rézeau, 2001, p.65).

C'est dans ce nouveau modèle que Rézeau (2001) nous explique qu'il y a deux leviers qui prennent appui en **a1** et **a2**. Il y a ce premier levier didactique comme l'indique la flèche à sens unique, symbolisant, selon le même Rézeau, cette « force d'une « obstination didactique » qui ne se relâche jamais (Rézeau, 2001, p.65). D'autre part, il y a une autre « force » exercée par le levier pédagogique, avec une flèche à double orientation. Ceci signifie que cette « force » pédagogique ne peut s'exercer dans un sens unique, « elle doit être souple, élastique, permettre le « jeu », sans

1. Cette fonction de « génie de l'organisation » par rapport au « processus d'enseigner », Rézeau va le référer aux travaux d'Edgar Morin de 1977 (Rézeau, 2001, p.54).

quoi le levier pédagogique se rompra et le contact avec l'apprenant sera perdu » (Rézeau, 2001, p.65).

Nous voulons tenir compte de ce modèle pour la conception de notre système, car nous sommes convaincus que l'application de manière correcte de ces deux forces dont parle Rézeau (2001) peut servir à mieux former les futurs enseignants de langue. D'une part, il faut que les deux leviers de la médiation pédagogique soient souples et, pour cela, nous cherchons une autre perspective didactique. D'autre part, il faut laisser la place à un savoir spécifique qui peut être agencé par la « linguistique-didactique ».

En effet, d'autres auteurs, tel que S. Bajrić (2009), prônent une didactique qui tiendrait compte de la linguistique, donc d'une « linguistique-didactique ». Selon cet auteur, la « linguistique-didactique est l'étude scientifique du lien entre le langage et l'acquisition des langues » (Bajrić, 2009, p.21). Ce même auteur va plus loin en ajoutant qu'entre ces deux domaines « il y a l'analyse linguistique qui, dans toute sa variété, assure le rôle de connexion cognitive, sans laquelle il n'y aurait ni de comparaison, ni de distinction possibles entre structures différentes » (Bajrić, 2009, p.21). En fait, toujours selon ce même auteur, cette appellation (linguistique-didactique) permet de la distinguer, d'une part, de la « didactique » (générale, ou celle d'une matière non-linguistique) et de la « didactique des langues ». En effet, d'après lui, il est clair que la linguistique-didactique s'applique exclusivement aux langues.

La « linguistique-didactique », d'autre part, pénètre également dans les sphères de la psychologie (avec un versant cognitif) et de la sociologie (avec une notion respect à la valeur sociolinguistique des mots et leur impact sur l'apprentissage), d'après Bajrić (2009, p.22).

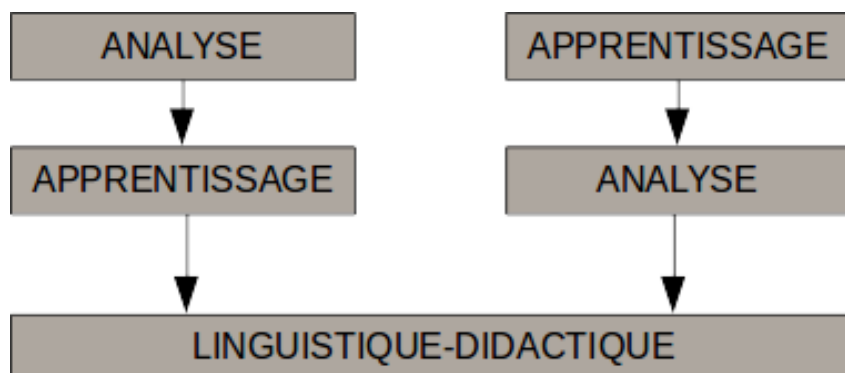


FIGURE 8.5 – Modèle d'analyse et d'apprentissage linguistique-didactique (Bajrić, 2009, p.22).

Le modèle que nous présentons dans la figure ci-dessus (8.5) nous montre le va-et-vient et les étapes successives entre analyse et apprentissage (à gauche), et apprentissage et analyse (à droite). Dans ce sens, « la linguistique-didactique se profile comme une linguistique pré-didactique (de l'analyse à l'apprentissage) ou comme une didactique post-linguistique (de l'apprentissage à l'analyse) » (Bajrić, 2009, p.22).

Pour notre part, nous voulons que ce rapport linguistique-didactique puisse aussi s'appliquer au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE. En effet, notre objectif étant la formation linguistique de ces futurs enseignants de langue, nous considérons qu'une didactisation de la langue est rendue nécessaire. Nous voulons les former à un savoir-faire linguistique,

méta-linguistique et également méta-didactique. Le public auquel nous adressons notre système informatique est un public de futurs enseignants pour lequel la formation au métalangage est essentielle, tout comme la didactisation de celui-ci.

8.1.2 Didactiser la linguistique au travers de la linguistique textuelle

Une fois la problématique abordée du point de vue didactique (linguistique-didactique), nous voulons maintenant voir dans quelle mesure la linguistique textuelle peut-elle aider dans la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie. Pour ce faire, nous partons de ce que nous avons vu dans la partie précédente.

En effet, nous avons vu que, tout d'abord, la médiation pédagogique (et non la médiatisation) s'avère comme un aspect important à implémenter lors de la conception d'un système qui cherche à former des futurs enseignants de langue. Un deuxième point intéressant, que nous avons également abordé dans la partie précédente, est l'idée de former des « linguistes-didacticiens », ou autrement dit, des scientifiques qui devraient « connaître les principes linguistiques en général et les enjeux didactiques (heuristiques) de chaque circonstance d'apprentissage en particulier » (Bajrić, 2009, p.22). Partant de ces deux postulats, comment pourrions-nous insérer ces deux modèles (Rézeau + Bajrić) dans notre proposition ?

Nous partons donc d'un constat : nous pouvons voir tout au long de notre projet comment celui-ci s'appuie notamment sur la linguistique textuelle², puisque, comme il a été précisé dans le chapitre 5, la linguistique textuelle devrait permettre aux étudiants en formation de mieux aborder l'étude de la langue française au travers des différentes possibilités qu'offrent les textes. En effet, nous considérons ces derniers comme des entités linguistiques porteuses de signification grâce à leur caractère discursif, ce qui devrait permettre d'appréhender les phénomènes linguistiques en contexte³. Cette vision contraste, notamment, avec l'enseignement en général très béhavioriste de la grammaire et de la linguistique en général, au travers – en grande partie – des systèmes informatiques à l'heure actuelle. Il s'agit plus d'une simple utilisation de l'« outil » plutôt que d'un véritable enseignement instrumentalisé, dans laquelle il n'y a pas de réelle réflexion au niveau du sens sinon, plutôt, au niveau de la forme (Frost, 2008). Elle contraste également avec l'approche communicative qui avait sacralisé les actes de communication et le développement des compétences de communication mettant à l'écart l'enseignement de la grammaire (Germain, 1991).

C'est pourquoi nous proposons une linguistique textuelle dans une optique didactique. Nous sommes convaincus que cette approche devrait permettre d'étudier les phénomènes issus de la langue grâce à la didactisation de ces phénomènes, comme cela a été signalé par plusieurs auteurs (Lundquist, 1990 ; Lundquist, 2013 ; Chiss & David, 2012).

2. Dans le cadre de ce travail de recherche nous nous appuyons notamment dans les théories en linguistique textuelle développées par plusieurs auteurs, comme J.-M. Adam (à partir des années 1990). Sachant que notre intérêt se porte vers la vision plus didactique de la linguistique textuelle des auteurs tels que L. Lundquist (à partir des années 1990), ainsi que sur les travaux de recherche publiés sous la forme des manuels d'enseignement pour la formation des enseignants de FLE de J.-E. Le Bray (2007) et repris après par J.-M. Colletta et G. Karcher (2012).

3. « Le contexte d'un item quelconque (quelles que soient sa nature et sa dimension), c'est l'ensemble de ce qui accompagne, entoure, environne l'item en question » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p.11).

La figure que nous présentons ci-dessous (8.6), inspirée des modèles de la médiation pédagogique de Rézeau (2001), et de la linguistique-didactique de Bajrić (2009), résume notre posture vis-à-vis de notre vision didactique, tenant compte de la formation des futurs enseignants de langue. Nous avons, d'une part, l'enseignant-formateur qui, à travers la médiation pédagogique, va exercer deux forces (a1 et a2) sur les deux leviers. Dans notre cas, il s'agit désormais d'un levier pédagogique (Lp) qui, dans le même concept de Rézeau (*cf. supra* § 8.1.1), va s'appliquer de la manière indiquée par la flèche, c'est-à-dire dans les deux sens. Nous ajoutons au modèle initial un nouveau levier que nous avons nommé « linguistique-didactique » (Lld) (dans le sens vu chez Bajrić, 2009). Ce levier fonctionne aussi dans les deux sens lorsque la visée part de l'apprentissage vers l'analyse ou vice-versa. Nous avons fait disparaître du modèle l'« obstination didactique » et la « tolérance pédagogique », car nous considérons que les leviers pédagogique et linguistique-didactique devraient fonctionner avec les mêmes forces. Dans le modèle que nous avons emprunté à Rézeau (2001), S1 correspond à des enseignants de langue et S2 à des apprenants de langue. Dans notre modèle, S1 et S2 prennent une autre dimension, c'est-à-dire, pour S1 il s'agira des enseignants-formateurs et, pour S2, des apprentis-formateurs. En effet, le rapport avec l'apprentissage de la langue de S1 en tant que futurs enseignants n'est pas le même que lorsque nous parlons de S1 en tant qu'apprenants de langue. C'est pour cette raison que nous souhaitons appliquer les mêmes forces au niveau de notre modèle. Autrement dit, le levier pédagogique (transmission du savoir-faire didactique) et le levier linguistique-didactique (transmission du savoir-faire linguistique), à notre avis, doivent fonctionner de la même manière et avec les mêmes forces.

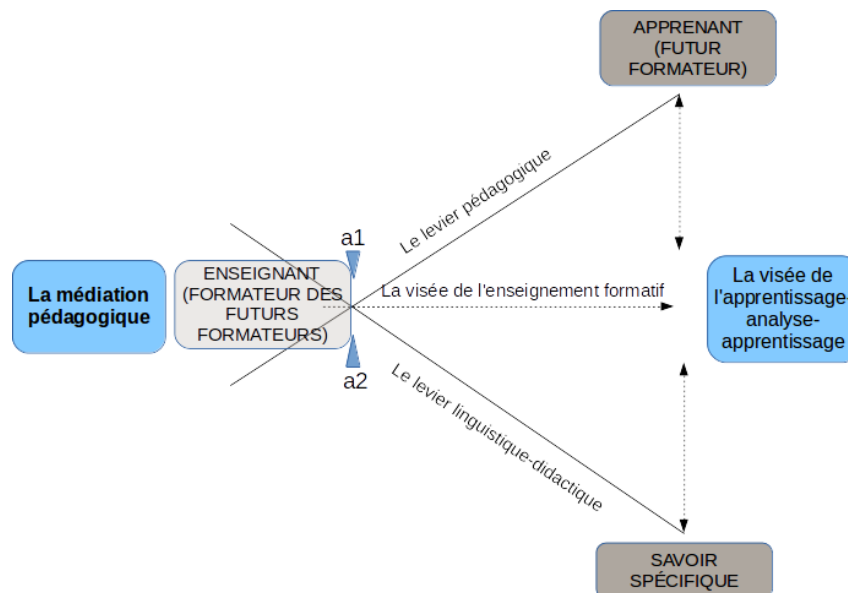


FIGURE 8.6 – Modèle de médiation pédagogique inspiré de Rézeau (2001) et de Bajrić (2009).

8.1.3 Un système d'ALAO d'aide à la formation

Qu'en est-il du rôle de l'informatique dans tout ceci? Notre but final est de développer un système d'ALAO à visée formative et tenant compte de la linguistique textuelle. Ce système est

avant tout un instrument issu de la didactique et, en tant que tel, il prend en compte des notions issues de la linguistique-didactique (que nous venons de voir), via la linguistique textuelle.

Nous commencerons, dans cette nouvelle section, avec l'étude d'un nouveau modèle : « le carré pédagogique de Rézeau » (2001). Dans ses travaux datant de 2001 et de 2002, J. Rézeau présente cette perspective vis-à-vis des systèmes d'ALAO. Fondé sur le modèle vu précédemment (*cf. supra* § 8.1.1 : modèle de la médiation), le carré pédagogique propose deux nouveaux éléments « les instruments » et « l'agent ». Ces deux éléments seront définis comme suit, selon Rézeau (2001, p.199) : L'Instrument « médiateur et moyen d'accéder à la connaissance de l'objet » (appartenant au modèle de Rabardel, 1995), et l'Agent « ressources d'assistance [de l'apprentissage] » (appartenant au modèle SOMA élaboré par Legendre et adapté par Germain). Ensuite, le modèle nous montre deux sujets ou acteurs : d'une part le sujet 1 « l'apprenant », et d'autre part le sujet 2 « l'enseignant ». Ce dernier, justement, « joue le rôle de médiateur et de concepteur de l'instrument. » dans un processus de didactisation (Rézeau, 2001, p.200).

Il y aura également un processus d'instrumentation, fruit de ce processus de didactisation que, d'après Rézeau (2001, p.200), Rabardel (1995) caractérise de la manière suivante :

« Les processus d'instrumentation sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement, évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc. » (Rabardel, 1995, p.137, cité par Rézeau, 2001, p.200).

Pour Rézeau (2001, p.200), tandis que les processus d'instrumentalisation vont du sujet vers l'artefact, ceux d'instrumentation vont de l'artefact vers le sujet. Autrement dit, dans cette relation, « l'apprenant accède au savoir *via* la médiation de l'instrument » (Rézeau, 2001, p.200). C'est de ces deux relations qui naît le carré pédagogique de Rézeau (2001, p.207), représenté dans l'image 8.7. À ce nouveau modèle, Rézeau intègre deux nouvelles fonctions : la première est celle de l'instrumentation, qui relie le savoir aux apprenants par un processus de médiation. La seconde a à faire avec l'instrumentalisation et relie les instruments au savoir, par une phase de médiatisation (Rézeau, 2001, p.201-203).

Comme nous l'avons précisé précédemment, mais comme le soutient également G. Antoniadis (2010), l'idée de transposer au terrain de l'informatique des besoins qui proviennent du terrain de la didactique est la meilleure manière de développer des systèmes qui, autrement, n'auraient pas de sens.

En nous inspirant du modèle de Rézeau (2001), le carré pédagogique (*cf. supra*), nous concevons un premier modèle (figure 8.8). Ce modèle, que nous avons appelé « carré didactique-formatif », est fondé sur les théories exprimées par Rézeau antérieurement et vient compléter le premier modèle, correspondant à la figure 8.6 et que nous avons présenté dans la partie précédente. Dans les lignes qui suivent, nous allons expliquer notre modèle didactique-formatif (figure 8.8).

Le sujet S_{j1}, sont maintenant les apprenants. Dans notre cas spécifique, il s'agit des « futurs formateurs », c'est-à-dire des étudiants en formation et futurs enseignants de FLE. Il s'agit d'un public assez particulier et nous les avons présentés dans la section présentant le contexte.

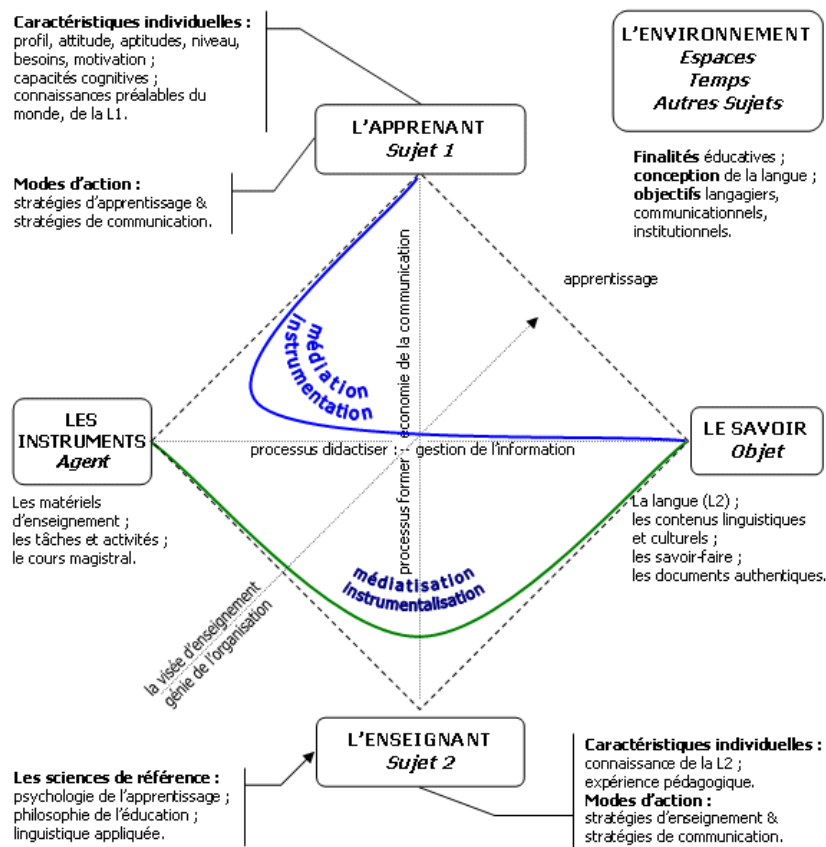


FIGURE 8.7 – « Le carré pédagogique » de Rézeau (2001, p.207).

L'autre sujet (Sj2) sont les enseignants ; ce sont les formateurs des futurs formateurs de langue (par économie nous les appelons « enseignants-formateurs »). Ensuite, nous avons un « savoir spécifique », qui, dans notre cas, se divise en deux :

1. des phénomènes linguistiques à faire apprendre par Sj2 au Sj1 ;
2. la didactisation de ces phénomènes.

L'approche théorique choisie pour ce faire est la « linguistique textuelle ». En face de ce savoir spécifique, nous avons placé l'instrument, il s'agit ici d'un système d'ALAO fondé sur des procédures issues du TAL.

Nous pouvons constater qu'il y a plusieurs manières de transmettre le savoir spécifique, que ce soit dans le cadre d'une formation de type cours magistral, ou dans le cadre d'une formation médiatisée par des instruments. Dans le premier cas, dans une formation dite magistrale, l'enseignant-formateur transmet directement ce savoir. Nous voyons dans la figure 8.8 comment la flèche verte indique cette manière de former les futurs enseignants. Elle n'est pas mauvaise en soi, mais il s'agit d'une formation qui a été pendant longtemps donnée dans les universités. On la nomme à juste titre « traditionnelle ». Même si les techniques et processus pédagogiques utilisés par l'enseignant peuvent varier, ce type de formation reste en général très axé dans les connaissances de l'enseignant, et dans un modèle où l'enseignant devient le centre du processus de formation.

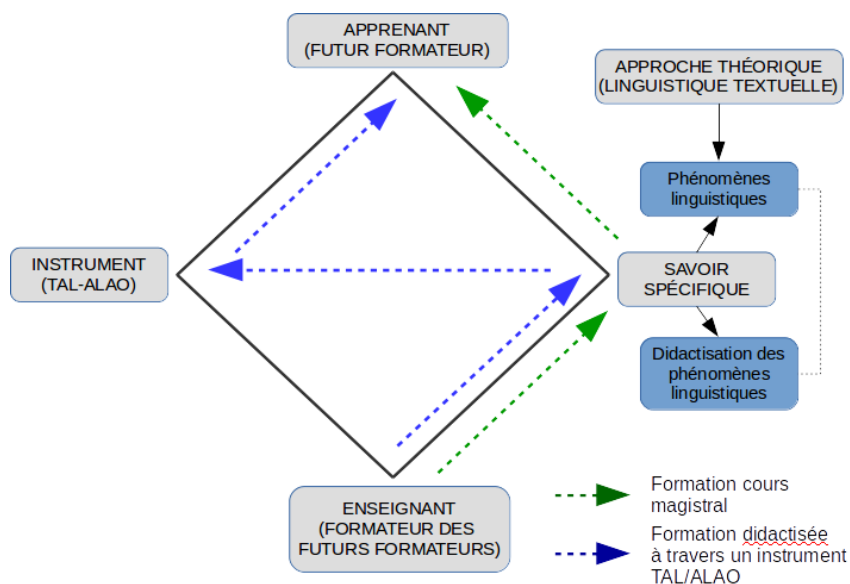


FIGURE 8.8 – Modèle didactique-formatif du système d’ALAO pour la formation des formateurs, inspiré du « carré didactique » de Rézeau (2001).

Dans le second cas, c’est-à-dire dans la formation médiatisée par des instruments, nous pouvons identifier que dans cette manière d’enseigner, le processus peut s’appuyer sur des instruments (documents, livres, manuels, photocopies, etc.). Dans notre cas, il s’agit d’un instrument conçu dans une optique d’ALAO fondé sur le TAL (*cf.* chapitre 6). En effet, comme nous pouvons voir sur l’image 8.8, il y a des flèches bleues qui vont du S_{j2} vers le « savoir spécifique », et de celui-ci vers l’instrument ALAO/TAL. La dernière flèche relie cet instrument à l’apprenant. Cet acte que nous appellerons « linguistique-didactique-formative instrumentalisée » est notre but. Nous reprenons pour cela, d’une part, le modèle de Bajrić (2009) l’insérant dans celui de Rézeau (2001).

Mais pourquoi cette manière de faire ? Si nous avançons dans notre raisonnement, nous pouvons constater que, dans une formation comme celle des langues, l’étude de la langue est essentielle, mais la formation à son enseignement l’est également. Oui, il peut paraître comme une sorte de « lapalissade » mais ce constat n’est pas toujours pris en compte. En effet, il existe des formations qui prennent un assez grand soin de la langue et des formations qui cherchent à former des bons didacticiens. Cependant, il y a très peu de formations qui cherchent à former des bons didacticiens bien formés à didactiser les phénomènes linguistiques acquis dans la formation, plus encore, lorsqu’il s’agit de le faire en utilisant des instruments autres que les manuels d’enseignement, les photocopies, les CD’s, etc. Autrement dit, il existe très peu de formations dans l’enseignement supérieur en Colombie qui forment à l’aide des TICE.

Notre système évolue vers un système complexe qui tient compte des processus de médiation et de médiatisation (Rézeau, 2001). Nous ajoutons à notre modèle de didactique formative (figure 8.8, ci-dessus) deux zones (figure 8.9, ci-dessous) : une première zone, dite d’apprentissage (Z_a), nous permet de voir qu’il y a des apprenants (S_{j1}), ainsi qu’un savoir spécifique que nous voulons leur transmettre. Une seconde zone, dite de didactisation (Z_d), relie enseignants (S_{j2}) et instruments (dans notre cas TAL/LAO). Nous voyons apparaître une flèche rouge qui va de la zone de

didactisation vers la zone d'apprentissage ; nous appelons cette relation « acte d'enseignement ». Par « acte d'enseignement » nous voulons expliciter le fait qu'un enseignant voulant transmettre un savoir (ou un savoir spécifique linguistique dans notre modèle) utilisera des instruments pour le faire (instrumentalisation pédagogique). Si nous analysons avec une loupe et de manière plus détaillée cet acte d'enseignement, nous verrons que les flèches bleues parcourent en tout moment les deux zones, allant de la Zd à la Za (pré-didactisation linguistique), retournant à Zd pour finir en Za (didactisation post-linguistique). Ces deux éléments de pré-didactisation linguistique et de didactisation post-linguistique nous viennent de l'approche de la linguistique-didactique de Bajrić (2009, p.22).

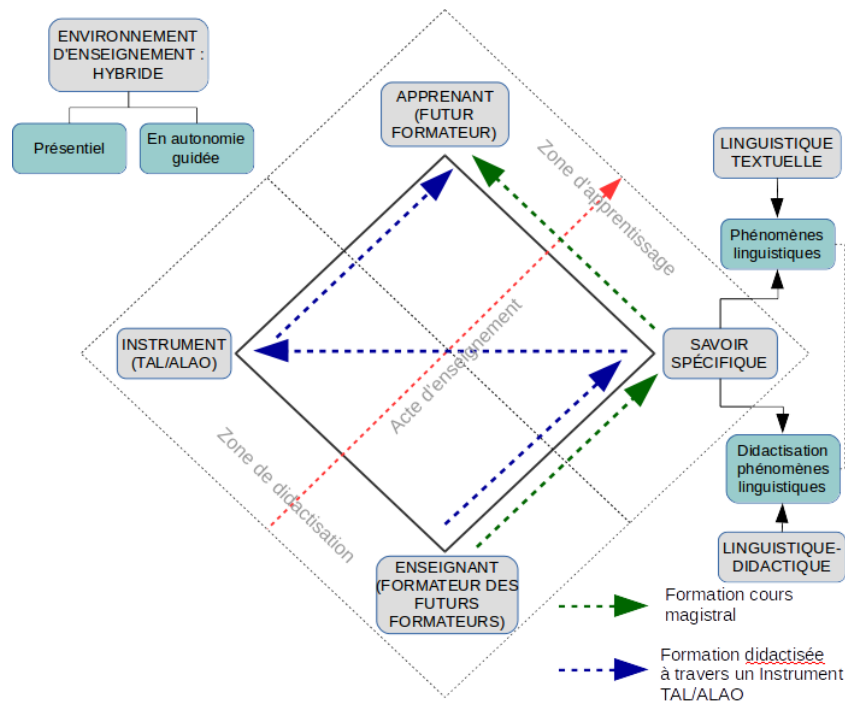


FIGURE 8.9 – Modèle linguistique-didactique du système d'ALAO pour la formation des formateurs inspiré du « carré didactique » de Rézeau (2001) (modèle complet).

Mais, expliquons d'abord ces deux processus de manière plus détaillée par rapport à notre modèle :

Dans une « pré-didactisation linguistique », l'enseignant réfléchit à ce qu'il va faire et ira chercher dans le savoir spécifique les éléments qui lui permettront de le faire, c'est-à-dire qu'il va penser à la manière dont les activités se développeront. Ainsi, lorsqu'il a cette information, il l'ajuste en fonction des phénomènes linguistiques à enseigner. En effet, la phase de pré-didactisation linguistique devrait permettre une réflexion avant de penser aux instruments.

La deuxième phase, celle de la « didactisation post-linguistique », devrait permettre à l'enseignant de choisir les instruments les plus adéquats, et de concevoir les activités en accord avec les phénomènes à vouloir transmettre.

En somme, l'acte d'enseignement doit être compris comme la capacité que possède l'enseignant à passer de la zone de didactisation à la zone d'apprentissage, afin de transmettre un savoir spécifique à un groupe d'apprenants.

La figure ci-dessous (8.10) montre finalement l'objectif de notre thèse : la réalisation d'un modèle de formation de formateurs permettant la réflexion méta-cognitive et méta-didactique, et permettant aux futurs enseignants de développer des activités à partir des systèmes d'ALAO, en s'inspirant des systèmes utilisés dans leur propre processus de formation.

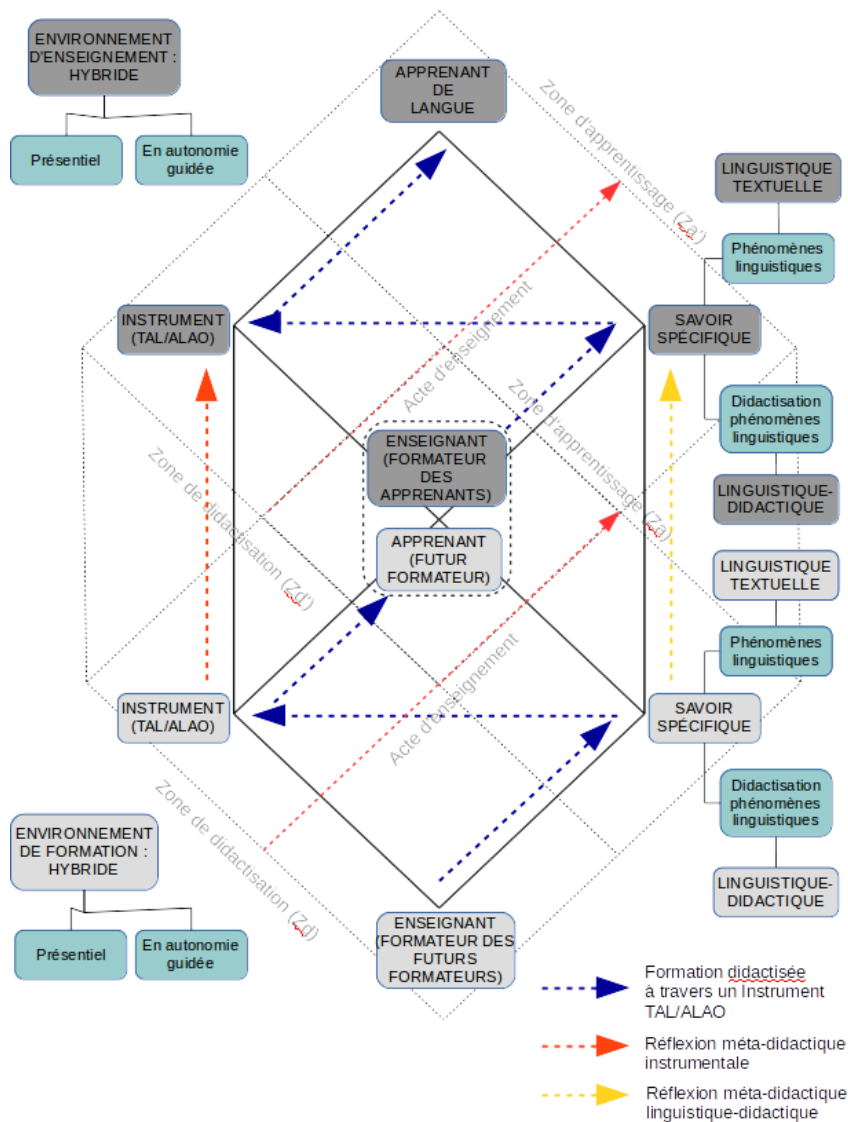


FIGURE 8.10 – Du « carré pédagogique » à « l'hexagone de la formation des formateurs ». Inspiré du carré pédagogique de Rézeau (2001).

En effet, nous nous trouvons devant un modèle qui superpose deux carrés didactiques inspirés de Rézeau (2001), formant un hexagone que nous avons appelé « hexagone de la formation des formateurs ». Dans la partie qui suit, nous expliquons notre modèle :

Dans notre nouveau modèle, nous proposons un premier carré du modèle linguistique-didactique, situé dans la partie inférieure [Nv1] (fondé sur le modèle vu dans la figure 8.9). Nous superposons ensuite un second carré avec plus ou moins les mêmes caractéristiques (situé dans la partie d'en haut [Nv2]). Ce qui change dans les deux carrés par rapport à notre carré (8.9) sont tout d'abord nos sujets [Sj]. Il y a un sujet Sj1 (l'apprenant : futur formateur) : celui-ci se transforme dans le Nv2 en Sj2' (un enseignant : formateur d'apprenants de langue). Dans le Nv2,

nous ajoutons un nouveau sujet S_{j1}' (les apprenants de langue). Mais pourquoi cette manière de faire ? Notre intention est de faire réfléchir le S_{j1} (qui deviendra un jour un S_{j2}') à un emploi des instruments de manière méta-cognitive et méta-didactique. Dit en d'autres termes, nous voulons, qu'en travaillant les activités et le savoir spécifique, les futurs enseignants s'entraînent d'une part à l'enseignement de la linguistique et d'autre part à l'emploi et/ou mise en œuvre des dispositifs informatiques dans les cours de langue.

D'autre part, le degré de difficulté change également, si en S_{j2}, nous avons l'emploi d'une langue qui varie en fonction des apprenants (S_{j1}'), le niveau de langue pour la formation des S_{j1} (les apprenants futurs enseignants) doit être supérieur. En effet, nous avons décidé de diviser en deux niveaux, ce qui signifie une différence de « niveau d'apprentissage », et de « niveau d'utilisation des instruments ».

Il y a, par la suite, les deux côtés verticaux de l'hexagone, qui correspondent d'une part à la réflexion méta-didactique instrumentale (flèche orange) et, d'autre part, à la réflexion méta-didactique linguistique-didactique (flèche jaune). En effet, cette transmission vers une réflexion d'un savoir-faire à la fois méta-cognitive et méta-didactique passe par le rapport entre les éléments S_{spé1} → S_{spé2} (savoir spécifique du niveau 1 vers une application de ce savoir spécifique des S_{j2} avec leurs apprenants [S_{j1}']), ainsi que du InsTA1 (Instrument TAL/ALAO du Nv1 vers une adéquation vers un enseignement vis-à-vis d'un public S_{j1}').

8.2 Hypothèses de travail

Le modèle que nous avons présenté dans la partie précédente nous sert à vérifier plusieurs choses. La première est en rapport avec nos constats initiaux (*cf.* chapitre 2 § 2.5.1). En effet, il faut dire que ces premiers constats ne sont pas restés les mêmes depuis que nous avons commencé notre travail de recherche. Or, nous avons validé certaines des hypothèses de départ et en avons construit d'autres et cela grâce à des questionnaires de recherche que nous avons mis en ligne puis analysés tout au long des années 2011 et 2012 (*cf.* chapitre 9 § 9.1.3 § c.). Il faut néanmoins préciser que nous avons établi un certain nombre d'idées en amont qui nous ont permis d'établir nos hypothèses. En fait, nous étions parti de l'idée suivante, faisant partie de nos observations initiales : « Il y a un faible niveau de futurs enseignants qui finissent leurs études à l'École de Langues de l'université d'Antioquia, ceci étant dû au manque d'approfondissement en ce qui concerne les aspects grammaticaux et la linguistique textuelle, puisque l'on attache plus d'importance aux aspects « communicatifs ». Le résultat de ce phénomène est que les futurs enseignants parlent de manière assez fluide, mais incorrecte d'un point de vue grammatical. Ils ne font pas assez d'attention ni aux règles de grammaire ni aux aspects morphosyntaxiques de la langue qu'ils vont enseigner. Cela se traduit par un manque de profondeur lorsqu'il s'agit d'expliquer aux apprenants certains phénomènes liés aux règles de formation grammaticale. »

Voici un exemple de constat initial difficile à vérifier et à transformer en hypothèse de travail. En effet, le problème qu'un tel constat impose pour sa vérification vient du type de données dont nous avons besoin pour le valider. Il est difficile de savoir si la formation donnée en Colombie, dans son ensemble, suit ce modèle. Pour vérifier ce constat, il nous aurait fallu, d'une part, faire

des observations beaucoup plus poussées ou des enregistrements vidéo, et analyser de manière très détaillée la manière de former les futurs enseignants sur place. D'autre part, nous aurions dû analyser les résultats des cours de français à la fin de chaque semestre, aller voir du côté des résultats des examens du DELF, etc. Pour ce faire, pour récolter et traiter toute cette masse de données, nous considérons que la présence in situ est fondamentale. Cependant, le fait de travailler à distance (depuis la France) nous a fait prendre l'initiative de réévaluer cette hypothèse.

Afin de pallier ce problème lié à la distance, nous avons décidé d'analyser les programmes de formation des universités et de réaliser un questionnaire informatisé que nous avons mis en ligne (*cf.* chapitre 9 § 9.1.3 § c.). Ceci nous a permis d'avoir des réponses de la part des étudiants en formation, des enseignants-formateurs et des enseignants de FLE qui ont suivi une formation dans une institution d'éducation supérieure en Colombie. Dans la partie suivante, nous présentons les hypothèses de travail que nous tentons de vérifier par le biais des données recueillies au travers de ces deux instruments.

8.2.1 H₁ : La maîtrise de la compétence linguistique peut-elle aider à remédier le phénomène de « l'insécurité linguistique » chez les futurs enseignants de FLE en Colombie ?

Une première hypothèse est que notre public cible, les étudiants en formation, éprouverait une sorte d'« insécurité linguistique » au moment d'enseigner le français à leurs apprenants et qu'en maîtrisant davantage la compétence linguistique, ce problème pourrait être atténué. Nous rappellerons, en effet, que dans notre chapitre 2, nous avons parlé, dans nos observations initiales et dans celles qui nous ont permis de commencer notre projet, d'un problème vis-à-vis des futurs enseignants au moment de leur stage. Ce problème, auquel nous donnons maintenant le nom d'« insécurité linguistique » et pour lequel nous proposons une remédiation, constitue notre première et notre hypothèse principale, à laquelle nous allons rattacher les autres trois hypothèses que nous présenterons par la suite.

Mais commençons d'abord par définir plus précisément ce qui serait cette insécurité linguistique. En effet, ayant emprunté cette notion au domaine de la sociolinguistique, nous pourrions dire dans un premier temps que ce terme n'est pas facile à définir ni à cerner, comme le constate M. Roussi (2009) dans sa thèse de doctorat autour du sujet de l'insécurité linguistique chez des enseignants de français en Grèce. Selon cet auteur, nous devons ce concept à E. Haugen, qui l'avait employé en 1962, en lui donnant le nom de « *schizoglossia*⁴ » et en le référant à une coexistence de différentes normes dans une même langue. Ce concept sera ensuite repris par W. Labov deux ans plus tard, qui l'attachera aux différences dans la prononciation. Il en fera d'ailleurs une étude montrant les variations entre la prononciation des individus appartenant à la classe moyenne et ceux de la classe supérieure à New York. Ces études portent toujours sur une même langue et montrent le rapport entre les différents groupes sociaux qui seraient le moteur de l'évolution linguistique.

4. « *Schizoglossia may be described as a linguistic malady which may arise in speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language* » (Haugen, 1962, p.63). (« La *schizoglossia* peut être décrite comme une maladie linguistique qui peut émerger chez les locuteurs et les écrivains qui sont exposés à plus d'une variété de leur propre langue » (notre traduction de Haugen, 1962, p.63).

L'insécurité linguistique est un phénomène que la linguistique s'est empressée d'étudier et que nous reprenons en didactique des langues pour la formation des formateurs de FLE. Dans ce sens, elle peut toucher des locuteurs natifs, mais aussi des locuteurs non-natifs se formant en milieu *exolingue*. Il faut tenir compte, lorsqu'il s'agit des apprenants situés en milieu *exolingue*, des éventuels problèmes qui peuvent se poser, comme l'interférence avec la L1 dans le processus d'acquisition de la L2. Un public particulier, comme celui des étudiants colombiens en formation, ne devrait pas échapper à ces contraintes. C'est-à-dire qu'en tant qu'apprenants d'une langue qu'ils n'ont jamais étudiée, ni à l'école, ni au lycée, ils doivent être confrontés à des situations tout à fait semblables à celles des apprenants généraux de langue.

Dans notre cas, nous pourrions dire que l'insécurité linguistique peut se traduire dans la salle de classe comme une situation dans laquelle les futurs enseignants ne connaissant pas de manière approfondie les structures de la langue à enseigner, c'est-à-dire celles du « français standard », se sentiraient en situation de non-sécurité quant à la transmission de cette langue. Pour des auteurs comme Klinkenberg (1993, p.185), cette insécurité linguistique pourrait être définie ainsi :

« 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 où son usage n'est pas légitime, mais sans qu'il ait une conscience nette de la non-conformité. »

Le problème réside dans le fait qu'un futur enseignant doit connaître la langue mais aussi savoir l'enseigner. Ceci n'est pas facile puisque, comme nous l'avons vu précédemment, ils se doivent de maîtriser la norme de cette langue afin de ne pas transmettre des notions « incorrectes » ou « non-normatives », qui par la suite pourraient créer de la confusion chez les apprenants.

La norme peut être décrite de manière générale comme un ensemble de :

« Règles définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue, ce à quoi doit se conformer la communauté linguistique au nom d'un certain idéal esthétique ou socio-culturel, et qui fournit son objet à la grammaire normative ou à la grammaire au sens courant du terme (d'apr. Ling. 1972 et Greimas-Courtés 1979) ; tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique et correspond alors l'institution sociale que constitue la langue (d'apr. Ling. 1972) » (CNRTL⁵).

Afin de pouvoir communiquer dans la société ou communauté linguistique à laquelle appartient la langue étudiée, un apprenant doit, en termes généraux, maîtriser cet ensemble de règles de la langue. Nous considérons donc qu'un enseignant de cette langue doit la maîtriser d'autant plus que ses propres apprenants.

Pour des auteurs tels que R. Vézina (2009), une langue tel que le français comporte deux types de normes :

« l'usage et le bon usage, et c'est surtout à ce bon usage qu'on fait allusion lorsqu'on parle de « la norme », formule qui traduit bien la perception plutôt unifiée qu'ont les locuteurs de cet ensemble de règles et de prescriptions pourtant fort complexe et non uniforme » (Vézina, 2009, p.1).

5. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). <http://www.cnrtl.fr/>

Le même Vézina (2009) fait référence à une langue de laquelle nous ferions un usage correct, un usage suivant la « norme ». Dans le cas que nous étudions ici, et dans notre terrain de recherche qui est celui de l'enseignement du français dans un contexte *exolingue*, nous définissons cette norme comme celle faisant référence au français dit « standard »⁶. D'autres linguistes, comme Eugenio Coseriu, divisent l'étude de la langue en trois grands axes (norme, système et type). Cet auteur fera la distinction entre les deux premières en disant :

« 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 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, p.246-247).

Nous considérons qu'en tant que futur formateur, un étudiant doit se former en même temps à la correcte utilisation de la norme de la langue, ainsi qu'à son système formel. Il doit savoir adapter son discours en fonction du public auquel il s'adressera. Il doit, également, mettre en adéquation tout son outillage méta-linguistique afin de faire comprendre à des apprenants les faits de la langue cible.

Transposé au terrain de la didactique des langues, posséder une suffisante maîtrise de la norme au niveau de la langue donne aux enseignants la possibilité de s'exprimer de manière non seulement adéquate, mais également de donner les explications des phénomènes linguistiques qu'ils sont censés connaître et manier à bon escient. C'est-à-dire, avoir de la sécurité linguistique devrait permettre aux futurs enseignants de mieux expliquer la langue, de mieux l'enseigner en permettant à leurs apprenants de mieux apprendre à leur tour, car un enseignant qui éprouverait de l'insécurité linguistique pourrait aussi la transmettre à ces apprenants ou perdre de la légitimité auprès de ceux-ci.

Notre hypothèse est née de l'idée qu'en améliorant les aspects liés à la compétence linguistique, c'est-à-dire les aspects liés au fonctionnement de la langue au niveau des structures internes de cette langue, nos étudiants en formation se sentiraient plus à l'aise au moment de l'enseigner. C'est en effet à partir de ces structures que la langue peut être jugée conforme ou non-conforme. Autrement dit, plus un enseignant connaîtra les normes linguistiques de la langue cible à faire apprendre, plus il se sentira rassuré au moment de l'enseigner.

6. Pour des auteurs comme S. Bajrić (2009, p.55-56) : « « parler bien une langue » signifie construire des phrases syntaxiquement correctes et (plutôt) complexes, se doter d'une certaine richesse lexicale, **cadrer son expression avec la forme standard de la langue véhiculaire**, veiller à la cohérence sémantique des énoncés, utiliser peu d'interjections, etc. » Nous avons mis en gras la partie qui nous intéresse du fait que c'est cette « expression avec la forme standard de la langue » que nous voulons faire travailler davantage chez les futurs enseignants de FLE. Ceci doit être lié, bien évidemment, aux autres éléments signalés par Bajrić au début de ce chapitre (*cf. supra* § 8.1.2).

Mais avant de passer à cette remédiation de l'insécurité linguistique via l'amélioration du niveau de la compétence linguistique, nous allons tout d'abord définir cette notion. Sachant que, comme le rappellent certains auteurs (Castellotti, 2002 ; Bronckart, 2009), la notion de compétence en langues est assez floue et difficile à définir.

Comme le signalent V. Castellotti (2002, p.10-11) et J.-P. Bronckart (2009, p.1), le premier à avoir parlé de compétence linguistique au niveau de la langue a été N. Chomsky au début des années 1960. Pour lui, la compétence linguistique, est en rapport avec les capacités innées qu'ont les enfants d'apprendre très rapidement les structures linguistiques d'une langue, et ceci grâce à des processus d'apprentissage et de renforcement. Pour Chomsky, selon Bronckart (2009, p.1), « tout humain dispose d'une capacité innée lui permettant d'acquérir n'importe quelle langue, et de produire des phrases correctes ou grammaticales dans toute langue ». C'est cette disposition innée que Chomsky va qualifier de « compétence » et qu'il opposera par la suite à la notion de « performance ». Cependant, pour Bronckart (2009, p.1), cette compétence ne possède qu'un statut théorique ou idéal. Selon cet auteur, le terme prendra un grand élan et sera repris dans le domaine de la psychologie (devenant un concept clé du cognitivisme radical).

En revenant au domaine de l'enseignement des langues, nous avons des théories comme celle de D. H. Hymes qui a soutenu « que s'il existe peut-être une compétence linguistique idéale, celle-ci ne peut expliquer le développement de la maîtrise pratique d'une langue » (Bronckart, 2009, p.2). Pour Bronckart (2009), se référant à cet auteur, cette maîtrise demande une capacité d'adaptation des productions verbales vis-à-vis des caractéristiques du contexte communicatif, ce qui requiert pour cet auteur un apprentissage social. Le même Hymes souligne que les apprenants disposeraient de diverses compétences de communication (compétences de type rhétorique, conversationnelle, narrative, réceptive, productive, etc.), qui s'avéreraient insuffisantes selon cet auteur ; c'est grâce à l'enseignement des langues qu'on va viser à les développer (Hymes cité par Bronckart, 2009, p.2). J.-P. Bronckart (2009) rappelle que cette conception de Hymes (compétence communicative) fait subir au concept chomskyen (compétence linguistique) une importante distorsion : « telle qu'il la définit, la compétence n'est plus innée ; c'est une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage, et donc des interventions formatives » (Bronckart, 2009, p.2). Cette vision de Hymes est en pleine conformité avec notre vision ; les interventions formatives peuvent bien aussi s'adresser à notre public de futurs enseignants. Ce dépassement du concept innéiste de Chomsky est également important lorsque nous pensons à des futurs enseignants qui se forment dans un milieu exolingue et dont les productions peuvent être parfois non correctes.

Néanmoins, pour J.-P. Bronckart (2009) qui, un peu plus loin dans son article, prend position pour une approche issue des milieux du travail. Il explique que dans ce milieu :

« [...] on part de l'analyse des tâches, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis des dites compétences » (Bronckart, 2009, p.4).

Il est intéressant de noter que cette dernière perspective rentre, plus ou moins, dans la vision que le CECRL a pour l'apprentissage des langues au travers des tâches langagières. Lorsque nous

parlons de compétence linguistique, nous nous référons évidemment aux aspects proprement langagiers qui sont liés aux structures de chaque langue. Une définition de compétence linguistique serait la suivante selon le CECRL :

« La compétence linguistique est 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. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique) » (Conseil de l'Europe, 2000, p.17).

Le CECRL définit cinq sous-compétences qui conforment cette compétence linguistique et qu'il nomme « compétences ». Nous les énumérons à continuation :

- **La sous-compétence lexicale** : inclue des éléments tels que la morphologie lexicale, les familles des mots, les locutions, etc.
- **La sous-compétence grammaticale** : fait référence à des éléments tels que la conjugaison verbale, les syntagmes, la morphologie et les catégories grammaticales, etc.
- **La sous-compétence sémantique** : nous trouverons ici la polysémie, la synonymie, l'antonymie et la référence.
- **La sous-compétence phonologique** : la phonétique des mots, la phonétique de la phrase (prosodie), les groupes rythmiques et l'intonation, entre autres, font partie de cette sous-compétence.
- **La sous-compétence orthographique** : inclue des notions telles que l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale et les signes de ponctuation entre autres.

Nous avons donc cinq sous-compétences qui, liées les unes aux autres, devraient permettre de mieux maîtriser la langue au niveau de la forme et de la norme. Nous considérons que, sans laisser à côté des aspects pragmatiques et socio-culturels, la formation correcte d'un enseignant passe par le travail assidu autour de ces sous-compétences. C'est pourquoi nous les avons mises au centre de notre dispositif.

Par rapport à cette hypothèse, nous avons les sous-hypothèses suivantes :

- L'insécurité linguistique implique que les étudiants en formation, futurs enseignants de FLE n'arrivent pas à bien enseigner des aspects liés aux structures linguistiques.
- Le fait de ne pas se sentir à l'aise dans une langue que l'on va faire apprendre aux autres peut devenir comme une sorte de handicap assez visible. Ce handicap peut être un obstacle lors de la transmission du savoir linguistique vis-à-vis des apprenants.

- L'insécurité linguistique peut être transférable aux apprenants. C'est-à-dire, un enseignant qui éprouverait la non-connaissance des aspects liés à la langue cible pourrait la transmettre aux apprenants, et cela donnerait des apprenants qui pourraient fossiliser des aspects faux ou non-conformes aux normes de la langue.
- Afin de mieux pallier cette carence, au moins celle liée à l'insécurité linguistique, notre idée est de renfoncer leur niveau de connaissances, les connaissances de leur compétence linguistique.
- La maîtrise des cinq sous-compétences de manière équilibrée peut donner un enseignant beaucoup mieux préparé au moment de faire face à un public d'apprenants.
- L'amélioration de sous-compétences liées plutôt à l'enseignement de l'écrit peut améliorer la partie orale de la langue. Ici, nous partons de l'idée que la langue est une unité conformée de sous-compétences, et non des fragments nommés « sous-compétences » et divisées et chacune par soi.
- Le fait de posséder des connaissances approfondies au niveau de la compétence linguistique fait que l'enseignant peut didactiser d'une meilleure manière ses cours de langue.

8.2.2 H₂ : Former des futurs enseignants de FLE aux « discours métalinguistiques » permet-il de mieux maîtriser la langue, en fonction de sa compétence linguistique ?

Notre deuxième hypothèse part de l'idée que former les futurs enseignants de langue devrait passer par leur formation au niveau des discours métalinguistiques, ce qui permettrait en outre d'améliorer leur maîtrise de la compétence linguistique.

En effet, les enseignants de langues doivent être confrontés, à un moment donné de leur carrière, à l'emploi du métalangage (ou des plusieurs types de métalangage), que ce soit dans leurs cours de langue (phase de préparation, ou phase d'enseignement) ou dans leur apprentissage ou formation, cette utilisation étant incontournable. Pour certains auteurs, il s'agit même d'un questionnement central en didactique des langues (Chiss & David, 2012, p.118). Ce que nous voulons dire par tout cela est que tout enseignant devrait connaître non seulement les phénomènes linguistiques qu'il va enseigner, mais également savoir les expliquer en employant le métalangage le plus adéquat en fonction du public (Cicurel, 1985 ; Rey-Devobe, 1997). Ensuite, cet enseignant doit pouvoir expliquer didactiquement ces concepts, mettant en œuvre pour cela des stratégies pédagogiques issues des méthodologies d'enseignement des langues (Cicurel, 1985 ; Trévisse, 1997).

En effet, un enseignant qui est censé transmettre une langue en termes métalinguistiques à des apprenants doit aborder l'analyse de la langue cible autrement. C'est-à-dire, cet enseignant devra comprendre à un niveau supérieur les phénomènes qu'il veut faire comprendre à ses apprenants. Il ne s'agit pas seulement de savoir parler la langue en termes de compétence communicative avec un « bon » ou « mauvais » accent, avec une « bonne » ou « mauvaise » fluidité. Il s'agit aussi de savoir comment la langue fonctionne, de quelle manière elle est construite et pour cela, l'enseignant se doit de réfléchir aux éléments qui la constituent et à la manière de les transmettre en classe de langue comme le signalent F. Cicurel (1985), J. Rey-Devobe (1997) et A. Trévisse (1997).

Nous verrons quelques sous-hypothèses par rapport au discours métalinguistique et à son rôle dans la formation des futurs formateurs :

- Un enseignant bien formé à l'emploi des notions métalinguistiques est plus rassurant vis-à-vis de ses apprenants de langue. Ce qui veut dire, tout simplement, que cet enseignant saura transmettre la langue cible de la manière la plus adéquate en nuancant l'emploi du métalangage selon le type de public, les objectifs d'enseignement, etc.
- Un enseignant qui se forme à l'utilisation du métalangage réfléchit davantage à la langue qu'il va enseigner. Comme le signale A. Trévis (1997, p.53), « il est intéressant de réfléchir et de faire réfléchir sur le langage, et donc sur l'activité cognitive des humains ». De cette façon, cette hypothèse est intéressante dans le sens où un enseignant qui se forme à la didactique d'une langue doit apprendre le métalangage relatif à cette langue. Lorsqu'il va l'enseigner à des apprenants, il devra encore réfléchir à la manière méta-langagière ou à un discours métalinguistique pour mieux la transmettre à ces apprenants.
- Un enseignant qui aura choisi de ne pas utiliser de métalangage dans ses cours devra aussi savoir le pourquoi de ce choix. Il devra en tout cas savoir le justifier de manière métalinguistique. Puisque, comme le signale F. (Cicurel, 1985, p.57), « il est toujours indispensable pour un enseignant d'observer de quelle manière les apprenants se situent par rapport au métalangage ».

8.2.3 H₃ : La linguistique textuelle peut-elle devenir une aide à l'amélioration de la compétence linguistique et du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE ?

Une troisième hypothèse serait liée à l'idée que, par l'intermédiaire de la linguistique textuelle, nous pourrions offrir une aide à la formation en langue des futurs enseignants de FLE. Nous partons de l'idée que cette approche devrait servir de palliatif dans le domaine de la formation de la compétence linguistique, mais aussi au niveau de l'accroissement du discours métalinguistique de ces futurs formateurs. En effet, si nous tenons compte du fait que la linguistique textuelle étudie non seulement le texte mais aussi le discours, nous pourrions dire que cette approche théorique pourrait bien prendre en compte au moins quatre des cinq sous-compétences énumérées antérieurement (grammaticale, lexicale, sémantique et orthographique). Sauf la sous-compétence phonologique à cause de contraintes spécifiques dues plutôt aux domaines de la prononciation et de l'intonation, toutes les autres peuvent bien être étudiées. D'autre part, l'étude des phénomènes linguistiques tels que la cohérence et la cohésion, la progression thématique, etc., font que la linguistique textuelle porte une attention spécifique à l'emploi du métalangage (notions de coréférents anaphoriques et cataphoriques, les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs, les notions de thème et rhème, etc.). Mais nous verrons ces deux aspects séparément :

En premier lieu, nous avons le fait que la linguistique textuelle ne se trouve pas liée, directement, avec la notion de « compétence linguistique », et de sous-compétences qui en font partie (*cf.* supra § 8.2.1). Toutefois, nous sommes convaincus qu'indirectement la linguistique textuelle peut les étudier, elle peut servir à leur analyse. Ce que nous voulons dire par cela est que la

linguistique textuelle (que nous avons étudiée de manière plus approfondie dans le chapitre 5) part d'une idée qui rompt avec le paradigme de la formation actuelle en Colombie. Cette idée est d'élargir l'objet d'étude de la langue de la phrase vers le texte c'est-à-dire de partir d'une vision qui prend le texte comme un tout, ce qui permet d'étudier les phénomènes liés à la compétence linguistique grâce au *contexte* et au *co-texte* (Adam, 2011a). Cette voie n'a pas été assez explorée dans la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie.

Afin d'améliorer les sous-compétences précédemment signalées, nous partons d'un concept clé en linguistique textuelle qui est celui du discours (*cf.* chapitre 5). C'est à partir du discours que nous pourrions analyser non seulement les interactions, mais également le système de la langue et voir ainsi si elle est conforme ou non avec la norme.

En second lieu, nous avons cette notion de « discours métalinguistique » des enseignants (Perrault, 2006), ou de « métadiscours métalinguistique » (Trévisse, 1997) qui pourrait intéresser la linguistique textuelle. En fait, nous partons de l'idée que la linguistique textuelle, en tant qu'approche issue de la linguistique énonciative et de l'analyse du discours, pourrait permettre justement l'analyse du discours métalinguistique des enseignants. C'est-à-dire, que le discours que les enseignants produisent dans leurs cours et toutes les notions liées à l'emploi ou non du métalangage peuvent être enregistrées, transcrites et puis analysées à partir de la linguistique textuelle. Ceci pourrait permettre d'observer quel emploi les enseignants font du métalangage, à quel moment du cours, à quel niveau, etc.

Quelques sous-hypothèses à tenir en compte concernant la linguistique textuelle :

- Il existe une méconnaissance de la linguistique textuelle, car nous pensons que les enseignants l'utilisent sans connaître leur support théorique.
- Nous considérons la linguistique textuelle comme une approche importante qui aiderait les futurs enseignants de FLE à améliorer leur niveau de compréhension de l'écrit. Nous considérons que cette compétence est importante à développer pour des étudiants en formation.
- L'enseignement des langues doit comporter à la fois les compétences communicatives, mais aussi des éléments de la linguistique textuelle : la possibilité d'accéder aux réseaux coréférentiels et aux analyses morphosyntaxiques contextualisées, par exemple. C'est en effet à partir de ces éléments que les apprenants (et futurs enseignants) pourront acquérir d'une manière plus adéquate la langue-cible. Suite aux observations préliminaires, nous avons constaté qu'il y a peu de travail ciblé sur la linguistique de texte, dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie. Et même si, parfois, celle-ci est travaillée dans les cours de formation, les objectifs ne sont pas très clairs, vis-à-vis du choix.

8.2.4 H₄ : De quelle manière la conception d'un système d'ALAO (fondé sur la linguistique textuelle) peut-elle améliorer la formation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien ?

Notre quatrième et dernière hypothèse vient du fait qu'en offrant la possibilité de se former au travers d'un système informatique conçu et mis en œuvre à des fins formatives, le rôle de cette formation devrait changer. En effet, il s'agit de créer un système qui doit servir à la fois

d'appui aux enseignants-formateurs dans leurs cours en présentiel et en même temps pouvoir être employé comme exerciceur à être utilisé soit pendant les cours, soit en autonomie par les étudiants en formation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (*cf.* chapitre 7), un système avec ces caractéristiques particulières n'existe pas ; il y a seulement quelques systèmes d'ALAO qui lui ressemblent, mais ceux-ci ne s'adressent pas spécifiquement à la formation des enseignants.

Cette dernière hypothèse naît du fait, qu'il est indéniable que ce que l'on appelle des TICE (systèmes d'ALAO inclus) se sont faites de plus en plus incontournables en didactique générale et notamment en didactique des langues étrangères ces dernières décennies. En effet, nous pouvons voir de quelle manière ces instruments ont changé le rapport des sujets (enseignants et apprenants) vis-à-vis des pratiques d'enseignement comme le soulignait déjà J. Tardif (1998) à la fin des années 1990. Il suffit d'ailleurs de voir à quel point les sites internet et les logiciels pour l'apprentissage de l'anglais, du français, de japonais, etc., se développent. La plupart de ces instruments informatiques ont été conçus afin d'aider les apprenants de langues à apprendre en autonomie. Avec cet objectif principal, très peu sont désignés et conçus pour être utilisés de manière spécifique en présentiel dans les cours de langue. Il est évident que beaucoup d'enseignants débrouillards les utilisent néanmoins en présentiel, en accompagnement ou soutien de leurs cours, mais il faut savoir que ces logiciels n'ont pas cette finalité et que l'évaluation d'autres phénomènes échappent au rôle de l'enseignant qui n'a pas participé ni à leur conception ni à leur mise en œuvre. Néanmoins, comme le souligne N. Guichon (2012, p.12), le rôle de l'enseignant a longtemps été ignoré par la recherche au sujet des TIC et leur inclusion dans la perspective d'apprentissage.

Le fait d'avoir proposé ce type d'instrument dans l'enseignement supérieur en Colombie se fait avec le but d'offrir une alternative aux cours magistraux. Il se veut comme un changement de paradigme vis-à-vis d'une formation que nous considérons, encore aujourd'hui, assez ancrée dans le cours magistral et l'emploi du matériel d'enseignement « classique » (photocopies, manuels d'enseignement, DVD, CD audio, etc.). Certains auteurs se sont par ailleurs penchés sur la question de l'emploi des TICE dans la formation des enseignants en Colombie (Ardila Restrepo *et al.*, 2012 ; Salamanca Lamouroux, 2014).

D'une part, Ardila Restrepo *et al.* (2012) ont mené une étude sur « l'autonomie et les TICs dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'université d'Antioquia ». Cette étude a été conduite au sein de l'École des Langues dans les deux programmes de licence (didactique des langues étrangères et traduction anglais-français-espagnol). Les principaux questionnements de cette étude étaient :

1. De quelle manière les TICE sont-elles utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans les programmes de licence de l'École des Langues ?
2. Quel est le rôle des TICE dans le développement de l'autonomie dans les deux programmes de licence de l'École des Langues ?

Cette étude a produit les résultats suivants :

Pour Ardila Restrepo *et al.* (2012, p.70), le laboratoire de langues est le lieu privilégié pour

l'utilisation des TICE, même s'il y a encore une utilisation d'instruments « traditionnels » (téléviseur, dictionnaires, magnétophone, etc.). Cependant, ces instruments commencent à être mis à l'écart grâce à l'utilisation des téléviseurs plasma branchés à des ordinateurs et ceux-ci à une connexion réseau.

Un deuxième résultat concerne le rapport aux rôles des enseignants et des étudiants par rapport aux TICE. En effet, d'après Ardila Restrepo *et al.* (2012, p.70-71), le rôle de l'enseignant est divisé en trois parties :

1. En tant que transmetteur des connaissances , c'est lui qui a le plus haut niveau de connaissance. C'est également lui qui implémente les nouveautés dans le curriculum (emploi des TICE par exemple).
2. En tant qu'organisateur de l'apprentissage c'est l'enseignant qui décide des ressources, du rythme et des patronnes d'interaction dans ses cours, ainsi que de la manière d'évaluer l'apprentissage.
3. En tant que facilitateur de l'apprentissage c'est l'enseignant qui va accomplir la tâche de « support » technique lors de l'utilisation d'un nouvel environnement d'apprentissage.

Concernant les étudiants, l'étude a démontré qu'ils seraient de type « traditionnel », ce qui signifie que même en tant qu'utilisateurs des ressources techniques dans le laboratoire, ils se perdent parfois vis-à-vis des objectifs et se distraient par rapport à l'utilisation de l'« outil » (Ardila Restrepo *et al.*, 2012, p.71). En conclusion de cette étude, Ardila Restrepo *et al.* (2012, p.76) montrent que les TICE sont utilisées principalement afin de développer les compétences communicatives (en particulier, les compétences linguistiques).

D'autre part, l'étude conduite par C. Salamanca Lamouroux (2014) dans deux universités (Université pédagogique nationale et Université de La Salle) cherche à enquêter sur les pratiques d'enseignement et l'emploi des TICE dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE. Cet auteur a pu trouver de son côté des aspects qui montrent que, si des formations à l'emploi de TICE sont proposées dans les deux institutions, il y a tout de même un manque d'objectifs clairs vis-à-vis de la formation en utilisant ce type d'instruments. Les étudiants, en apparence, manquent également de motivation pour leur utilisation lors du stage de fin d'études. En effet, Salamanca Lamouroux (2014) n'a repéré aucun projet s'intéressant à l'intégration des TICE dans des projets de formation des étudiants en formation pendant le stage.

Après avoir exposé notre hypothèse principale, nous énonçons, à continuation, quelques sous-hypothèses :

- Notre première sous-hypothèse serait que le fait de disposer d'un dispositif informatique créé et désigné en fonction des besoins des étudiants en formation et de leurs enseignants-formateurs devrait aider à accroître leur niveau de motivation pour la langue cible.
- L'idée d'utiliser un outil informatique conçu avec une double possibilité, celle d'être utilisé en présentiel ainsi qu'en autonomie, c'est-à-dire comme un dispositif hybride, devrait davantage attirer l'attention de notre public cible. D'une part, les enseignants ne perdent

pas leur rôle d'enseignants mais complètent leur rôle de médiateurs avec celui de médiatisateurs. D'autre part, les étudiants en formation apprennent au travers d'autres types d'instruments.

- Il y a une connaissance et une utilisation de la part des enseignants-formateurs et des étudiants en formation des nouvelles technologies, à part de leur intérêt à employer ces nouvelles technologies vis-à-vis de la formation dans l'enseignement des langues étrangères.
- L'emploi d'un instrument informatique comme celui que nous proposons devrait former les futurs enseignants à l'emploi des TICE en général, voire à la conception d'activités fondées sur l'emploi de ce type d'instruments. Que ce soit de manière méta-cognitive et/ou méta-didactique, il nous paraît important d'inclure cette formation dans le curriculum de formation.

8.3 Conclusion

Notre problématique et hypothèses de travail se justifient dans le sens où, selon nous, il existe un réel besoin d'aide à la formation qui puisse appuyer le processus d'enseignement-apprentissage de la langue cible vis-à-vis des futurs enseignants de français. Notre idée est de rendre plus clairs des aspects liés à la formation linguistique que nous considérons essentiels à maîtriser pour un futur enseignant de FLE. Autrement dit, un enseignant qui connaîtrait de manière approfondie la langue cible qu'il va enseigner ne devrait pas éprouver d'insécurité linguistique, ou celle-ci devrait être minimale, car la bonne maîtrise de la langue doit lui permettre de mieux agir au moment de son enseignement.

En effet, à l'instar de ce que dit Thyron (2011), nous pensons qu'apprendre une langue (dans notre cas spécifique, la langue française), se l'approprier afin de devenir un locuteur compétent, doit également signifier (d'après la vision que cet auteur nous donne) « si l'on croit cette idéologie, adopter une manière particulière de penser et de raisonner ; entrer dans un rapport au monde où régneraient la clarté et la logique » (Thyron, 2011, p.97). Par « clarté » et « logique » nous comprenons les aspects qui permettent de rendre la langue compréhensible face à des interlocuteurs, qui permettent en somme de communiquer. Ce seront la cohérence et la cohésion du discours, entre autres phénomènes, qui font qu'un public d'apprenants peut arriver à comprendre et à se faire comprendre. C'est ceci que nous cherchons à transmettre aux futurs enseignants, au travers d'un système d'aide à la formation qui, en même temps, prend en compte des aspects de didactisation de la langue.

Les chapitres qui suivent nous permettront, d'une part, de vérifier nos hypothèses et de proposer, par la suite, un système d'ALAO d'aide à la formation des futurs formateurs de FLE dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie. Ce système sera fondé sur le modèle que nous avons présenté dans la première partie du chapitre 8.

Vérification des hypothèses

Sommaire

9.1	Méthodologie de recueil des données	210
9.1.1	Vers une méthodologie de recueil des données	210
9.1.2	Choix du type de public	211
	a) Enseignants-formateurs (EnsForm)	211
	b) Étudiants en formation (EtudForm)	212
	c) Enseignants de FLE ayant suivi une formation dans une université colombienne (EnsFLE)	212
9.1.3	Instruments de recueil des données	212
	a) Analyse des programmes de formation	212
	b) Entretiens semi-directifs	213
	c) Questionnaire	213
9.2	Analyse des données et vérification des hypothèses	217
9.2.1	Intitulés des programmes de formation universitaire et des pensums des programmes	217
	a) Intitulés des cours dans les programmes de formation	217
	b) Description des cours de français dans les programmes de formation .	219
9.2.2	Réponses globales au questionnaire	221
	a) Données concernant le type de public	222
9.2.3	Analyse des hypothèses par rapport aux données de recherche	224
	a) H₁ : La maîtrise de la compétence linguistique peut aider à remé- dier le phénomène d'« insécurité linguistique » chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.	225
	b) H₂ : Former des futurs enseignants de FLE aux « discours métalin- guistiques » permet de mieux maîtriser la langue, en fonction de sa compétence linguistique	235
	c) H₃ : La linguistique textuelle peut devenir une aide à l'amélioration de la compétence linguistique et du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE	236

d) H₄ : De quelle manière la conception d'un système d'ALAO (fondé sur la linguistique textuelle) peut améliorer la formation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien ?	239
9.3 En guise de conclusion	244
9.3.1 Utilité de notre projet vis-à-vis de la formation des futurs formateurs	244
9.3.2 Manière d'utiliser l'environnement informatique à mettre en place	244
9.3.3 Disponibilité pour tester le logiciel créé	245
9.4 Point final sur la vérification des hypothèses	245

Dans ce chapitre, nous allons essayer de valider ou d'invalidier les hypothèses que nous avons vues dans le chapitre précédent. Pour ce faire, nous avons d'abord constitué une méthodologie que l'on abordera au travers du choix du public et des instruments pour le recueil des données. Par la suite, nous analysons les données vis-à-vis des publics enquêtés et des programmes de formation afin de vérifier nos hypothèses de travail.

9.1 Méthodologie de recueil des données

9.1.1 Vers une méthodologie de recueil des données

Nous fondons notre méthodologie de recueil et d'analyse des données dans une « mixité » de méthodes, que nous avons divisée en deux axes :

1. **Des données qualitatives** : Nous partons des observations générales sur le terrain (*cf.* chapitre 2 § 2.5), des entretiens faits sur place (ayant permis de mieux cibler notre questionnaire), et des questions ouvertes contenues dans le questionnaire.
2. **Des données quantitatives** : Nous exploitons les programmes de formation des universités colombiennes et les réponses du questionnaire mis en ligne. Ce second élément est assez important lorsque comme, dans notre cas, la recherche est réalisée à distance.

Comme nous le montrerons par la suite, dans le cas de la formation des futurs enseignants de FLE, nous avons fait un choix très important quant aux trois publics participant à notre recherche, c'est-à-dire les étudiants en formation, leurs formateurs et les anciens formés (aujourd'hui enseignants de FLE). En effet, ce choix nous permet de contraster les réponses de ces trois types de public et d'en tirer des résultats plus intéressants que si nous l'avions fait uniquement sur des étudiants. Néanmoins, le problème que ce type de recherche pose est le fait de ne pas pouvoir être sur place afin de pouvoir interagir à proximité avec les sujets en pouvant aussi observer leur travail sur place. Ce qui nous donnerait, évidemment, plus d'éléments à croiser lors de la vérification de nos hypothèses.

Nous voulions privilégier, dans la mesure du possible, la voie de la recherche fondée sur l'analyse qualitative des données. Toutefois, dans beaucoup de cas nous avons dû faire place à des analyses quantitatives. Il nous a fallu donc faire un choix en privilégiant une manière d'analyser les données à la fois qualitative et quantitative.

Nous avons ainsi choisi de faire un travail à partir de l'analyse des programmes relatifs au curriculum et permettant la formation des futurs enseignants, des programmes trouvés sur les sites web des universités colombiennes. Nous avons fait passer aussi des entretiens à des enseignants et à des étudiants des universités en Colombie. Finalement, nous avons mis en ligne un questionnaire. Ceci afin de nous permettre d'avoir suffisamment de données à analyser.

Lors de l'analyse des programmes relatifs au curriculum, nous examinons la place donnée au français lors de la formation des étudiants qui se préparent à devenir des enseignants de FLE. Notre objectif est de voir à quel point ils sont formés au niveau de la langue française. Nous cherchons à analyser en même temps les intitulés des programmes qui constituent le curriculum de formation ainsi que les cours détaillés, le nombre d'heures et de crédits, et à évaluer l'importance du français vis-à-vis de l'anglais lors de la formation des étudiants dans les formations dans les deux langues.

Les entretiens nous ont permis de mieux cibler le questionnaire. En effet, nous avons décidé de nous fonder sur des entretiens que nous avons faits passer début 2011 à un petit groupe d'enseignants et d'étudiants, à l'université d'Antioquia et à des étudiants de l'université Nationale de Colombie.

9.1.2 Choix du type de public

Juste avant de présenter les instruments de recueil des données, nous voudrions montrer les différents publics auxquels nous avons fait remplir notre questionnaire et entretiens de recherche passés en Colombie.

En effet, nous avons décidé de nous adresser aux trois types de public suivants :

- Les enseignants (formateurs des formateurs), nous les appelons enseignants-formateurs.
- Les apprentis-formateurs (des étudiants en formation), c'est-à-dire les étudiants en formation initiale qui se préparent dans les universités colombiennes afin de devenir des enseignants de FLE.
- Les enseignants de FLE (formateurs des apprenants de langue). Nous nous intéressons seulement à des enseignants ayant suivi une formation dans une institution d'éducation supérieure en Colombie.

Nous cherchons à voir si l'avis des enseignants et celui des étudiants sur la formation dans les universités colombiennes peuvent coïncider ou non, et de quelle manière l'opinion des anciens étudiants (aujourd'hui enseignants de FLE) peut nous aider à mieux comprendre les enjeux de la formation actuelle. Nous présentons par la suite, de manière succincte, les trois publics.

a) Enseignants-formateurs (EnsForm)

Ce public est constitué essentiellement par des enseignants universitaires chargés de la formation des futurs enseignants de FLE. Il s'agit d'enseignants, que ce soit dans le domaine de l'acquisition du français ou bien en didactique du FLE, qui assurent la formation intégrale des

étudiants et futurs enseignants de FLE. Notre intérêt vis-à-vis de ce type de public est de voir leur pratiques d'enseignement de la langue cible et de l'utilisation qu'ils font des TICE.

D'un autre côté, nous cherchons aussi à voir quels sont leurs besoins vis-à-vis de la formation des futurs enseignants de FLE. Quels sont leurs besoins dans leurs cours en présentiel et de quelle manière ils pourraient également faire travailler leurs étudiants en autonomie.

b) Étudiants en formation (EtudForm)

Ce public est constitué d'étudiants qui se forment pour devenir des enseignants dans le domaine des langues étrangères et plus spécifiquement dans le domaine du FLE. Il s'agit bien évidemment de notre public cible, dans la mesure où les activités qui se trouvent au sein du dispositif didactique de formation s'adressent à eux. Il faut donc voir à quel point notre système pourrait les intéresser, mais surtout leur être utile.

Pour ce public, nous cherchons aussi à évaluer les besoins au niveau formatif afin de mieux cibler notre instrument informatique.

c) Enseignants de FLE ayant suivi une formation dans une université colombienne (EnsFLE)

Afin d'avoir une idée plus précise de la formation dont ont besoin les étudiants en formation, nous avons décidé de prendre en compte l'opinion des enseignants de FLE qui ont été formés au sein d'une institution d'éducation supérieure et qui travaillent dans le domaine de l'enseignement du FLE. L'idée est de contraster leurs réponses avec les réponses fournies par les étudiants et leurs formateurs.

9.1.3 Instruments de recueil des données

Ne pouvant pas privilégier des instruments de recueil des données directs, et dans l'esprit de la recherche-action ou l'étude de cas (comme les enregistrements vidéo ou les observations directes, etc.), nous avons dû utiliser d'autres instruments permettant de faire de la recherche à distance. Nous avons donc consulté les programmes de formation, nous avons fait des entretiens lors d'un de nos courts séjours en Colombie, et nous avons fait passer un questionnaire en ligne.

Nous expliquons en quoi consistent ces trois méthodes de recueil des données dans le cadre de notre thèse :

a) Analyse des programmes de formation

L'intérêt de cette étude est d'analyser les intitulés dans les curriculums de formation ainsi que les programmes des cours de formation. Nous voulions nous procurer la liste des cours des institutions d'éducation supérieure en Colombie. Cependant, nous savons que la plupart de ces universités colombiennes ne possède pas de description de ses cours en ligne. Pendant notre

séjour de 2011 en Colombie, nous avons essayé de nous procurer les programmes de l'université Nationale, mais sans succès.

Nous avons fait une recherche sur les sites Internet des universités colombiennes qui forment les étudiants. La finalité de cette recherche était de voir la place donnée à l'enseignement de la langue française dans la formation des futurs enseignants, et de la comparer à celui de l'anglais. Dans un deuxième temps, l'idée était également de voir son intensité horaire par rapport à la formation en didactique et par rapport à la langue anglaise (pour les formations anglais-français).

b) Entretiens semi-directifs

Après avoir fait un premier travail préliminaire d'analyse des programmes de formation, nous avons opté pour des entretiens. Nous avons d'abord contacté les directeurs de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia et du Département de Langues de l'Université Nationale afin de leur présenter notre projet, et de leur demander leur autorisation pour faire des entretiens dans les deux centres de formation. Une fois que nous avons obtenu leur autorisation, nous avons interviewé des enseignants et des étudiants in situ.

L'idée de faire des entretiens était principalement celle d'affiner le questionnaire avant de le mettre en ligne. Nous avons abordé des enseignants-formateurs et des étudiants en formation. Malgré notre intention de faire plusieurs entretiens adressés aux enseignants de FLE, nous n'avons pas pu les faire à cause de manque du temps, et dans certains cas du manque de volonté de certains enseignants.

Les entretiens se sont déroulés en espagnol. L'idée de les faire en espagnol était de mettre les interviewés plus à l'aise, et d'éviter le plus possible l'ambiguïté d'interprétation que certaines questions pourraient entraîner.

c) Questionnaire

Nous avons conçu un questionnaire que nous avons affiné à la suite des entretiens. Il faut ajouter, qu'afin d'analyser l'information, nous avons réalisé ce questionnaire en suivant les conseils de N. Berthier ; selon elle, un bon questionnaire doit être conçu comme un instrument standardisé, « [...] c'est-à-dire qu'il placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes répondants [...] » (Berthier, 2010, p.92). En effet, c'était notre idée du départ d'avoir des groupes répondants assez hétérogènes mais nous permettant de pouvoir comparer leur rôle dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE en Colombie.

Dans notre questionnaire semi-directif, nous voulons contraster les informations données par les trois types de répondants différents.

Type de questions

Les questions posées ont été de trois types :

- Questions fermées à choix multiple.

- Questions fermées avec une réponse oui/non.
- Questions ouvertes avec réponse libre.

Information cherchée à partir des entretiens et du questionnaire

Le questionnaire a été divisé en huit parties :

- Type de personne enquêtée.
- Information préliminaire de la personne enquêtée.
- La formation didactique.
- La formation linguistique.
- La Linguistique Textuelle.
- Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).
- Le projet.
- Information complémentaire de la personne enquêtée.

Nous détaillons dans les paragraphes suivants ces huit aspects en étudiant les types de questions et le pourquoi de tel ou tel choix :

a) Type de personne enquêtée

Nous avons sous-divisé le questionnaire en trois types de public (*cf. supra* § 9.1.2). L'idée est que la personne commence à remplir le questionnaire en fonction de son appartenance aux institutions d'enseignement en Colombie. Que ce soit enseignant-formateur, étudiant en formation ou professeur de FLE ayant suivi sa formation dans une des universités colombiennes, certaines questions sont communes aux trois types d'enquêtés, par contre d'autres questions sont spécifiques à chaque type de public en particulier.

b) Information préliminaire de la personne enquêtée

La première partie du questionnaire cherche à connaître l'appartenance institutionnelle des enquêtés, en relevant des informations telles que : leur statut dans l'institution (pour les enseignants formateurs et enseignants FLE par exemple, s'il s'agit d'enseignants vacataires, de contractuels ou de titulaires) ; leur dernier diplôme obtenu (il s'agit de voir si les enseignants ont juste des diplômes de licence, ou s'ils ont fait des spécialisations, des masters ou des doctorats ; il s'agit aussi de voir dans quel domaine spécifique de formation est le diplôme obtenu).

En effet, nous considérons qu'il y a certaines différences entre un enseignant vacataire et un enseignant titulaire que travaille à temps complet. D'une part ils ne dédient pas le même nombre d'heures à l'enseignement et d'autre part les enseignants vacataires en Colombie ne peuvent pas diriger des projets de recherche. Une autre raison est le niveau de connaissances d'un enseignant ayant continué à se former (diplômes de troisième cycle pour les enseignants titulaires), et des enseignants avec uniquement des diplômes de licence (de manière générale pour les vacataires).

c) Formation didactique

Dans cette section du questionnaire, nous abordons la formation didactique dans deux axes. Le premier est de savoir de quelle façon enseignent les enseignants-formateurs, analyser dans quelle méthodologie ou approches d'enseignement des langues ils se placent, la manière d'aborder les aspects nettement liés à l'acte d'enseigner. Le deuxième est lié aux matières didactiques que les étudiants reçoivent pendant leur formation.

Nous avons commencé par la question sur les pratiques didactiques dans les cours de formation. La première question fait référence aux aspects didactiques privilégiés pendant la formation des futurs enseignants de FLE. Cette question nous permettra de voir de quelle manière les pratiques s'insèrent dans un programme établi.

La deuxième question porte sur la manière dans laquelle les matières sont enseignées. C'est-à-dire si l'enseignement de la langue française en général se fait de manière implicite, explicite ou, si les formateurs utilisent les deux en même temps.

La troisième question fait référence à la manière dont les cours de grammaire du français sont donnés. De manière implicite, explicite ou les deux.

La quatrième question fait référence aux types d'approches méthodologiques qui sont utilisées pendant la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Dans cette question, nous avons mélangé aléatoirement des approches méthodologiques issues de l'enseignement des langues avec des approches utilisées en didactique générale. Nous voulions voir dans quelle mesure les trois publics abordaient cette question. Par la suite, concernant ces méthodologies, nous leur avons demandé de nous dire lesquelles parmi celles-ci étaient les plus recommandées.

À la fin de cette partie, nous avons demandé aux trois publics s'ils considéraient qu'une fois les études terminées, les futurs enseignants disposeraient d'éléments suffisants pour enseigner le français de manière adéquate. Nous leur avons demandé, par la suite, quels éléments ils considéraient comme devant être améliorés.

d) Formation linguistique

Notre intérêt à propos de la formation linguistique des futurs enseignants est, à côté de la formation didactique, un autre des aspects essentiels de notre recherche. C'est pourquoi, nous avons inclus une section dans notre questionnaire qui cherchait à examiner les pratiques d'enseignement et la manière comme la formation de la compétence linguistique des futurs enseignants de FLE est abordée dans la formation initiale.

Les cinq premières questions cherchent à enquêter sur les aspects les plus importants de chacune des sous-compétences (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique) qui sont envisagées pendant la formation de ces futurs formateurs de langue française.

Par la suite, nous avons demandé aux trois publics lesquelles de ces cinq sous-compétences sont les mieux maîtrisées par les étudiants en formation juste avant de finir leurs études. Afin de voir quels des aspects appartenant aux cinq sous-compétences pourraient être améliorés, nous

posons de questions afin de savoir quels éléments appartenant aux sous-compétences seraient susceptibles d'être retravaillés.

e) Linguistique textuelle

Le manque d'enseignement focalisé sur la linguistique textuelle au niveau des programmes de formation des enseignants nous a conduit à poser quelques questions à ce propos. Notre recherche est fondée sur les connaissances des enquêtés sur cette approche théorique. La première question va dans ce sens. En effet, nous leur avons demandé s'ils savaient que le fait de faire des analyses à partir des textes et non pas de phrases isolées, faisait partie de la linguistique textuelle. Notre idée est donc de voir si cette forme d'analyse ne leur est pas étrangère.

Après avoir interrogé les enquêtés sur leur connaissance de la linguistique textuelle, nous les avons questionnés sur le type d'utilisation qu'ils font de cette approche dans les cours de formation. C'est-à-dire, s'il y avait une utilisation de la linguistique textuelle dans la préparation des cours (pour les enseignants), et dans l'apprentissage de la langue française (pour les étudiants et enseignants de FLE).

Dans le cas d'une réponse positive, nous leur avons demandé quel était le but de l'utilisation de la linguistique textuelle :

- l'enseignement du lexique ;
- l'enseignement de la sémantique ;
- l'enseignement des anaphores ;
- l'enseignement de la grammaire ;
- l'enseignement de la cohérence textuelle ;
- l'enseignement de la structuration textuelle ;
- l'identification des réseaux des coréférents dans le texte ;
- pour faire des analyses au niveau morphologique ;
- pour faire des analyses syntaxiques dans un texte ;
- pour faire des analyses sémantiques dans un texte ;
- pour enseigner la catégorisation des éléments constituants d'un texte ;
- autres.

f) Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE)

Étant donné que les TICE, en général, sont en train de devenir incontournables dans le contexte éducatif en Colombie, et tout particulièrement dans celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, comme l'indique Salamanca Lamouroux (2014), nous avons demandé aux trois types de public leur opinion sur l'emploi qu'ils font de ce type d'outils d'aide à l'enseignement ou à l'apprentissage du français.

Nos questions portaient notamment sur les sujets suivants :

- Appliquées à l'enseignement des langues étrangères : Comment considérez-vous vos connaissances dans le domaine des nouvelles technologies et des TICE ?
- Si vous connaissez les TICE, quels types connaissez-vous ?
- Pensez-vous que les nouvelles technologies, notamment les TICE, pourraient être de bons outils pour aider à la formation des étudiants qui se préparent pour devenir enseignants de FLE ?

g) Projet

Afin d'observer l'intérêt que pourrait susciter notre recherche parmi les participants, nous leur avons explicitement demandé d'indiquer son utilité et le rôle qu'elle pourrait jouer vis-à-vis de sa possible utilisation dans l'avenir pour la formation des futurs enseignants de FLE.

Nous avons formulé des questions telles que :

- Pensez-vous qu'il serait utile de disposer d'une base de données informatique qui permet la formation linguistique des enseignants de FLE à travers la linguistique textuelle ?
- Pourquoi ?
- Pour l'utiliser de quelle manière ?
- Seriez-vous disposé à tester la base de données que nous comptons développer ?

Afin de contacter par la suite ceux ayant manifesté un intérêt par notre travail, nous leur avons demandé de nous laisser leurs adresses de courrier électronique.

9.2 Analyse des données et vérification des hypothèses

Dans la partie qui suit, nous allons analyser les données en vérifiant par la suite les hypothèses que nous avons décrites dans le chapitre précédent (*cf.* chapitre 8 § 8.2).

9.2.1 Intitulés des programmes de formation universitaire et des pensums des programmes

Nous avons consulté sur Internet la plupart des pensums pour les programmes de formation qui s'adressent à des étudiants voulant devenir des enseignants de FLE. Dans un premier temps, nous les avons tous analysés, comme nous l'avons déjà précisé, afin de mieux cibler les questions du questionnaire. Toutefois, par la suite, nous avons décidé d'étudier seulement les programmes des universités répondant au questionnaire de recherche et ainsi pouvoir faire le lien avec les informations qui nous ont été données.

a) Intitulés des cours dans les programmes de formation

Étant donné qu'il n'y a pas beaucoup d'institutions possédant une description complète des programmes en ligne, nous avons commencé par faire une analyse des intitulés des cours dans

les pensums de formation s’adressant à des futurs enseignants de FLE. Certaines universités ayant collaboré à l’enquête soit n’avaient pas les programmes de formation en ligne, soit ceux-ci n’étaient disponibles que pour les ayant-droit sur place, soit leurs programmes n’étaient pas complets.

Nous avons donc établi une liste d’universités qui contient comme information : les cours qui sont en L3 (français), en L2 (anglais), en L1 (espagnol), ou qui sont envisageables dans l’une de trois langues (au choix de l’enseignant du cours). Nous indiquons à l’aide d’un astérisque si l’information n’est pas claire, c’est-à-dire, si la langue dans laquelle le cours est donné n’apparaît pas explicitement. (Voir le tableau 9.1).

Institution	L3 Français	L2 Anglais	L1 Espagnol	L3/L2/L1
Université d’Antioquia	11	11	14	17
Université Nationale ¹	24	0	13	–
	25	4	6	3
Université de Caldas	16	18	36*	8*
Université de Pamplona	9	9	30	11
Université du Cauca	11	11	22	6
Université du Quindio	4	14	20	6
Université du Valle	9	9	9	12
Université des Andes	17	*	16	2
Université de l’Atlantico	16	16	17	16
Université Pedagógica Nacional de Colombia	8	9	28	10
Université de la Salle	7	7	26	17
Université Libre	9	9	36	14

TABLE 9.1 – Cours dans les programmes de formation des futurs enseignants de FLE par langue.

Comme nous pouvons l’observer les résultats sont assez divers :

Dans la plupart des universités dans lesquelles on forme des enseignants d’anglais et de français en même temps, nous constatons qu’en général le nombre des cours en anglais et en français est le même. Nous avons, dans la plupart des cas, une énorme quantité de cours en L1 (espagnol).

Nous avons classé dans la troisième colonne les cours que nous considérons comme pouvant être donnés soit en L1, L2 ou L3 ; il s’agit des cours transversaux (didactique des langues, psycholinguistique, évaluation, etc.). Puisque cette information n’est pas spécifiée dans le pensum, et étant donné qu’il s’agit de former des enseignants de langue, ils peuvent être enseignés dans une des trois langues, toutefois, et d’après notre expérience et notre connaissance du terrain, nous savons que ces cours sont en général donnés en L2 (anglais) ou en L1 (espagnol).

1. La couleur bleue correspond à l’ancien pensum du programme de philologie en langues, spécialité français, tandis que la couleur verte correspond au pensum actuel. Dans le nouveau pensum de l’Université Nationale, il y a quatre niveaux optionnels d’anglais.

b) Description des cours de français dans les programmes de formation

Poursuivant notre analyse, nous avons voulu voir la place donnée aux cours de français pendant la formation des étudiants en Colombie. Concernant les cours de français qui sont offerts dans ces institutions d'éducation supérieure, nous avons établi la classification suivante, que nous pouvons apprécier dans le tableau 9.2 :

- **ACO** : Acquisition de la compétence orale du français ;
- **ACE** : Acquisition de la compétence écrite du français ;
- **GLF** : Grammaire de la langue française ;
- **LCLF** : Littérature et civilisation de la langue française ;
- **PLF** : Phonétique de la langue française ;
- **DPLF** : Didactique et/ou pédagogie en langue française ;
- **LgLF** : Linguistique en langue française ;
- **RLF** : Recherche en langue française ;
- **TLF** : Traduction de la langue française.

La manière de lire le tableau (9.2) est la suivante :

1. les chiffres en noir correspondent à des cours spécifiques en L3 (français) ;
2. les chiffres en rouge avec un astérisque sont les cours qui se répètent au niveau de compétences ACO ou ACE (il s'agit, en général, des cours nommés français 1, français 2, communication orale-écrite, etc.) ;
3. les chiffres en vert avec deux astérisques correspondent à des cours pouvant être donnés en français et en espagnol en même temps (phonétique contrastive L3/L1, grammaire contrastive L3/L1, etc.) ;
4. les chiffres en bleu avec trois astérisques correspondent à des cours pouvant être donnés soit en français soit en anglais soit en espagnol ;
5. dans le cas de l'université Nationale de Colombie, la couleur bleue correspond à l'ancienne version du pensum (annexe B), tandis que la couleur verte correspond à la version actuelle (annexe C)².

L'idée d'établir cette classification est de voir dans quels aspects il y a le plus de travail, de voir également quels sont les compétences et les aspects linguistiques privilégiés lors de la formation. Nous avons pris tout d'abord les intitulés des cours, mais bien évidemment cela peut poser le problème de savoir si un cours qui s'appelle tout simplement « français 1 » est axé en même temps dans l'ACE et l'ACO, ainsi que la PLF et la GLF. Ceci serait le plus « normal », étant donné que la plupart des étudiants qui se forment en FLE ont rarement suivi des cours

2. En effet, nous avons analysé deux pensums différents, une première version que nous avons trouvée sur le site de l'université Nationale en octobre de 2010, et une version plus récente, apparue sur le site en 2014. La dernière version du pensum correspond en réalité au pensum de 2009. Un des enseignants de l'université Nationale interviewé de manière informelle, lors de notre visite à cette université en 2011, nous avait averti à l'époque du fait que la version se trouvant sur le site Internet n'était pas la plus récente.

	ACE	ACO	GLF	LCLF	PLF	DPLF	LgLF	RLF	TLF
Université d'Antioquia	4+1*	3+1*	1**	1+1***	1**	12***	1***	2***	–
Université Nacional	6*	6*	3	5	1	7	2	1	2
	6	7	2	3	1	5+1***	–	1***	1
Université de Caldas	1+4*	1+4*	–	4	1	5***	–	–	1
Université de Pamplona	1+6*	6*	–	2	–	–	–	4***	–
Université du Cauca	9	7	–	4	–	–	–	–	–
Université du Quindio	4*	4*	–	–	–	–	–	–	–
Université du Valle	2+5*	1+5*	–	2	–	7***	–	5***	–
Université des Andes	14*	14*	–	–	–	1+3***	–	–	–
Université de l'Atlantico	11*	10*	–	4	–	–	–	–	–
Université Pedagogica Nacional de Colombia	5	5	–	7	–	–	–	–	–
Université de la Salle	6	6	–	3	1	–	–	–	–
Université Libre	7	7	–	1	–	1	–	–	–

TABLE 9.2 – Cours dans les programmes de formation des futurs enseignants de FLE, par domaine.

de français avant d'arriver aux formations ayant pour objectif leur préparation à l'enseignement du FLE. Toutefois et partant de notre expérience d'enseignement en Colombie, nous avons fait l'analyse de ces cours en essayant d'être le plus impartial possible. Cette première analyse nous a aidé à contraster avec les informations recueillies à partir du questionnaire.

En fait, nous partons du principe (surtout de notre expérience) que des cours qui ont pour but d'aider à l'acquisition d'une langue doivent avoir en même temps un travail sur l'oral et sur l'écrit, ainsi que sur la phonétique et la grammaire. La question essentielle est de voir combien de temps est dédié dans les cours au développement de toutes ces compétences. Ce ne sera pas le cas dans les institutions qui ont des cours spécifiques de compréhension et production orales et écrites, en plus des cours de prononciation (*cf.* Université d'Antioquia : annexe A § Université Nationale de Colombie : annexe C).

De ces universités que nous avons citées dans la section précédente, il y en a seulement deux qui présentent la description détaillée de chaque cours du pensum de formation en ligne : il s'agit de l'Université d'Antioquia et de l'Université de Caldas. Nous avons essayé, en vain,

de nous procurer tous les programmes des cours des universités suscitées que ce soit sur la Toile, ou sur place, par exemple, lors de notre visite à l'Université Nationale de Colombie à Bogotá, dans l'été 2011. Mais notre requête n'a pas eu de suite de la part des directeurs des Départements de formation. Ce que nous avons fait est de regarder chaque pensum et voir les cours qui apparaissent spécifiquement liés à l'enseignement du français et ensuite ceux qui sont donnés dans autres langues (voir tableau 9.2).

Comme nous pouvons le remarquer, il y a une nette tendance à ne pas donner des cours spécifiques de grammaire (car cette formation serait plutôt intégrée dans les cours d'acquisition, de la même manière que la phonétique et la phonologie de la langue française). Un autre constat est que des cours spécifiques de linguistique textuelle ne sont dispensés dans aucune des universités. Nous pensons que ce type de formation, dans le cas où elle existerait, devrait se faire dans les cours de compétence écrite du français et au niveau avancé. Selon l'analyse faite dans les programmes, rares sont les cours de compétence écrite du français. Néanmoins, nous comptons revoir ce constat dans la section suivante qui concerne le questionnaire.

Un troisième constat, bien qu'implicite, est le fait que l'approche communicative règne un peu partout au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE. En effet, la sous-division en compétences (orale et écrite), la grammaire et la phonétique intégrées dans des cours de langue et non avec des cours spécifiques, nous donnent à penser que la compétence de communication (donc l'approche communicative) est privilégiée dans la formation.

9.2.2 Réponses globales au questionnaire

	EnsForm	EtudForm	EnsFLE	Total
Nombre total de participants	22 (12,8 %)	125 (72,7 %)	25 (14,5 %)	172 (100,0 %)
Enquêtes complètes	19 (20,2 %)	67 (71,3 %)	8 (8,5 %)	94 (100,0 %)
Enquêtes incomplètes	3 (3,8 %)	58 (74,4 %)	17 (21,8 %)	78 (100,0 %)

TABLE 9.3 – Nombre de participants à l'enquête aux universités en Colombie.

Bien que l'on puisse tirer des constats assez généraux à partir de l'analyse des pensums, il nous fallait toutefois des instruments de travail à distance nous permettant des analyses plus précises. C'est à ce sujet que nous avons élaboré un questionnaire de recherche informatisé. Ce questionnaire a été envoyé dans toutes les institutions d'enseignement supérieur en Colombie ayant une formation visant l'enseignement du FLE. Après avoir laissé le questionnaire en ligne pendant plus d'une année, de la fin juillet 2011 jusqu'à la mi-septembre 2012 et avoir fait plusieurs appels dans les milieux universitaires des enseignants de FLE en Colombie, nous avons eu un taux de participation assez bas. En effet, nous avons recueilli un total de 172 réponses dont 94 complètes et 78 incomplètes. Pour l'instant, et pour avoir un aperçu des participants à notre

enquête, nous donnons certains détails dans le tableau (9.3).

Dans ce tableau, ci-dessus (9.3), nous avons un résumé du nombre de participants à notre enquête, avec le nombre total de participants, ceux qui ont complété le questionnaire, et ceux qui ne l'ont pas complété entièrement. Nous voyons que le nombre d'étudiants et des enseignants de FLE qui ne l'ont pas complètement rempli est assez élevé, 58 pour les étudiants (74,4 % des questionnaires incomplets) et 17 pour les enseignants de FLE ayant suivi une formation universitaire (21,8 % des questionnaires incomplets). Nous avons essayé de comprendre le désintéressement de la part des trois publics vis-à-vis de notre projet. Cependant, nous n'avons pas de réponse, juste quelques questions :

- Le questionnaire était-il trop long ? Peut-être que les enquêtés ont jugé que le questionnaire était un peu long et pour cette raison ils ne l'ont pas complété.
- Le questionnaire n'était pas en français ? Peut-être les enquêtés s'attendaient à un questionnaire en français que leur aurait permis de pratiquer la langue.
- Y a-t-il eu une vérifiable diffusion du questionnaire de la part des personnes que nous avons contactées ? Il est possible que certains enseignants que nous avons contactés n'auraient pas informé les autres collègues ainsi que les étudiants sur notre questionnaire.

a) Données concernant le type de public

Pour ceux qui ont répondu à toutes les questions, notre public est plutôt féminin avec un taux de participation de 57,4 % de femmes (entre enseignantes-formatrices, étudiantes en formation et enseignantes de FLE), face à 42,6 % d'hommes. Les âges de ce public vont de 19 ans jusqu'à 57 ans.

Il y a eu 19 enseignants-formateurs qui ont complété l'enquête, sur un total de 22 enseignants-formateurs, ce qui correspond à peu près au 20,2 % du public total ayant répondu à toutes les questions.

Du côté des étudiants en formation, nous avons eu une participation de 125 étudiants, dont 67 qui ont complété le questionnaire, c'est-à-dire 71,3 % des réponses complètes.

En ce qui concerne les enseignants de FLE, 25 ont participé, dont seulement 8 ont répondu à toutes les questions. Ce qui équivaut au 8,5 % des personnes ayant complété le questionnaire.

En ce qui concerne les informations données par les personnes enquêtées nous les avons sous-divisées en trois sous-groupes que nous présentons à continuation.

a.1. Enseignants-formateurs (EnsForm)

Nous avons les enseignants-formateurs qui ont répondu au questionnaire. Il y a ceux qui ont complété toutes les questions, presque tous à l'exception de trois personnes. Nous avons classé ces enseignants-formateurs par institution.

Un total de 22 enseignants formateurs a participé à notre enquête (12,8 % du public total) dont 19 (20,2 %) l'ont complété intégralement.

- 8 enseignants de l'École de Langues de l'université d'Antioquia dont 7 ayant répondu à toutes les questions.
- 3 enseignants du Département de Langues Étrangères de l'université Nationale de Colombie qui ont tous répondu à toutes les questions.
- 2 enseignants de la faculté d'Arts et Humanités de l'université de Caldas qui ont tous répondu à tout le questionnaire.
- 3 enseignants de la faculté d'Éducation de l'université de Pamplona qui ont tous également répondu à toutes les questions.
- 1 enseignant de la faculté de Sciences Naturelles, Exactes et de l'Éducation de l'université du Cauca qui a tout répondu.
- 1 enseignant de la faculté d'Humanités de l'université du Valle qui a aussi tout répondu.
- 1 enseignant de la faculté de Sciences Sociales de l'université des Andes ayant aussi tout répondu.
- 1 enseignant de la faculté de Sciences de l'Éducation de l'université de l'Atlantico qui a répondu à tout.

Concernant le type de statut qu'ils ont au sein des universités, nous avons eu la participation de 12 enseignants-formateurs titulaires. Ce qui signifie qu'ils sont des enseignants à temps complet et avec un contrat à durée indéterminée (ce qui équivaut en France à des maîtres de conférence ou des professeurs universitaires). Puis, nous avons 5 enseignants-formateurs contractuels, c'est-à-dire, des enseignants à temps complet ou à temps partiel qui sont en contrat à durée déterminée, en général d'un an (ce qui serait l'équivalent des ATER en France). Finalement, Il y a eu une participation de 3 enseignants-formateurs vacataires.

Au niveau de la formation, 6 de ces enseignants ont une formation en FLE, 3 en lettres modernes, 2 en sciences du langage, 1 en didactique des langues et de la culture, 1 en didactique des langues étrangères, 1 en sciences de l'éducation, 1 en pédagogie universitaire, 1 en psychologie. Avec des diplômes de licence (2), des spécialisations ou de maîtrise (2), des diplômes de master (14), et, des diplômes de doctorat (2).

a.2. Étudiants en formation (EtudForm)

Un total de 125 étudiants en formation a participé à l'enquête (72,7 % du public total) dont 67 (71,3 %) l'ont complété. Le 62,36 % correspond aux étudiants issus de l'Université d'Antioquia, soit 111 étudiants dont 63 l'ont complété. 6 étudiants de la faculté d'Education de l'Université du Quindio soit 3,37 % du total des étudiants dont 3 seulement l'ont complété. 58 étudiants n'ont pas complété le questionnaire.

Nous avons eu la participation des étudiants entre le deuxième et le dixième semestre, avec une plus grande participation de ceux qui se trouvaient, au moment de l'enquête, entre le cinquième et le huitième semestre. Nous signalons que dans presque tous les programmes de formation des futurs enseignants de FLE, les 4^e ou 5^e semestres sont dédiés, en général, à la formation et à l'apprentissage de la langue cible, ce qui explique la faible participation des étudiants appartenant

aux quatre premiers semestres. À partir du cinquième semestre, les étudiants vont approfondir les aspects plutôt liés la formation didactique, c'est pour cela que nous avons une plus grande participation de la part des étudiants entre le cinquième et le huitième semestre. Dans les deux derniers semestres, les étudiants font généralement leur stage et rédigent leur mémoire de stage, c'est pour cette raison que nous pensons que le taux de participation des étudiants appartenant au neuvième et au dixième semestre est faible.

a.3. Enseignants de FLE (EnsFLE)

Nous n'avons pas eu une très grande participation de la part des enseignants de FLE ayant suivi une formation dans une des institutions d'enseignement supérieur en Colombie.

Après avoir contacté l'association que regroupe les professeurs de FLE en Colombie, ACOL-PROF (*cf.* chapitre 3 § 3.4), et avoir fait également de la diffusion auprès des institutions qui les ont formés, nous n'avons même pas dépassé la trentaine. Au total, 25 enseignants de FLE ayant suivi une formation dans une université colombienne ont participé à l'enquête (15,5 % du public total) dont seulement 8 (8,5 %) l'ont complété.

Ces professeurs de FLE ont également, comme leurs collègues enseignants-formateurs, des statuts variés : enseignants titulaires (1), enseignants contractuels (2), ou enseignants vacataires (5). Il faut quand même signaler que de manière générale, la plupart des professeurs de FLE (non-formateurs) sont des enseignants vacataires dans la plupart des institutions colombiennes, que ce soit dans les universités ou dans les centres de langues.

9.2.3 Analyse des hypothèses par rapport aux données de recherche

Afin de mieux exposer nos résultats, nous avons décidé de mettre ensemble, lorsqu'il y a des tableaux qui demandent de classer des réponses de 1 à 5, de mettre les niveaux 1 et 2 ensemble, et nous appellerons cet ensemble « niveau moyen-bas-bas » (désormais M-B-B) ; et 4 et 5 également ensemble en le nommant « ensemble moyen-haut-haut » (désormais M-H-H) ; le niveau 3 restera, quant à lui, « niveau moyen » (désormais M). Ceci nous permet de mettre ensemble des réponses dispersées que le public répondant aurait pris un peu à la légère. Néanmoins, nous sommes conscients de notre faute, car nous pensons qu'il aurait fallu faire juste 3 niveaux seulement, en mettant 1 (pour bas), 2 (pour moyen) et 3 (pour haut), ce qui aurait été beaucoup moins ambigu.

Nous avons aussi coloré les cases avec les valeurs les plus représentatives : rouge pour les valeurs les plus hautes, vert pour les valeurs qui suivent les valeurs les plus hautes (rouge), et jaune pour les valeurs suivant immédiatement les valeurs en vert.

Dans la partie qui suit, nous vérifions les hypothèses en fonction des questions qui s'y rattachent. Pour ce faire, nous avons choisi les questions se rapprochant le plus de l'hypothèse à vérifier. Voici la première hypothèse :

a) H_1 : La maîtrise de la compétence linguistique peut aider à remédier le phénomène d'« insécurité linguistique » chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.

Afin de vérifier cette hypothèse nous devons tout d'abord analyser les informations qui nous permettent de voir si les étudiants en formation possèdent bien ou non, une bonne formation vis-à-vis de la compétence linguistique.

Tout d'abord, nous nous penchons au niveau de la formation didactique que reçoivent les futurs enseignants et dans cet aspect-là, nous avons une première question :

Qa₁- Quels sont les aspects de la formation en didactique des langues qui sont privilégiés dans la formation des étudiants qui se forment pour devenir des enseignants de FLE ?

Comme nous avons pu le constater lors de notre travail d'analyse, les enseignants-formateurs donnent assez d'importance aux cinq aspects didactiques que nous leur avons demandés d'évaluer (DdE pour didactique de l'écrit ; DdO pour didactique de l'oral ; DdEv pour didactique de l'évaluation, DdG pour didactique de la grammaire ; DTG pour la didactique du travail en groupe ; voir table 9.4). Nous constatons très clairement que c'est la didactique de l'oral avec 100,0 %, et un niveau M-H-H, suivie de la didactique de l'écrit avec 94,8 %, également dans le même niveau (M-H-H), qui sont les mieux évaluées. La didactique de la grammaire quant à elle a 84,2 %, au niveau aussi M-H-H, donc bien évaluée mais un peu distante des deux autres.

Comme nous pouvons le constater du côté des futurs enseignants dans le tableau 8, ce sont principalement la didactique de l'oral avec 86,2 %, et un niveau M-H-H, suivie une nouvelle fois de la didactique de l'écrit (77,3 %) et un niveau aussi M-H-H qui sont le mieux évaluées. Il y a nonobstant un petit écart par rapport aux pourcentages donnés par les enseignants-formateurs. Quant à la didactique de la grammaire nous voyons toutefois un curieux 77 %, donc assez proche du pourcentage donné pour la didactique de l'écrit.

Afin de connaître l'avis des professeurs de FLE qui ont suivi des études dans les universités colombiennes, nous leur avons posé également la même question, mais posée de manière rétrospective, c'est-à-dire, de quelle manière cette formation était donnée à l'époque où ils étaient des étudiants en formation. Comme nous pouvons le constater dans le tableau (9.4), la plupart des enquêtés n'ont pas complété le questionnaire. Cependant parmi ceux qui ont répondu, ce sont principalement la didactique de l'écrit avec 83,4 % au niveau M-H-H, suivie de la didactique de l'oral avec 75 %, également au niveau M-H-H. La didactique de la grammaire un peu plus loin avec 66,7 %.

Ce que nous pouvons constater vis-à-vis de cette première question est que la didactique de la grammaire est toujours en troisième place, bien que pour les étudiants, il y a un petit rapprochement entre celle-ci et la didactique de l'écrit. Nous voyons aussi l'inversion de compétences montrée par les enseignants de FLE, didactique de l'écrit en premier lieu, suivie de la didactique de l'oral, tandis que pour les enseignants-formateurs et les étudiants la didactique de l'oral est plus importante que celle de l'écrit.

Niveau	Public	DdE	DdO	DdEv	DdG	DTG
M-B-B	EnsForm	0,0 %	0,0 %	5,3 %	5,3 %	21,0 %
	EtudForm	11,4 %	3,4 %	10,5 %	8,0 %	17,2 %
	EnsFLE	16,6 %	25,0 %	8,3 %	33,3 %	41,7 %
M	EnsForm	5,3 %	0,0 %	15,8 %	10,5 %	15,8 %
	EtudForm	11,4 %	10,3 %	34,9 %	14,9 %	26,4 %
	EnsFLE	0,0 %	0,0 %	25,0 %	0,0 %	33,3 %
M-H-H	EnsForm	94,8 %	100,0 %	78,9 %	84,2 %	63,2 %
	EtudForm	77,3 %	86,2 %	54,7 %	77,0 %	56,3 %
	EnsFLE	83,4 %	75,0 %	66,6 %	66,7 %	25,0 %

TABLE 9.4 – Aspects généraux de la formation didactique.

Après avoir vu les réponses et les premiers constats vis-à-vis de cette première question, nous passons à la deuxième question concernant les méthodologies d'enseignement.

Qa2- Quelle est l'approche ou la méthodologie d'enseignement des langues la plus utilisée au moment de la formation ? Quelle approche est la plus recommandée pour les futurs enseignants de langue ?

Comme nous l'avons constaté de manière très nette, c'est l'approche communicative qui est l'approche méthodologique d'enseignement des langues la plus utilisée dans la formation des futurs formateurs de FLE (pour les enseignants-formateurs 94,7 %, pour les étudiants en formation 77 % et pour les enseignants de FLE 91,7 %). Elle est suivie de très loin par l'approche par projets et l'approche par compétences. Quant à la perspective actionnelle, elle a des valeurs assez moyennes, n'étant pas particulièrement importante pour les sujets enquêtés. Il nous paraît également très clair que la méthodologie grammaire-traduction serait l'approche méthodologique à bannir. D'autres approches ou méthodologies signalées seraient :

S11 « *la postmethod condition* »³ ;

S77 « *la metodología realizante* »⁴ ;

S93 « *l'apprentissage coopératif* »⁵ ;

S195 « *la méthode situationnelle* »⁶.

Quant à la seconde partie de cette question, c'est-à-dire, les approches recommandées pour être utilisées par les futurs enseignants lors de leur pratique professionnelle, nous avons eu les résultats suivants :

Pour les enseignants-formateurs, il s'agirait de recommander aux futurs enseignants de FLE, en premier lieu l'approche communicative (57,9 %), suivie de l'approche par projets (52,6 %) et l'approche interculturelle (52,6 %). Si nous examinons d'un peu plus près ces trois cas, nous avons affaire à des approches qui cherchent le développement de la capacité à communiquer.

3. Approche que nous avons étudiée avant (Kumaravadivelu, 2006, cf. chapitre 4 § 4.3.3).

4. Qui pourrait être traduite comme « méthodologie pour la réalisation », nous n'avons rien trouvé cependant sur cette méthodologie.

5. L'apprentissage coopératif relié à des pédagogues comme C. Freinet et autres.

6. Méthodologie connue aussi sous le nom de méthode situationnelle anglaise.

Méthodologie ou approche	Public	Approches utilisées		Approches recommandées	
		oui	non	oui	non
<i>Approche communicative</i>	EnsForm	94,7%	5,3%	57,9%	42,1%
	EtudForm	77,0%	23,0%	37,9%	62,1%
	EnsFLE	91,7%	8,3%	41,7%	58,3%
<i>Perspective actionnelle</i>	EnsForm	63,2%	36,8%	47,4%	52,6%
	EtudForm	26,4%	73,6%	13,8%	86,2%
	EnsFLE	8,3%	91,7%	16,7%	83,3%
<i>Approche par projets</i>	EnsForm	68,4%	31,6%	52,6%	47,4%
	EtudForm	31,0%	69,0%	17,2%	82,8%
	EnsFLE	50,0%	50,0%	16,7%	83,3%
<i>Méthodologie grammaire-traduction</i>	EnsForm	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	EtudForm	14,9%	85,1%	2,3%	97,7%
	EnsFLE	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
<i>Approche centrée sur l'apprenant</i>	EnsForm	47,4%	52,6%	42,1%	57,9%
	EtudForm	28,7%	71,3%	19,5%	80,5%
	EnsFLE	25,0%	75,0%	16,7%	83,3%
<i>Approche holistique (globale)</i>	EnsForm	21,1%	78,9%	21,1%	78,9%
	EtudForm	29,9%	70,1%	12,6%	87,4%
	EnsFLE	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
<i>Approche par compétences</i>	EnsForm	52,6%	47,4%	26,3%	73,7%
	EtudForm	51,7%	48,3%	18,4%	81,6%
	EnsFLE	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
<i>Méthodologie traditionnelle (structurale)</i>	EnsForm	31,6%	68,4%	0,0%	100,0%
	EtudForm	29,9%	70,1%	5,7%	94,3%
	EnsFLE	16,7%	83,3%	0,0%	100,0%
<i>Approche interculturelle</i>	EnsForm	52,6%	47,4%	52,6%	47,4%
	EtudForm	33,3%	66,7%	18,4%	81,6%
	EnsFLE	41,7%	58,3%	8,3%	91,7%

TABLE 9.5 – Approches et méthodologies privilégiées et recommandées par les enseignants-formateurs

Les résultats pour les étudiants en formation sont assez bas et très éparpillés. Nous notons toutefois que c'est l'approche communicative qui l'emporte avec 37,9 %. Vient ensuite, l'approche centrée sur l'apprenant (19,5 %).

Pour le troisième public, les enseignants de FLE, nous voyons, comme dans le cas précédent, des pourcentages assez bas. L'approche communicative est cependant en tête (41,7 %), et ensuite avec 16,7 % chacune de trois : 1) la perspective actionnelle ; 2) l'approche par projets ; 3) l'approche centrée sur l'apprenant.

3 enseignants-formateurs nous ont signalé, en outre, avoir recommandé les approches suivantes :

S7 Celle qu'ils, après l'avoir analysée, considèrent comme la plus adéquate pour le contexte⁷ ;

S93 « l'apprentissage coopératif » ;

S195 « l'éclectisme ».

7. Une sorte d'éclectisme ?

Nous pouvons résumer en disant que l'approche communicative est l'approche méthodologique privilégiée dans la formation des futurs enseignants de FLE, et elle est aussi celle que l'on recommande le plus d'utiliser aux futurs enseignants lors de leurs cours de langue. C'est à ce stade que le fait de mettre, d'une certaine manière, à l'écart la grammaire en l'incluant dans les cours d'acquisition de l'oral ne nous semble pas étrange. Il faudrait voir, comme nous allons le faire tout de suite, le traitement donné à la compétence linguistique. Pour ce faire, nous allons commencer par analyser la place donnée dans la formation aux cinq sous-compétences (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique).

Qa₃- Quels sont les aspects de la compétence lexicale privilégiés lors de la formation des futurs enseignants ?

Point de vue des enseignants-formateurs :

Ce sont la morphologie lexicale (89,5 %) ainsi que l'étude des familles des mots (89,5 %) au niveau M-H-H, les éléments qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs lors de la formation des futurs enseignants au sujet de la compétence lexicale.

Point de vue des étudiants en formation :

Concernant la compétence lexicale au niveau des étudiants, nous avons eu un taux élevé de réponses incomplètes (40,0 %). Ce sont également la morphologie lexicale (75,3 %), suivie de l'étude des familles des mots (67,1 %) en même temps que les locutions (67,1 %) au niveau M-H-H, qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs lors de leur formation.

Point de vue des enseignants de FLE :

Nous avons eu, comme dans le cas des étudiants, un taux élevé de réponses incomplètes (56,0 %). Concernant les professeurs qui ont complété cet item du questionnaire, ce sont la morphologie lexicale (80,0 %), suivie de l'étude des familles des mots (70,0 %), toutes les deux au niveau M-H-H, qui ont été privilégiés par leurs enseignants-formateurs lors de leur formation.

Niveau	Public	Morphologie lexicale	Familles des mots	Locutions
M-B-B	EnsForm	0,0 %	5,3 %	10,6 %
	EtudForm	9,6 %	6,8 %	6,9 %
	EnsFLE	0,0 %	0,0 %	10,0 %
M	EnsForm	10,5 %	5,3 %	21,1 %
	EtudForm	15,1 %	26,0 %	26,0 %
	EnsFLE	20,0 %	30,0 %	40,0 %
M-H-H	EnsForm	89,5 %	89,5 %	68,4 %
	EtudForm	75,3 %	67,1 %	67,1 %
	EnsFLE	80,0 %	70,0 %	50,0 %

TABLE 9.6 – Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence lexicale.

Qa₄- Quels sont les aspects de la compétence grammaticale qui sont privilégiés lors de la formation des futurs enseignants ?

Point de vue des enseignants-formateurs :

Au niveau M-H-H ce sont la conjugaison verbale (84,2 %), suivie de l'enseignement de la morphologie (78,9 %) et des catégories grammaticales (78,9 %), qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs lors de la formation des futurs enseignants.

Point de vue des étudiants en formation :

La conjugaison verbale (97,3 %) au niveau M-H-H, reste un élément privilégié par les enseignants-formateurs lors de leur formation, en matière de compétence grammaticale. L'autre élément concerne les catégories grammaticales (86,3 %) au niveau M-H-H.

Point de vue des professeurs de FLE :

Comme précédemment, nous relevons un taux élevé de réponses incomplètes (56,0 %) de la part des professeurs de FLE. Pour ceux qui ont tout complété, au niveau M-H-H, ce sont les catégories grammaticales (100 %), la conjugaison verbale (90,0 %), suivie de l'étude de la morphologie (80,0 %), qui ont été les éléments privilégiés de la compétence grammaticale quand ils étaient étudiants universitaires se préparant pour devenir des enseignants de FLE.

Niveau	Public	Conjugaison verbale	Syntagmes	Morphologie	Catégories grammaticales
M-B-B	EnsForm	10,5 %	10,5 %	10,6 %	5,3 %
	EtudForm	0,0 %	9,6 %	5,5 %	1,4 %
	EnsFLE	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
M	EnsForm	5,3 %	15,8 %	10,5 %	15,8 %
	EtudForm	2,7 %	23,3 %	20,5 %	12,3 %
	EnsFLE	10,0 %	30,0 %	20,0 %	0,0 %
M-H-H	EnsForm	84,2 %	73,6 %	78,9 %	78,9 %
	EtudForm	97,3 %	67,1 %	74,0 %	86,3 %
	EnsFLE	90,0 %	70,0 %	80,0 %	100,0 %

TABLE 9.7 – Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence grammaticale.

Qa₅- Quels sont les aspects de la compétence sémantique qui sont privilégiés lors de la formation des futurs enseignants ?

Point de vue des enseignants-formateurs :

Pour ce public, au niveau M-H-H, ce sont surtout la synonymie (89,5 %), suivie de l'enseignement de l'antonymie (78,9 %), qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs lors de la formation des futurs enseignants.

Point de vue des étudiants en formation :

Contrairement au cas précédent, les étudiants ayant répondu à tous les éléments ont relevé que ce sont surtout la référence (76,8 %), suivie de l'enseignement de la polysémie (76,7 %) au niveau M-H-H, qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs.

Point de vue des professeurs de FLE :

Pour ceux qui ont tout complété, au niveau M-H-H, ce sont en même temps la polysémie (80,0 %), la synonymie (80,0 %), et l'antonymie (80,0 %), les éléments qui ont été privilégiés au niveau de la compétence sémantique quand ils étaient des étudiants universitaires se préparant pour devenir des enseignants de FLE.

Niveau	Public	Polysémie	Synonymie	Antonymie	Référence
M-B-B	EnsForm	5,3 %	0,0 %	5,3 %	15,8 %
	EtudForm	8,2 %	5,5 %	6,9 %	11,0 %
	EnsFLE	10,0 %	10,0 %	10,0 %	10,0 %
M	EnsForm	26,3 %	10,5 %	15,8 %	10,5 %
	EtudForm	15,1 %	20,5 %	23,3 %	12,3 %
	EnsFLE	10,0 %	10,0 %	10,0 %	20,0 %
M-H-H	EnsForm	68,4 %	89,5 %	78,9 %	73,6 %
	EtudForm	76,7 %	74,0 %	69,9 %	76,8 %
	EnsFLE	80,0 %	80,0 %	80,0 %	70,0 %

TABLE 9.8 – Aspects généraux de la formation didactique point de vue des professeurs de FLE

Qa₆- Quels sont les Aspects de la compétence phonologique que sont privilégiés lors de la formation des futurs enseignants ?

Niveau	Public	Phonétique des mots	Phonétique des phrases (prosodie)	Groupes rythmiques	Intonation
M-B-B	EnsForm	0,0 %	10,5 %	0,0 %	10,5 %
	EtudForm	1,4 %	0,0 %	8,2 %	5,5 %
	EnsFLE	0,0 %	0,0 %	0,0 %	10,0 %
M	EnsForm	0,0 %	0,0 %	10,5 %	5,3 %
	EtudForm	4,1 %	21,9 %	24,7 %	6,8 %
	EnsFLE	20,0 %	30,0 %	40,0 %	10,0 %
M-H-H	EnsForm	100,0 %	89,5 %	89,5 %	84,3 %
	EtudForm	94,5 %	78,1 %	67,1 %	87,7 %
	EnsFLE	80,0 %	70,0 %	60,0 %	80,0 %

TABLE 9.9 – Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence phonologique.

Point de vue des enseignants-formateurs :

En ce qui concerne la compétence phonologique, au niveau M-H-H, ce sont la phonétique des mots (100,0 %), suivie de l'enseignement de la phonétique de la phrase ou prosodie (89,5 %), et des groupes rythmiques (89,5 %), qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs lors de la formation des futurs enseignants.

Point de vue des étudiants en formation :

Pour les étudiants qui ont complété toutes les questions, ce sont surtout la phonétique des mots (94,5 %), suivie de l'enseignement de l'intonation (87,7 %) au niveau M-H-H, qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs.

Point de vue des enseignants de FLE :

Pour les enseignants de FLE qui ont complété cette question, au niveau M-H-H, ce sont en même temps l'intonation (80,0 %), et la phonétique des mots (80,0 %), les éléments privilégiés quand ils étaient des étudiants.

Qa7- Quels sont les aspects de la compétence orthographique qui sont privilégiés lors de la formation des futurs enseignants ?

Point de vue des enseignants-formateurs :

En ce qui concerne la compétence orthographique, pour ce public, au même niveau M-H-H, ce sont en même temps l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale (94,7 %), qui ont été privilégiés. Les signes de ponctuation possèdent aussi un haut pourcentage avec (89,5 %) au niveau M-H-H.

Point de vue des étudiants en formation :

Pour ce public, ce sont surtout l'orthographe grammaticale (94,5 %), suivie de l'enseignement de l'orthographe lexicale (86,3 %) au niveau M-H-H également, qui sont privilégiés par les enseignants-formateurs.

Point de vue des professeurs de FLE :

Ici, c'est l'orthographe grammaticale, avec 100,0 % au niveau M-H-H, et ensuite l'orthographe lexicale (90,0 %), qui ont été les éléments privilégiés quand ils étaient étudiants.

Niveau	Public	Orthographe lexicale	Orthographe grammaticale	Signes de ponctuation
M-B-B	EnsForm	5,3 %	0,0 %	0,0 %
	EtudForm	1,4 %	1,4 %	5,5 %
	EnsFLE	0,0 %	0,0 %	0,0 %
M	EnsForm	0,0 %	5,3 %	10,5 %
	EtudForm	12,3 %	4,1 %	15,1 %
	EnsFLE	10,0 %	0,0 %	20,0 %
M-H-H	EnsForm	94,7 %	94,7 %	89,5 %
	EtudForm	86,3 %	94,5 %	79,5 %
	EnsFLE	90,0 %	100,0 %	80,0 %

TABLE 9.10 – Aspects privilégiés de la compétence linguistique : sous-compétence orthographique.

Qa8- Au niveau de la compétence linguistique, quelle est la sous-compétence privilégiée lors de la formation des futurs enseignants ?

Nous apprécions dans les réponses des pourcentages assez éparpillés qui vont plutôt vers le niveau moyen (tableau 15). Toutefois, pour les enseignants-formateurs (79,0 %, niveau M-H-H) et pour les étudiants formateurs (86,3 %, niveau M-H-H), la sous-compétence grammaticale serait la plus importante des sous-compétences. Pour les anciens formés (les enseignants de FLE) il s'agirait plutôt de la sous-compétence sémantique (70,0 %).

Niveau	Public	CompLex	CompGram	CompSem	CompPhon	CompOrth
M-B-B	EnsForm	5,3 %	0,0 %	10,5 %	10,5 %	10,6 %
	EtudForm	2,7 %	1,4 %	0,0 %	9,6 %	5,5 %
	EnsFLE	0,0 %	10,0 %	10,0 %	0,0 %	10,0 %
M	EnsForm	36,8 %	21,1 %	42,1 %	42,1 %	47,4 %
	EtudForm	24,7 %	12,3 %	30,1 %	20,5 %	20,5 %
	EnsFLE	60,0 %	30,0 %	20,0 %	60,0 %	30,0 %
M-H-H	EnsForm	57,9 %	79,0 %	47,4 %	47,4 %	42,1 %
	EtudForm	72,6 %	86,3 %	69,8 %	69,9 %	74,0 %
	EnsFLE	40,0 %	60,0 %	70,0 %	40,0 %	60,0 %

TABLE 9.11 – Aspects généraux de la formation à la compétence linguistique.

Ce que nous voyons ici peut paraître assez surprenant puisque nous avons vu dans les premières questions un travail plus axé vers les compétences de communication, dans lesquelles la grammaire n'a que très peu de place. Ce que nous voyons ici ne serait peut-être une tendance à vouloir remédier au travers de la grammaire le manque de formation linguistique ? Ceci pourrait être montré, par exemple, par le fait que les anciens étudiants (les enseignants de FLE) mettaient plus d'accent sur la sous-compétence sémantique que sur la sous-compétence grammaticale. En effet, la grammaire était incluse dans leur pensum de formation tandis que dans le nouveau pensum elle fait partie des cours de communication orale et écrite.

Qa9- Pensez-vous que juste au moment d'avoir fini leurs études, les futurs enseignants auront les outils didactiques pour enseigner de manière adéquate le français ?

Nous voyons qu'en général les commentaires des enseignants-formateurs sont assez positifs. Nous citons par la suite quelques exemples :

[Notre traduction de la réponse du S7] : « *Oui, puisqu'ils [les futurs enseignants] possèdent un niveau linguistique assez acceptable, ils ont une formation pédagogique et didactique, qu'ils ont pu renforcer lors du stage de fin d'études...* » Paradoxalement, S7 ajoute : « *et parce qu'aucun programme ne peut garantir que l'on puisse former ces étudiants à 100 %.* »

[Notre traduction de la réponse du S11] : « *Je considère que le programme dans lequel je travaille pourvoit les étudiants des outils didactiques et pédagogiques nécessaires pour qu'ils exercent d'une bonne manière leur travail d'enseignants des langues étrangères.* »

Il y a toutefois aussi des commentaires critiques de la part de certains enseignants-formateurs :

[Notre traduction de la réponse du S11] : « *Il est impossible qu'avec seulement quelques connaissances de type théorique, avec seulement quelques exemples ou applications de méthodologies et d'approches dans des situations parfois fictives, les futurs enseignants développent la quantité de compétences exigées par les différentes institutions d'enseignement dans lesquelles pourra travailler le futur formateur.* » Et S11 continue en disant : « *La pratique, l'adaptation de la méthodologie face à des situations ou à des individus particuliers, avec des intérêts réels ou créés par les institutions, font que l'enseignant explore, adapte, choisit et se forme. C'est dans la*

pratique que l'enseignant « finit » sa formation initiale et construit ce dont il aura besoin dans son travail quotidien. »

Les étudiants (futurs enseignants), quant à eux, sont en général assez positifs quant au programme de formation que l'on leur donne dans leurs institutions de formation.

[Notre traduction de la réponse du S14] : *« Parce que la formation que l'on nous donne est complète et qu'elle n'est focalisée dans aucun contexte en particulier, on nous apprend des choses qui peuvent être appliquées dans n'importe quelle salle de classe. Dans certains cas, on nous offre également des outils nous permettant de nous adresser à certains publics particuliers. »*

[Notre traduction de la réponse du S17] : *« Oui, dans l'École de Langues, on nous montre différentes approches, on nous enseigne divers outils et l'on nous guide afin d'essayer de les utiliser de la manière la plus adéquate selon le cours, le contexte, etc. Dans mon cas, je n'ai jamais enseigné, néanmoins, je considère que lorsque je devrai faire face à une classe, même si cela ne sera pas facile, je retrouverai le chemin afin de mettre en pratique toutes les connaissances reçues et celles que je devrai encore acquérir par moi-même, une fois mes études finies. »*

Il y a cependant des étudiants aussi critiques vis-à-vis de la formation, par exemple :

[Notre traduction de la réponse du S19] : *« Malgré le fait que j'aime beaucoup le français et que je l'étudie, je considère qu'il est nécessaire de se focaliser davantage sur celui-ci au niveau de notre programme de formation. Il y a toujours eu une sorte de rivalité entre les deux langues [anglais et français], et celui qui penche vers une de ces deux langues laisse de côté l'autre langue. Il devrait en être autrement. »*

[Notre traduction de la réponse du S46] : *« Il y a des manques sur l'enseignement du FLE, on fait beaucoup plus d'attention au EFL⁸. »*

Quant aux enseignants de FLE (anciens étudiants en formation), nous pouvons voir en général des réponses plutôt partagées entre positives et un peu négatives vis-à-vis de la formation qu'ils ont reçue :

[Notre traduction de la réponse du S32] : *« Je ne le crois pas. Puisque c'est l'expérience qui est importante afin de savoir comment enseigner. »*

[Notre traduction de la réponse du S41] : *« Parce que je pensais que c'était simple et que tout ce que l'on m'avait appris était suffisant pour me débrouiller de manière adéquate. »*

En lisant la plupart de réponses aux questions ouvertes, nous avons le sentiment que bien que la plupart des enseignants-formateurs, des étudiants en formation et certains enseignants de FLE soient contents de la formation octroyée au niveau didactique, il y a encore un petit problème quelque part.

8. English as a Foreign Language (Anglais Langue étrangère).

Qa₁₀- Selon vous, quels autres éléments méthodologiques devraient être développés afin d'améliorer davantage l'efficacité des étudiants qui se forment pour devenir des enseignants ?

Les enseignants-formateurs, les étudiants en formation et les enseignants de FLE ont en général donné des réponses assez variées :

- un travail plus axé sur la recherche ;
- l'emploi des TICE dans la formation ;
- l'évaluation ;
- le travail par projets ;
- l'apprentissage en autonomie ;
- etc.

Certaines parties des réponses ont cependant retenu notre attention, nous citons par la suite des extraits de ces réponses :

[Notre traduction de la réponse du S11] : « [...] *Je considère que chez nos étudiants il y a un certain manque au niveau linguistique en français [...]* »

[Notre traduction de la réponse du S25] : « [...] *actuellement les enseignants ne peuvent pas négliger des aspects fondamentaux que les nouvelles approches ont laissés à l'écart ou qu'ils cachent avec d'autres étiquettes, tels que le traitement des aspects formels de la langue, mais aussi [...]* »

[Notre traduction de la réponse du S88 (étudiant)] : « [...] *Promouvoir la **compétence discursive** par l'intermédiaire de la participation groupale dans des domaines différents [...], ces rencontres génèrent des controverses [...]; celui-ci fait que nous prenons comme point de départ les autres, non comme instruments mais plutôt comme médiateurs de cette information.* »

Ce que nous trouvons d'intéressant dans cette réponse est tout d'abord cet aspect de « compétence discursive » et ensuite ce rôle de médiateur et non d'instrument qui prennent les autres (les enseignants ? Les autres étudiants ?). Ceci rappelle sans doute notre chapitre précédent et le rôle de l'enseignant en tant que médiateur et non d'instrument du savoir.

Nous remarquerons que ces quelques réponses viennent valider notre hypothèse. Puisque ces réponses tiennent davantage compte de la didactique avec des aspects plus en rapport avec la formation linguistique des futurs enseignants et avec les aspects discursifs de la langue. En effet, nous pouvons constater qu'aujourd'hui, il y a un certain travail autour des aspects formels de la langue, et tout particulièrement au niveau de la grammaire. Nous le voyons donc comme une manière de palier un manque de cette dernière, étant donné que le fait d'avoir travaillé pendant très longtemps en fonction de l'approche communicative avait banni l'enseignement grammatical du curriculum.

Dans la partie qui suit, nous allons nous pencher sur la question de l'utilisation du métalangage et de son utilité au niveau de la formation de la compétence linguistique.

b) H₂ : Former des futurs enseignants de FLE aux « discours métalinguistiques » permet de mieux maîtriser la langue, en fonction de sa compétence linguistique

Étant donné que cette hypothèse est arrivée au fil de nos lectures et après la mise en œuvre de notre questionnaire, nous n'avions pas élaboré de question spécifique afin de la vérifier. Toutefois, il nous paraît important de la signaler. Nous avons par ailleurs une de nos questions qui pourrait nous permettre de vérifier de façon indirecte le rapport entre la formation au discours métalinguistique et la compétence linguistique. Nous cherchons à voir dans quelle mesure le travail axé sur ces deux composantes pourrait permettre une meilleure maîtrise de la langue et diminuer l'insécurité linguistique.

Qb₁- Pendant la formation donnée aux étudiants, l'enseignement de la langue française et de sa grammaire se font de quelle manière ? Implicite ? Explicite ? Implicite et explicite en même temps ?

Nous avons un premier constat, les enseignants-formateurs (94,7 %), les étudiants en formation (86,2 %), et les enseignants de FLE (83,3 %) considèrent que l'enseignement de la langue française en général durant la formation se fait de manière implicite-explicite en même temps. C'est-à-dire, qu'il s'agit d'un enseignement pour lequel les stratégies didactiques oscillent entre un enseignement qui cherche à faire découvrir des règles liées à des phénomènes et des notions linguistiques, et un enseignement qui montre directement les règles se conformant à ces phénomènes et notions.

Un deuxième constat, tout à fait intéressant, est de voir la manière dont l'enseignement de la grammaire est fait par rapport à ce type de formation (implicite / explicite). En effet, nous voyons de manière très claire que pour les enseignants-formateurs (94,7 %) l'enseignement de la grammaire fait l'objet d'un enseignement en implicite-explicite; ce n'est pas l'avis des étudiants en formation (57,5 % pour un enseignement implicite-explicite face à 41,4 % pour un enseignement uniquement explicite); pour les enseignants de FLE c'est un peu pareil (50 % pour implicite-explicite et 50 % pour seulement explicite).

Ceci nous indique du côté des « nouveaux apprenants » (étudiants en formation) et des « anciens apprenants » (enseignants de FLE) que dans l'enseignement de la grammaire, qui n'est pas jugé comme assez important, il y a une ambiguïté. Ceci veut dire qu'il est difficile de cerner la manière dont cet enseignement se fait. Pour les enseignants-formateurs, il est très clair que la manière de passer d'un enseignement qui va de l'implicite vers l'explicite et vice-versa est intéressante. Nous nous demandons si les « apprenants » l'ont bien jugé de cette manière.

Si nous analysons cette question par rapport à la question précédente, nous pouvons voir qu'il peut bien s'agir de deux types de comportements :

1. soit ce sont des cours insérés dans des cours de langue (français oral, français écrit) ;
2. soit ce sont des cours de remédiation qui, peut-être, ne sont pas encore très bien articulés avec les autres cours.

Manière d'enseigner	Public	Langue française en général	Grammaire de la langue française
Implicite	EnsForm	0,0 %	0,0 %
	EtudForm	0,0 %	1,1 %
	EnsFLE	0,0 %	0,0 %
Explicite	EnsForm	5,3 %	5,3 %
	EtudForm	13,8 %	41,4 %
	EnsFLE	16,7 %	50,0 %
Implicite/ explicite	EnsForm	94,7 %	94,7 %
	EtudForm	86,2 %	57,5 %
	EnsFLE	83,3 %	50,0 %

TABLE 9.12 – Manière d'enseigner la langue française et sa grammaire.

Nous pouvons dire que certainement, les aspects métalinguistiques ne sont pas assez traités et qu'il faudrait des cours spécifiques de grammaire pendant lesquels l'utilisation du métalangage est envisagée. C'est à ce sujet que nous pouvons avancer notre troisième hypothèse.

c) **H₃ : La linguistique textuelle peut devenir une aide à l'amélioration de la compétence linguistique et du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE**

Avant de voir dans quelle mesure la linguistique textuelle peut venir en aide à l'amélioration de la compétence linguistique et à l'appropriation de discours métalinguistique, nous allons analyser ce que les futurs enseignants connaissent de cette approche théorique.

Qc₁- Saviez-vous que faire des analyses à partir des textes et non des phrases fait partie de la linguistique textuelle ?

La réponse à cette question (que nous avons nommé « connaissance de la linguistique textuelle ») de la part des enseignants-formateurs a été oui (89,5 %) et pour les enseignants de FLE aussi oui (70,0 %), face à celle des étudiants dont la connaissance-méconnaissance de la linguistique textuelle comme instrument d'aide à l'analyse textuelle (50,7 % pour le non et 49,3 % pour le oui). Il faudrait signaler, en tout cas, que lors de cette question, nous avons spécifié dans l'entête de cette partie du questionnaire ce qui suit :

« La linguistique textuelle peut être définie comme la possibilité de faire des analyses approfondies de caractère discursif, manifestement, au travers des textes. La linguistique textuelle devrait permettre en même temps d'aller au-delà de la phrase, pouvant ainsi traiter divers niveaux de la langue (syntaxique, sémantique, rhétorique, etc.). » Nous nous demandons nonobstant si les personnes ayant participé à l'enquête, ont vraiment lu les questions et les entêtes.

Nous avons demandé par la suite aux trois publics si la linguistique textuelle est utilisée dans les cours de formation des futurs enseignants de FLE.

Selon les trois publics : les enseignants-formateurs (68,4 %), les étudiants en formation (78,9 %), et les enseignants de FLE (80,0 %), il y a en effet une utilisation de la linguistique textuelle dans les cours de formation des futurs enseignants de français.

Dans le cas des étudiants il nous paraît un peu contradictoire de dire qu'ils utilisent une approche qu'ils disent ne pas connaître. Peut-être la réponse à cette énigme réside dans le fait qu'ils n'ont pas compris la question ou qu'ils n'ont pas lu l'entête.

Deuxième élément intéressant, le fait de dire qu'en la connaissant « assez bien », les enseignants-formateurs l'utilisent moyennement.

Troisième élément curieux c'est le fait qu'en la connaissant un peu plus que moyennement, les enseignants de FLE disent l'avoir assez bien utilisée pendant leur propre formation.

Linguistique textuelle	Public	Oui	Non
Connaissance	EnsForm	89,5 %	10,5 %
	EtudForm	49,3 %	50,7 %
	EnsFLE	70,0 %	30,0 %
Utilisation dans la formation	EnsForm	68,4 %	31,6 %
	EtudForm	78,9 %	21,1 %
	EnsFLE	80,0 %	20,0 %

TABLE 9.13 – Connaissance et utilisation de la linguistique textuelle.

Ces trois derniers questionnements nous conduisent à nous interroger sur la véritable place de la linguistique textuelle au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte de l'enseignement supérieur en Colombie.

La question que nous avons posée par la suite a été de voir quelles notions étaient enseignées à travers cette approche méthodologique.

La réponse des enseignants-formateurs a été majoritairement l'enseignement de la cohérence textuelle (68,4 %), suivie de la structuration textuelle (63,2 %). Pour les étudiants en formation, c'est également la cohérence textuelle (60,6 %), suivie aussi de la structuration textuelle (56,3 %), qui sont privilégiées dans l'enseignement de la linguistique textuelle. De la part des enseignants de FLE, ce sont la cohérence textuelle, la structuration textuelle et la syntaxe textuelle, toutes les trois avec 60,0 %, qui sont les éléments linguistiques à avoir été enseignés au travers de la linguistique textuelle.

Ce que nous pouvons voir à partir de ces réponses est le fait que les valeurs ne sont pas très élevées, c'est-à-dire que la valeur la plus élevée monte seulement jusqu'à 60,0 % en moyenne. Nous constatons en outre que les notions d'« anaphores » et de « coréférents textuels » présentent des taux assez bas. Étant donné que ces notions appartiennent au domaine de la cohérence textuelle, nous considérons qu'elles devraient être mieux évaluées.

Une fois les sujets interrogés sur leurs connaissances par rapport à la linguistique textuelle en tant qu'approche théorique, nous sommes passé à des questions sur l'utilité de celle-ci vis-à-vis de son inclusion dans la formation des futurs enseignants de FLE.

Notions enseignées à travers la linguistique textuelle	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
<i>Lexique</i>	31,6 %	35,2 %	30,0 %
<i>Sémantique</i>	36,8 %	42,3 %	40,0 %
<i>Anaphores</i>	15,8 %	11,3 %	0,0 %
<i>Grammaire</i>	31,6 %	47,9 %	50,0 %
<i>Cohérence textuelle</i>	68,4 %	60,6 %	60,0 %
<i>Structuration textuelle</i>	63,2 %	56,3 %	60,0 %
<i>Coréférents textuels</i>	42,1 %	15,5 %	20,0 %
<i>Morphologie</i>	31,6 %	21,1 %	30,0 %
<i>Syntaxe textuelle</i>	26,3 %	36,6 %	60,0 %
<i>Sémantique textuelle</i>	47,4 %	33,8 %	30,0 %
<i>Éléments constituants textuels</i>	36,8 %	42,3 %	20,0 %

TABLE 9.14 – La linguistique textuelle et l’enseignement linguistique.

Qc2- Pensez-vous que la linguistique textuelle pourrait aider les étudiants qui se préparent à devenir des enseignants de FLE à améliorer leur niveau de français ?

Le total des enseignants-formateurs (100,0 %) a considéré que la linguistique textuelle serait utile pour améliorer le niveau de français des futurs enseignants de FLE. De leur côté, (97,2 %), les étudiants en formation pensent que la linguistique textuelle serait une approche utile permettant d’améliorer leur niveau de français avant de finir leurs études. Quant aux enseignants de FLE, 100 % ont considéré importante l’utilisation de cette approche en vue d’améliorer le niveau de français des futurs enseignants de FLE.

Nous leur avons demandé, par la suite, quels aspects considéraient-ils comme pouvant être améliorés à travers la linguistique textuelle, nous avons eu les réponses suivantes :

Les enseignants-formateurs ont déclaré que c’étaient notamment l’enseignement de la cohérence textuelle (100,0 %), et l’enseignement de la structuration textuelle (100,0 %), les aspects qui pourraient être améliorés à partir d’un travail axé sur cette approche théorique.

Du point de vue des étudiants en formation, ce sont les « éléments constituants textuels » (95,7 %), suivis de la « structuration textuelle » (92,8 %), qui pourraient être améliorés grâce l’utilisation de la linguistique textuelle.

Les professeurs de FLE signalent l’enseignement du lexique, de la cohérence textuelle et de la structuration textuelle, tous les trois avec (100,0 %), comme les aspects qui pourraient être améliorés à travers l’utilisation de l’approche de la linguistique textuelle.

Il nous semble curieux de voir que bien que les pourcentages pour l’enseignement de la grammaire utilisant la linguistique textuelle soient relativement élevés, ils sont dépassés par d’autres notions, comme les « éléments constituants textuels », par exemple. En effet, nous sommes de l’avis que, d’une manière indirecte, la linguistique textuelle peut venir en secours de la grammaire. Comme nous le verrons au niveau des activités (*cf.* chapitre 11 § 11.3), la linguistique textuelle peut être de grand intérêt pour l’étude de la grammaire, ou de certaines notions d’ordre grammatical. Par ailleurs la grammaire que nous avons utilisée pour notre corpus est une grammaire fondé, dans une certaine mesure, dans la linguistique textuelle : « Grammaire méthodique

Aspects à améliorer à travers la linguistique textuelle		EnsForm	EtudForm	EnsFLE
<i>Lexique</i>	Oui	73,7 %	82,6 %	100,0 %
	NSP	21,1 %	13,0 %	0,0 %
	Non	5,3 %	4,3 %	0,0 %
<i>Sémantique</i>	Oui	84,2 %	87,0 %	88,9 %
	NSP	10,5 %	13,0 %	11,1 %
	Non	5,3 %	0,0 %	0,0 %
<i>Anaphores</i>	Oui	68,2 %	36,2 %	66,7 %
	NSP	18,2 %	56,5 %	33,3 %
	Non	0,0 %	7,2 %	0,0 %
<i>Grammaire</i>	Oui	84,2 %	78,3 %	88,9 %
	NSP	10,5 %	15,9 %	11,1 %
	Non	5,3 %	5,8 %	0,0 %
<i>Cohérence textuelle</i>	Oui	100,0 %	91,3 %	100,0 %
	NSP	0,0 %	5,8 %	0,0 %
	Non	0,0 %	1,6 %	0,0 %
<i>Structuration textuelle</i>	Oui	100,0 %	92,8 %	100,0 %
	NSP	0,0 %	5,8 %	0,0 %
	Non	0,0 %	1,4 %	0,0 %
<i>Coréférents textuels</i>	Oui	68,4 %	33,3 %	44,4 %
	NSP	31,6 %	55,1 %	55,6 %
	Non	0,0 %	11,6 %	0,0 %
<i>Morphologie</i>	Oui	57,9 %	44,9 %	55,6 %
	NSP	31,6 %	42,0 %	22,2 %
	Non	10,5 %	13,0 %	22,2 %
<i>Syntaxe textuelle</i>	Oui	89,5 %	78,3 %	88,9 %
	NSP	5,3 %	20,3 %	11,1 %
	Non	5,3 %	1,4 %	0,0 %
<i>Éléments constitutants textuels</i>	Oui	94,7 %	95,7 %	88,9 %
	NSP	5,3 %	4,3 %	11,1 %
	Non	0,0 %	0,0 %	0,0 %

TABLE 9.15 – Améliorer le niveau de français à travers la linguistique textuelle.

du français » (Riegel et al., 2009).

d) H₄ : De quelle manière la conception d'un système d'ALAO (fondé sur la linguistique textuelle) peut améliorer la formation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien ?

Avant de passer aux éléments qui constituent la manière dont les TICE, et plus particulièrement les systèmes d'ALAO, peuvent venir en aide de la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte de l'enseignement supérieur en Colombie, nous considérons important de questionner notre public au sujet de ses connaissances vis-à-vis de ces instruments.

Qd₁- Comment considérez-vous votre niveau de connaissance dans le domaine des « nouvelles technologies » et des TICE ?

Nous voyons que les pourcentages les plus élevés se situent autour de « régulier » et « élevé » (enseignants-formateurs : 52,6 % pour niveau régulier et 21,1 % pour niveau élevé ; étudiants : 35,7 % pour niveau régulier et 27,1 % pour niveau élevé ; enseignants de FLE : 44,4 % pour niveau régulier et 33,3 % pour niveau élevé).

Niveau de connaissance	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
<i>Aucun</i>	0,0 %	2,9 %	0,0 %
<i>Très peu</i>	5,3 %	17,1 %	0,0 %
<i>Peu</i>	15,8 %	12,9 %	0,0 %
<i>Régulier</i>	52,6 %	35,7 %	44,4 %
<i>Élevé</i>	21,1 %	27,1 %	33,3 %
<i>Très élevé</i>	5,3 %	4,3 %	22,2 %

TABLE 9.16 – Niveau de connaissance des « nouvelles technologies » et des TICE.

Tout ceci indique un niveau de connaissance plutôt modéré et nous voulions voir dans quelle mesure les trois publics utilisent les TICE dans les cours de formation et à quel degré ils les considèrent comme des instruments utiles comme un appui à l’enseignement.

Qd₂- Les TICE sont-elles utilisées dans la formation des futurs formateurs ? Voyez-vous une utilité dans cette formation ?

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous (21), les résultats vis-à-vis de l’utilité et de l’utilisation sont très parlants.

TICE	Public	Oui	Non
<i>Utilité pour la formation</i>	EnsForm	100,0 %	0,0 %
	EtudForm	98,6 %	1,4 %
	EnsFLE	100,0 %	0,0 %
<i>Utilisation dans la formation</i>	EnsForm	89,5 %	10,5 %
	EtudForm	76,8 %	23,2 %
	EnsFLE	66,7 %	33,3 %

TABLE 9.17 – Utilisation et utilité des TICE dans la formation des futurs enseignants de FLE.

En effet, notre intérêt portait d’une part sur les types de TICE que les trois publics connaissent et d’autre part sur les TICE qui sont employées pendant les cours. Il faut toutefois mettre en perspective ces réponses avec la question précédente dans laquelle nous avons constaté le niveau régulier de la connaissance des TICE. Ceci veut dire que les trois publics utilisent des instruments qu’ils ne connaissent pas très bien. De ce fait, nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure l’emploi des TICE dans la formation est le résultat d’une politique claire des institutions. D’autre part, nous avons cherché à savoir comment et de quelle manière l’emploi des TICE s’insère au niveau des contenus et du curriculum de formation.

La question que nous avons posée par la suite concernait les types de TICE que les trois publics connaissent et ceux qu'ils utilisent dans la formation.

Point de vue des enseignants-formateurs :

Par rapport aux TICE que ce public connaît déjà, ce sont surtout les sites et plate-formes pédagogiques (84,2 %) les outils informatiques qu'ils connaissent le mieux. Quant aux types de TICE qu'ils utilisent le plus régulièrement dans leur pratique d'enseignement, nous avons pu voir que se sont surtout les sites authentiques (84,2 %) qui sont privilégiés au moment d'enseigner.

Point de vue des étudiants en formation :

Nous avons demandé à cet autre public quels étaient les TICE et les nouvelles technologies qu'ils connaissaient déjà. Ils ont pour la plupart répondu que c'étaient les blogs pédagogiques (74,3 %) et les sites et plate-formes pédagogiques (e-learning) (74,3 %) qu'ils connaissaient le mieux. Ils ont répondu majoritairement que c'était plutôt les blogs pédagogiques (51,4 %) qu'ils avaient utilisés le plus souvent dans leur processus de formation.

Point de vue des enseignants de FLE :

À la question de savoir quelles étaient les TICE et les nouvelles technologies qu'ils connaissaient déjà, ils ont répondu pour la plupart que c'étaient les blogs pédagogiques (88,9 %), les sites de support logistique pour l'enseignement (88,9 %) et les sites et plate-formes pédagogiques et e-learning (88,9 %). À propos de l'utilisation de ce type d'outils technologiques pendant leurs années de formation, ils ont répondu que c'étaient surtout les sites de support logistique pour l'enseignement (66,7 %), suivis des CD-ROM interactifs (55,6 %) qui ont été les plus employés.

Type de TICE	Public	Connaissance	Utilisation
<i>Blogs pédagogiques</i>	EnsForm	68,4 %	36,8 %
	EtudForm	74,3 %	51,4 %
	EnsFLE	88,9 %	33,3 %
<i>Sites de support logistique pour l'enseignement</i>	EnsForm	73,7 %	68,4 %
	EtudForm	41,4 %	32,9 %
	EnsFLE	88,9 %	66,7 %
<i>Sites/plateformes pédagogiques Sites/plateformes e-learning</i>	EnsForm	84,2 %	47,4 %
	EtudForm	74,3 %	47,1 %
	EnsFLE	88,9 %	33,3 %
<i>Sites authentiques</i>	EnsForm	73,7 %	84,2 %
	EtudForm	40,0 %	31,4 %
	EnsFLE	66,7 %	44,4 %
<i>Wikis</i>	EnsForm	26,3 %	10,5 %
	EtudForm	41,4 %	21,4 %
	EnsFLE	55,6 %	22,2 %
<i>Forums</i>	EnsForm	73,7 %	36,8 %
	EtudForm	71,4 %	38,6 %
	EnsFLE	55,6 %	22,2 %

<i>Chats</i>	EnsForm	57,9 %	21,1 %
	EtudForm	72,9 %	42,9 %
	EnsFLE	55,6 %	44,4 %
<i>Visioconférence</i>	EnsForm	52,6 %	26,3 %
	EtudForm	37,1 %	18,6 %
	EnsFLE	33,3 %	22,2 %
<i>Audioconférence</i>	EnsForm	26,3 %	21,1 %
	EtudForm	28,6 %	12,9 %
	EnsFLE	33,3 %	22,2 %
<i>CD-ROM interactifs</i>	EnsForm	78,9 %	36,8 %
	EtudForm	71,4 %	42,9 %
	EnsFLE	77,8 %	55,6 %
<i>Autres</i>	EnsForm	10,5 %	15,8 %
	EtudForm	4,3 %	2,9 %
	EnsFLE	11,1 %	11,1 %

TABLE 9.18: Niveau de connaissance des « nouvelles technologies » et des TICE.

Les questions que nous abordons à partir d'ici montrent l'utilisation faite des TICE au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE.

Qd₃- Dans quels domaines d'enseignement sont utilisées les TICE ?

Point de vue des enseignants-formateurs :

À la question concernant les domaines de formation qu'ils voulaient développer avec l'utilisation des TICE, les enseignants-formateurs ont répondu majoritairement que c'était pour enseigner la compréhension écrite (84,2 %) et la compréhension orale (78,9 %).

Point de vue des étudiants en formation :

Nous avons demandé aux étudiants le domaine dans lequel ils avaient déjà utilisé les nouvelles technologies et TICE. Ce sont la compréhension orale (71,4 %), suivie de l'étude de la grammaire (65,7 %).

Point de vue des professeurs de FLE :

Nous avons demandé à ce troisième type de public les domaines dans lesquels ils ont utilisé des TICE pendant leur formation. Ils ont répondu que c'était surtout pour l'étude de la grammaire (66,7 %).

Domaine d'utilisation	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
<i>Compréhension orale</i>	78,9 %	71,4 %	55,6 %
<i>Expression orale</i>	47,4 %	44,3 %	33,3 %
<i>Compréhension écrite</i>	84,2 %	61,4 %	55,6 %
<i>Expression écrite</i>	73,7 %	38,6 %	44,4 %
<i>Grammaire</i>	68,4 %	65,7 %	66,7 %
<i>Lexique</i>	63,2 %	50,0 %	55,6 %
<i>Phonétique</i>	47,4 %	54,3 %	44,4 %
<i>Morphologie</i>	10,5 %	12,9 %	44,4 %
<i>Syntaxe</i>	15,8 %	18,6 %	33,3 %
<i>Linguistique textuelle</i>	26,3 %	17,1 %	44,4 %
<i>Autres</i>	15,8 %	0,0 %	4,00 %

TABLE 9.19 – Domaine d'utilisation des « nouvelles technologies » et des TICE.

Qd₄- Pensez-vous que les nouvelles technologies, notamment les TICE, pourraient être de bons outils pour la formation des étudiants qui se préparent à devenir des enseignants de FLE ?

Nous avons obtenu une réponse très positive de la part des enseignants-formateurs, (100,0 %) qui disent oui. Les étudiants en formation, quant à eux, disent oui à 98,6 %. Malgré l'habituel manque des réponses aux questions de la part des professeurs de FLE (64,00 %), ceux qui ont tout répondu, considèrent à 100,0 % leur utilité.

Qd₅- Quel type de TICE devrait-on développer afin d'améliorer la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie ?

Pour les enseignants-formateurs, il est important de développer une formation aux TICE (89,5 %), suivie d'une formation aux plateformes pédagogiques (73,7 %). Quant aux étudiants en formation, ils considèrent également que ce sont les TICE (81,4 %) qu'il faudrait développer dans leur enseignement. Finalement, les professeurs de FLE pensent que ce sont les plateformes pédagogiques (100,0 %), suivies par les TICE (88,9 %), que l'on devrait développer dans la formation des enseignants de FLE.

Formation à développer	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
<i>TICE en général</i>	89,5 %	81,4 %	88,9 %
<i>Plateformes pédagogiques</i>	73,7 %	68,6 %	100,0 %
<i>Bases de données</i>	42,1 %	42,9 %	66,7 %
<i>Blogs, forums et podcasts</i>	52,6 %	67,1 %	66,7 %
<i>Autres</i>	4,55 %	0,80 %	4,00 %

TABLE 9.20 – Utilité des TICE pour la formation des formateurs.

En général, nous pouvons voir qu'il y a un intérêt assez élevé vis-à-vis de l'emploi des TICE dans la formation des futurs enseignants de FLE. Nous nous demandons s'il y a aussi un intérêt

à leur utilisation en tant que support pour la formation, mais également à l'enseignement de leur utilisation dans la pratique professionnelle.

9.3 En guise de conclusion : réponses par rapport au projet envisagé

Notre objectif, en faisant cette analyse des réponses et des programmes de formation en Colombie n'est en aucun cas de vouloir critiquer ni les institutions ni les programmes de formation. Nous voulons avant tout proposer d'autres options, d'autres instruments afin d'aider le processus de formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Loin de nous l'idée de vouloir imposer notre vision, nous partageons juste une manière de voir la formation en souhaitant apporter notre petite contribution dans ce domaine.

9.3.1 Utilité de notre projet vis-à-vis de la formation des futurs formateurs

Nous avons posé à tous les participants à l'enquête la question suivante :

Qe1- Pensez-vous qu'il serait utile de disposer d'un système informatique permettant l'enseignement à travers la linguistique textuelle ?

Nous avons pu constater que les enseignants-formateurs (94,7 %) ainsi que les étudiants en formation (89,6 %) considèrent notre proposition d'environnement informatique travaillant à partir des données issues de la linguistique textuelle comme un élément utile dans le processus d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE. En ce qui concerne les professeurs de FLE, parmi ceux qui ont tout répondu à toutes les questions, 100,0 % sont de l'avis qu'un tel dispositif est utile.

9.3.2 Manière d'utiliser l'environnement informatique à mettre en place

Nous avons ensuite posé une question sur la façon dont l'environnement informatique que nous avons proposé, devrait être utilisé. La plupart des participants pensent qu'il serait pertinent que ce soit proposé pour une formation de manière hybride, c'est-à-dire dans les cours en présentiel et en autonomie (100,0 % des enseignants-formateurs, 83,6 % des étudiants en formation et 100,0 % des enseignants de FLE).

Manière d'utiliser les TICE	EnsForm	EtudForm	EnsFLE
<i>Seulement dans les cours</i>	0,0 %	7,5 %	0,0 %
<i>Seulement en autonomie</i>	0,0 %	9,0 %	0,0 %
<i>Dans les cours et en autonomie</i>	100,0 %	83,6 %	100,0 %

TABLE 9.21 – Utilité du projet pour la formation des formateurs.

9.3.3 Disponibilité pour tester le logiciel créé

La dernière question posée aux trois types d'enquêtés a été la suivante : Seriez-vous disposé à tester la base de données que nous allons développer ? Face à cette question, les enseignants-formateurs sont au nombre de 17, soit 89,5 %, qui disent oui, contre 2, soit 10,5 %, qui ne sont pas intéressés. Du côté des étudiants en formation, 64 (95,5 %) ont montré leur intérêt vis-à-vis de ce projet, tandis que 3 (4,5 %) ne se disent pas intéressés. Tous les enseignants de FLE se disent intéressés à le tester.

9.4 Point final sur la vérification des hypothèses

Comme nous l'avons montré tout au long de ce chapitre, nous nous sommes attelé à faire une vérification de nos hypothèses en utilisant les informations récoltées grâce à notre questionnaire informatisé et à l'analyse des programmes de formation. Nous pouvons voir, de manière générale, que les questions analysées ont pu permettre cette vérification. Dans la partie suivante, nous présentons un tableau récapitulatif dans lequel nous montrons les hypothèses et le fait que celles-ci ont été ou non validées. Nous exposons également les questions nous ayant permis de valider ou non les hypothèses.

Comme nous le voyons dans ce tableau récapitulatif (9.22), nos quatre hypothèses ont été validées. Nous voyons, en effet, qu'il y a un besoin vis-à-vis de la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie. Ce besoin est né de cette sorte d'« insécurité linguistique » dont nous avons déjà parlé auparavant. Nous considérons qu'en renforçant la « compétence linguistique », qui fait partie du processus de formation des apprentis-formateurs, nous pourrions atténuer cette insécurité. Finalement, l'intérêt pour les TICE comme instruments d'aide à la formation nous permet de mieux situer notre projet.

Hypothèse	Validée ou invalidée	Validée ou invalidée
<p>H₁ : La maîtrise de la compétence linguistique peut aider à remédier le phénomène d'« insécurité linguistique » chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.</p>	Validée	<p>Qa₁ : Cette question nous permet de voir qu'il y a un intérêt à améliorer les aspects linguistiques à travers l'étude de la grammaire.</p> <p>Qa₂ : Toutefois, comme le montrent les réponses à cette question, l'approche communicative reste la méthodologie d'enseignement privilégiée dans la formation.</p> <p>Comment concilier approche communicative et enseignement de la grammaire ?</p> <p>Qa₃, Qa₄, Qa₅, Qa₆, Qa₇ : Au niveau des cinq compétences (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique), nous avons pu déterminer quels sont les éléments les plus enseignés, ainsi que les éléments les plus délaissés.</p> <p>Qa₈ : Au niveau de la compétence linguistique en général, nous voyons que la sémantique et la grammaire sont les compétences les plus importantes à être travaillées.</p> <p>Qa₉ : En ce qui concerne la formation, nous pouvons voir qu'il y a en général un degré assez élevé de positivisme face à la formation, bien que certains enquêtés pensent qu'il y a des aspects à améliorer.</p> <p>Qa₁₀ : Quant aux éléments méthodologiques devant être améliorés, nous voyons que les enquêtés demandent à avoir un travail beaucoup plus axé sur les aspects plus formels de la langue.</p>
<p>H₂ : Former des futurs enseignants de FLE aux « discours métalinguistiques » permet de mieux maîtriser la langue en fonction de sa compétence linguistique</p>	Validée à moitié	<p>Qb₁ : L'enseignement de la langue se fait de manière implicite/explicite. Ceci veut dire que l'enseignement des aspects métalinguistiques n'est pas assez traité.</p> <p>Nous considérons donc que c'est un aspect à travailler davantage.</p>

<p>H₃ : La linguistique textuelle peut devenir une aide à l'amélioration de la compétence linguistique et du discours métalinguistique des futurs enseignants de FLE.</p>	Validée	<p>Qc₁ : Nous avons vu que le concept de linguistique textuelle n'est pas le même pour les enseignants et pour les étudiants.</p> <p>Qc₂ : Les réponses à cette question montrent très clairement que la linguistique textuelle peut être un moyen très intéressant pour améliorer le niveau langagier des futurs enseignants.</p>
<p>H₄ : De quelle manière la conception d'un système d'ALAO (fondé sur la linguistique textuelle) peut-il améliorer la formation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien ?</p>	Validée	<p>Qd₁ : Nous voyons que les connaissances au niveau des TICE sont très régulières au niveau de la formation des futurs enseignants de langue en Colombie.</p> <p>Qd₂ : Nous voyons que par rapport à cette question les trois publics disent que les TICE sont bien utilisées au niveau de la formation. Toutefois, de manière paradoxale, nous constatons que la connaissance des TICE est peu élevée.</p> <p>Qd₃ : Il est intéressant de voir que les TICE sont utilisées surtout pour l'enseignement de la compréhension orale et écrite et moyennement pour l'étude de la grammaire.</p> <p>Qd₄ : Quant à la question par rapport aux TICE et à leur utilité dans la formation ; nous voyons de manière très claire que les trois publics considèrent cet aspect comme important dans ce type de formation.</p> <p>Qd₅ : Les types d'instruments à utiliser dans la formation seraient les TICE en général et les plate-formes pédagogiques. Nous voyons ici un clair intérêt pour l'emploi des instruments pour l'ALAO.</p>

TABLE 9.22: Récapitulatif par rapport à la vérification des hypothèses.

Quatrième partie

Le système ELiTe-[FLE]²

Chapitre 10

Principes de conception et fonctionnalités du système

Sommaire

10.1	Modèle didactique du système	252
10.2	Objectifs d'ELiTe-[FLE]²	254
10.3	Apports et limites par rapport au système	255
10.3.1	La linguistique informatique peut vraiment tout faire ?...	255
10.3.2	... et cependant un système d'ALAO fondé sur du TAL peut donner de la plus-value à l'enseignement	257
10.4	Fonctionnalités didactiques du système	258
10.4.1	Modules de formation au travers des séquences didactiques dans une plate-forme pédagogique	258
a)	Module de formation	259
b)	Séquence didactique	260
c)	Phase	261
d)	Activités, exercices ou tâches?	262
10.5	Constitution et annotation du corpus textuel	264
10.5.1	Caractéristiques générales du corpus	265
a)	Document authentique	265
b)	Niveaux par rapport au CECRL	266
10.5.2	Éléments annotés et étiquetés	269
a)	Structuration des annotations textuelles en général	270
b)	Structuration des annotations au niveau de la structuration textuelle	277
c)	Annotations au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelle : la coréférence textuelle	278
d)	Annotations au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelle : les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs	284
10.5.3	Constitution de la DTD	287
10.5.4	Traitement et étiquetage du corpus	288
a)	Annotations et étiquetage automatique	288

b) Annotations et étiquetage XML, en fonction de la DTD	289
10.6 Conclusion	291

« Les objets et les systèmes techniques sont improprement nommés. Il vaudrait mieux parler d'objets ou des systèmes anthropotechniques, malgré l'inélégance du terme. En effet, les objets et systèmes multiples produits par la technologie et qui forment une large part du monde dans lequel, grâce auquel, mais aussi parfois contre lequel nous vivons, ne doivent pas seulement être appréhendés à partir des technologies qui les ont fait naître. »

« Répétons-le, les produits de la technologie ne sont pas seulement techniques, ils sont anthropotechniques et doivent pouvoir être compris et analysés comme tels. Le développement de points de vue anthropocentriques sur ces objets et systèmes en est une condition » (P. Rabardel, 1995, p.2).

Après avoir fait l'analyse des données, dans laquelle nous avons pu constater la nécessité, ainsi que l'intérêt montré par le public cible de disposer d'un environnement informatique qui pourrait permettre d'aider à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie, nous passons à sa conception puis à son développement. Pour ceci nous tiendrons compte des besoins liés à la formation et au public cible. C'est pourquoi, nous présentons dans ce chapitre, ainsi que dans les suivants, la manière de conception et de développement de notre système.

Nous expliquons, dans la partie qui suit, le modèle didactique de notre système ainsi que ses fonctionnalités. Une première partie sera dédiée au modèle didactique du système. Nous y aborderons les aspects didactiques qui nous ont conduit à proposer ce système d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE. La deuxième partie sera consacrée à la description des fonctionnalités du système.

10.1 Modèle didactique du système

Le système d'ALAO que nous présentons est né d'une réflexion à la fois didactique, linguistique et informatique. Nous sommes parti, tout d'abord, d'une réflexion qui cherchait à offrir un instrument d'aide à la formation avec des fonctionnalités didactiques, ce qui veut dire plus concrètement, la possibilité de créer des séquences de formation et la possibilité de didactiser des notions travaillées à partir de ces séquences. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux aspects d'ordre linguistique ; qu'est-ce que nous devons enseigner ? En nous fondant sur quel modèle linguistique ? Comment y parvenir ? Afin de répondre à ces trois questions, nous avons utilisé la linguistique textuelle et ses notions les plus saillantes (*cf.* chapitre 5). Les activités que nous proposons rendent compte de nos choix. Enfin, nous nous sommes intéressés aux aspects informatiques (TAL et ALAO) qui consistent à concevoir un instrument afin d'être utilisé par des pédagogues et non par des experts en informatique.

Le résultat de la mise en pratique, au travers d'un prototype, de ces trois composantes (didactique-linguistique-informatique) a reçu, par la suite, le nom d'ELiTe-[FLE]², qui veut dire : « Environnement informatique fondé sur la Linguistique Textuelle et destiné à la Formation Linguistique des futurs Enseignants de FLE ».

Le modèle didactique d'ELiTe-[FLE]² est fondé sur la possibilité d'offrir dans le champ de la formation des formateurs de FLE en Colombie un instrument « techno-pédagogique » (en utilisant les mots de Charlier *et al.*, 2006), mais aussi « anthropocentrique » (reprenant le mot utilisé par Rabardel, 1995, *cf. supra*), permettant le travail des enseignants-formateurs et des apprentis-enseignants. Le modèle répond à une double contrainte : d'une part nous partons de la formation au niveau de la linguistique textuelle, que nous prôtons pour un travail axé sur les aspects de formation métalinguistique ; d'autre part, nous voulons former les futurs formateurs à l'enseignement des notions linguistiques. Dans tout cela, et de manière indirecte, nous comptons apprendre à ces futurs formateurs également l'utilisation des TICE (comme nous l'avons montré dans le chapitre 8, avec notre modèle de l'hexagone de la formation).

En effet, dans le chapitre 8, lors de la présentation des précisions autour de notre problématique, nous avons établi un modèle fondé sur le carré de Rézeau et que nous avons nommé « hexagone de la formation ». Ce modèle est établi à partir de deux aspects particuliers :

D'une part nous avons l'aspect méta-didactique d'une formation à la linguistique, à ses aspects « formels », autrement dit, au métalangage de la langue cible ; d'autre part, nous avons une formation qui est faite à partir de la linguistique textuelle. Pour cette première approche, nous utiliserons l'appellation de « linguistique-didactique » (Bajrić, 2009), telle que nous l'avons vue dans le chapitre 8.

Ensuite, nous avons l'aspect méta-didactique d'une formation aux instruments informatiques, et plus précisément aux systèmes d'ALAO. Autrement dit, ce que nous comptons faire est former méta-cognitivement les futurs enseignants de FLE à l'emploi des TICE dans leurs propres cours. En effet, c'est en utilisant les TICE dans leur processus de formation que nous comptons leur faire réfléchir à la manière dont cette formation se fait, et à partir de cette réflexion ils apprendront à les utiliser dans leurs futurs cours de langue.

Le modèle du système, tel qu'il a été constitué, devrait permettre aux enseignants-formateurs de créer des séquences didactiques, en utilisant un corpus de textes dûment annoté en fonction des phénomènes linguistiques à faire apprendre.

En effet, ELiTe-[FLE]², à l'instar d'autres travaux dans le domaine de la formation en langues, part aussi d'une approche fondée sur corpus (*Data Driven Learning* – DDL) ; ou comme diraient Boulton et Tyne (2014), à partir de l'« apprentissage sur corpus » (ASC) (*cf. chapitre 6 § 6.3.3*). Notre projet a besoin d'un corpus textuel visant la formation des futurs formateurs. L'idée est donc que ce corpus soit à la fois constitué de documents authentiques, représentatifs du niveau que ces futurs enseignants devront atteindre lors de la finalisation de leurs études, c'est-à-dire, en général, des niveaux B2 et C1 du CECRL. C'est pourquoi, nous présentons dans la deuxième partie de ce chapitre cette vision qui comporte les choix des éléments à annoter, leur structuration au niveau de la *Document Type Definition* (DTD), ou « Définition de Type de Document », et les annotations et étiquetage faits soit de manière automatique soit manuelle.

Le modèle sur lequel est fondé ELiTe-[FLE]² devrait permettre, également, le stockage du support théorique et didactique préparé soit par les enseignants, soit par les concepteurs du système. Le modèle prend appui sur une interface dans laquelle nous avons privilégié la facilité de manipulation des outils pour des enseignants n'ayant pas de connaissances en informatique. Au travers de celle-ci, ils peuvent aisément créer des séquences en incluant ou non du support théorique et/ou didactique. ELiTe-[FLE]² se veut une plate-forme collaborative, ce qui veut dire que tous les enseignants-formateurs vont avoir accès à toutes les séquences créées par les concepteurs, par eux-mêmes, et pas les autres enseignants. Ils pourront réutiliser les séquences, les modifier (en créant des nouvelles séquences), et ils ne pourront supprimer que leurs propres séquences. Nous pouvons voir ces premiers éléments dans la figure ci-dessous (10.1). Toutefois, nous expliquerons de manière plus détaillée, dans le chapitre suivant (*cf.* chapitre 11 § 11.2.4), les outils permettant la génération automatique de séquences.

Environnement Informatique fondé sur la Linguistique Textuelle pour la formation des futurs enseignants de FLE

Afin de créer une séquence il suffit d'utiliser les icônes qui sont dans la partie « séquences » et de suivre les instructions en cas de besoin d'aide, vous pouvez accéder à de l'aide en ligne. Vous pouvez :

- Créer une séquence
- Voir une explication;
- la tester;
- la modifier;
- la supprimer ;
- l'envoyer aux étudiants.

Sequance	Auteur	Date de création	Niveau	Notion	Sous-notion	Actions
Sequence1	Juan	23/02/2015	Delf B2	Structuration textuelle	Structure logique du texte	[Icons]
pepito	Juan	16/02/2015	Delf B1	Cohésion et cohérence textuelles	Coréférence textuelle	[Icons]
Sequence3	Juan	17/02/2015	Delf B1	Cohésion et cohérence textuelles	Coréférence textuelle	[Icons]
newSequence	Juan	17/02/2015	Delf B1	Cohésion et cohérence textuelles	Coréférence textuelle	[Icons]
Sequence4	Jorge	17/02/2015	Delf B1	Cohésion et cohérence textuelles	Coréférence textuelle	[Icons]

FIGURE 10.1 – ELiTe-[FLE]², module de création des séquences didactiques.

10.2 Objectifs d'ELiTe-[FLE]²

Comme nous l'avons vu auparavant (*cf.* § chapitre 2 § chapitre 3), la formation des futurs enseignants de FLE en milieu *exolingue* (Colombie) passe par la formation à la langue cible et par la formation à la didactisation de celle-ci. Nous considérons que la formation à la langue devrait, en surcroît des aspects communicatifs, être focalisée également sur la formation aux notions formelles de cette langue (métalangage), ainsi qu'à la didactisation de ces notions.

D'après ce que nous avons montré dans le chapitre 8, nous pouvons considérer ELiTe-[FLE]² comme le premier système de ce type, c'est-à-dire, un dispositif s'adressant spécifiquement à la

formation des futurs enseignants de FLE en milieu *exolingue*.

Il part de deux conditions importantes :

1. permettre aux enseignants-formateurs de préparer leurs cours, grâce à des séquences didactiques de formation ;
2. permettre à des apprentis-enseignants de se former à la langue et à sa didactisation en utilisant un support conçu spécifiquement pour eux.

L'objectif général est le développement d'un premier prototype opérationnel, offrant au public cible (enseignants-formateurs et apprentis-enseignants) certaines fonctionnalités d'une plateforme d'aide à la formation. ELiTe-[FLE]² se veut un instrument pédagogique et linguistique qui peut être utilisé dans une formation présentielle et en autonomie guidée. En plus de la plus-value pédagogique que notre système offre, il y a également sa facilité d'utilisation et sa conception comme un système d'ALAO collaboratif dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie. De cette dernière caractéristique il est intéressant de mettre en relief le fait que tous les enseignants peuvent partager leurs connaissances avec leurs collègues, et améliorer ainsi leur pratique professionnelle au travers de la réflexion sur celle-ci (Guichon, 2012, p.95). Le dernier bénéficiaire de cette pratique sera l'apprenti-formateur, que quant à lui pourra utiliser le support qui se trouve sur la plate-forme pour sa propre formation.

D'autres objectifs de notre système :

- Servir à la formation des futurs enseignants de langue française dans le milieu universitaire colombien. En effet, dans ce contexte, très peu de systèmes sont conçus à partir des besoins des utilisateurs, qui plus est, en partant d'une approche d'enseignement sur corpus spécialisé (annoté et étiqueté en fonction du niveau et des notions à faire apprendre).
- Permettre aux enseignants-formateurs qui ne possèdent pas de connaissances en informatique de compter sur une ressource facile à gérer. Autrement dit, les enseignants qui manipuleront ELiTe-[FLE]² peuvent le faire de manière facile, la création des séquences ne nécessite pas de connaissances autres que les didactiques.
- Permettre aux futurs enseignants de se former à une didactique métalinguistique.

10.3 Apports et limites de l'informatique et de l'ALAO par rapport au système

Avant d'expliquer de manière plus détaillée les fonctionnalités d'ELiTe-[FLE]², nous présentons les apports ainsi que les limites de l'informatique (notamment son versant TAL) et de l'ALAO lorsque nous développons un système comme le nôtre.

10.3.1 La linguistique informatique peut vraiment tout faire?...

Lorsque nous avons commencé notre projet, à l'époque nous comptions juste développer une base de données (BD), dans laquelle nous voulions stocker des exercices créés de manière

automatique, grâce à l'informatique, servant à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Mais, il faut le reconnaître, nous étions partis d'une conception plutôt « naïve », selon laquelle l'informatique peut tout faire, qu'il n'y a pas de limites, qu'il suffit juste d'avoir la volonté de créer des choses. C'est pourquoi notre projet à l'époque portait le nom de *BaDeLiTe* (Base de Données en Linguistique Textuelle), tel qu'il apparaît dans nos premières communications. Ce premier projet partait de l'idée de traiter des textes à partir des procédures issues du TAL, et par la suite créer des activités automatiquement, comme le fait, d'une certaine manière, le système MIRTO (*cf.* chapitre 7 § 7.2.3).

Avec le temps, nous nous sommes vu confronté aux contraintes que l'informatique pose, d'une part au niveau du TAL (ambiguïté, taux de pourcentage d'erreurs d'étiquetage, etc.), et d'autre part de l'ALAO (problèmes vis-à-vis de l'évaluation, de la mise en œuvre informatique lorsque le concepteur n'est pas informaticien, etc.). Ces deux contraintes nous ont conduit à repenser notre système et à nous poser plusieurs questions.

En effet, une des premières questions que nous nous sommes posées lors des premiers annotations du corpus, c'était par rapport au traitement des certains phénomènes assez complexes devant être traités par l'informatique au niveau de la linguistique textuelle. Il s'agit, plus précisément, du traitement automatique des notions liées à la cohérence et à la cohésion dans les textes. Il faut dire que les systèmes d'annotation pouvant détecter toutes les *endophores* (anaphores et cataphores), et tous les connecteurs, par exemple, sont assez peu nombreux et le taux de réussite dans la détection de ce type d'éléments n'est pas très satisfaisant.

Quelques travaux ont été faits dans le domaine de l'annotation coréférentielle, comme ceux de F. Landragin (2011 ; 2014), qui utilisent l'outil d'annotation *Glozz* du projet *Annodis*. Nous avons d'ailleurs testé cet outil, mais étant donné le niveau de complexité que celui-ci relève, nous avons préféré l'annotation manuelle en langage XML. Il y a également le projet d'annotation l'identification et l'annotation des chaînes de coréférence nommé *RefGen* développé par L. Longo et A. Todirascu (2010). Pour ce projet, elles ont développé un outil appelé *RefAnnot* qui permet d'annoter les expressions référentielles et de faire des sorties en format XML ou HTML. Mais ce dernier outil, développé dans le cadre d'une thèse de doctorat, n'est pas disponible pour l'utilisation libre.

Un autre problème est celui de l'annotation automatique des marqueurs et connecteurs logico-temporels et discursifs. Des travaux au niveau de l'annotation des connecteurs discursifs ont été réalisés par Danlos *et al.* (2012), avec l'idée de créer ce qu'ils ont nommé un FDTB (*French Discourse Tree Bank*), c'est-à-dire, un corpus annoté pour l'analyse discursive. L'idée est, à partir de ce corpus qui devrait être enrichi d'annotations manuelles et de l'utiliser également pour l'analyse au niveau des connecteurs du discours. Pour ce faire, les concepteurs utilisent un outil d'annotation nommé ANNOTATOR. Toutefois, pour l'instant il n'y a pas d'outil clairement défini, mais surtout librement disponible pour annotation des connecteurs.

Le problème, en général, avec ces projets visant l'annotation des phénomènes particuliers dans des textes est qu'ils partent des corpus propres et que nous ne pouvons pas être sûr qu'il s'agisse de textes de niveau B1, B2 ou C1 comme nous avons besoin dans le cas de la formation d'un public *exolingue*. Nous avons préféré constituer notre propre corpus. Étant donné que pour l'instant,

il s'agit d'un petit corpus mais qui est à finalité pédagogique, c'est-à-dire que les phénomènes à être enseignés doivent être rigoureusement traités, nous considérons que nous avons besoin d'un outil d'annotation automatique trop puissant. Un outil qui pourrait traiter en même temps les phénomènes de la coréférence textuelle, la progression thématique, les connecteurs, etc. Le problème est qu'un tel outil n'est pas disponible et afin d'atteindre des résultats justes à 100 %, il faut passer par les annotations manuelles en format XML.

Un autre problème est que la plupart d'outils d'annotation appartiennent à des projets de doctorat, ils sont donc restreints. C'est-à-dire, il s'agit de projets qui ont été développés dans le cadre d'une thèse et dont l'utilisation appartient généralement à un laboratoire. Lorsque ces outils sont de libre d'utilisation (*Glozz*, *TXM*, etc.), ils sont assez difficiles à gérer par des non-informaticiens. Des outils plus facilement abordables pour l'annotation sont en général payants, comme l'analyseur et outil d'annotation morphosyntaxique, *CORDIAL* (Synapse développement, 2008) que nous avons employé.

10.3.2 ... et cependant un système d'ALAO fondé sur du TAL peut donner de la plus-value à l'enseignement

Nous considérons, en fait, qu'un système d'ALAO fondé sur des procédures issues du TAL a plus de sens au niveau de l'enseignement langagier au moment où celui-ci propose une plus-value au niveau didactique. Dit dans d'autres termes, nous voulons montrer en quoi le fait d'utiliser un système fondé sur l'informatique-linguistique pourrait donner un autre sens à l'enseignement, et aider à changer certaines pratiques d'enseignement : tout notamment au niveau de la formation des formateurs.

C'est justement dans ce sens que notre système a évolué et de *BaDeLiTe* il devient *ELiTe-[FLE]*². Nous voyons dans ce changement de nom, un changement de perspective par rapport au modèle didactique à implanter sur cet instrument en incluant la dimension formative des enseignants. C'est-à-dire que d'un simple outil de stockage d'activités, comme était l'idée avec *BaDeLiTe*, nous passons à un instrument pour l'ALAO beaucoup plus intéressant dans le sens que celui-ci permet la conception de matériel didactique.

Nous voyons que si l'ALAO/TAL a ses limites, il possède aussi des atouts. Des atouts que nous espérons développer à travers notre système.

Un premier atout a été, par exemple, le fait d'avoir pu développer un prototype fonctionnel qui accepte n'importe quel texte (pourvu que celui-ci soit structuré en fonction d'une grammaire formelle, contenue dans une DTD), ce qui servira au développement automatique des activités. Ceci va au-delà de ce qui est fait parfois avec des logiciels tels que « *Hot Potatoes* », et dont le gain cognitif est, parfois, très peu significatif. En effet, ce type d'exerciceur ne propose que six types d'activités et très peu de liberté au niveau de la charte graphique (Frost, 2008, p.300). Une autre critique vient de la part de Rézeau (2001) qui dit :

« Bon nombre d'enseignants de langues découvrent actuellement l'ALAO par l'intermédiaire de la suite *Hot Potatoes* ou de programmes semblables sur la Toile, et s'enthousiasment de l'interactivité des exercices générés par ces programmes. Leur enthousiasme irrite ceux qui, comme nous, ont connu bien mieux il y a dix ou quinze ans » (Rézeau, 2001, p.342).

Un deuxième atout est le fait d'avoir fait un principe d'évaluation automatique de type formative (ou semi-formative). En effet, notre système propose aux futurs enseignants un feedback qui cherche plus à former qu'à punir. En effet, ce feedback s'insère dans une évaluation qui a pour but de guider ces futurs formateurs dans la résolution des exercices en leur proposant des notions métalinguistiques à chaque pas. Ceci n'est pas nouveau, puisque d'autres systèmes prônent une évaluation formative. Cependant, nous considérons qu'il peut bien s'agir d'une des premières fois dans lesquelles la question de ce type d'évaluation, au niveau d'un système conçu pour la formation des futurs formateurs se pose.

Un troisième atout serait le fait d'avoir un système qui permette en même temps la gestion des enseignants et des apprenants, le travail collaboratif entre enseignants, et le travail didactique envisagé vers les apprentis-enseignants. En premier lieu, nous avons un système qui permet de gérer tous les enseignants d'un département des langues et tous les étudiants par groupes. En second lieu, nous proposons un système qui permet la collaboration entre enseignants, c'est-à-dire, n'importe quel enseignant qui est dans le système peut voir les séquences de ses collègues, en plus il peut voir un résumé généré automatiquement pour chaque séquence didactique. Finalement, les enseignants peuvent partager leurs connaissances en les déposant dans le système, et les étudiants en formation peuvent de leur côté télécharger les différents supports théoriques qui se trouvent dans chaque séquence.

10.4 Fonctionnalités didactiques du système

Nous passons maintenant à la description des fonctionnalités didactiques du système. Le schéma ci-dessous (figure 10.2), nous permet de voir les éléments qui font partie du système ELiTe-[FLE]². Si nous regardons du bas vers le haut, nous avons en premier lieu les utilisateurs (enseignants-formateurs et étudiants en formation). Ces enseignants, comme nous verrons dans le chapitre suivant, peuvent accéder au système au travers d'une interface propre, différente de celle des étudiants. Ensuite nous avons placé les séquences didactiques composées de quatre phases. Ces phases correspondent à des actions : soit à des activités, soit à des exercices (nous verrons la différence entre activités et exercices dans la partie suivante). La partie supérieure du schéma nous permet de voir les ressources (corpus textuel et théorique). Finalement, nous avons les deux bases de données qui stockent les ressources avant signalés.

Tout ceci constitue, ce que nous avons nommé « une séquence didactique » et qui s'insère dans un module de formation.

10.4.1 Modules de formation au travers des séquences didactiques dans une plate-forme pédagogique

Nous avons décidé de travailler à partir de séquences didactiques au lieu des tâches (comme le suggère, normalement, la perspective actionnelle). Nos activités s'insèrent dans un cadre de formation des futurs formateurs de langue et non des « simples » apprenants de langue (dans le sens large du terme). Avant de passer à l'implantation de notre modèle, que nous verrons dans

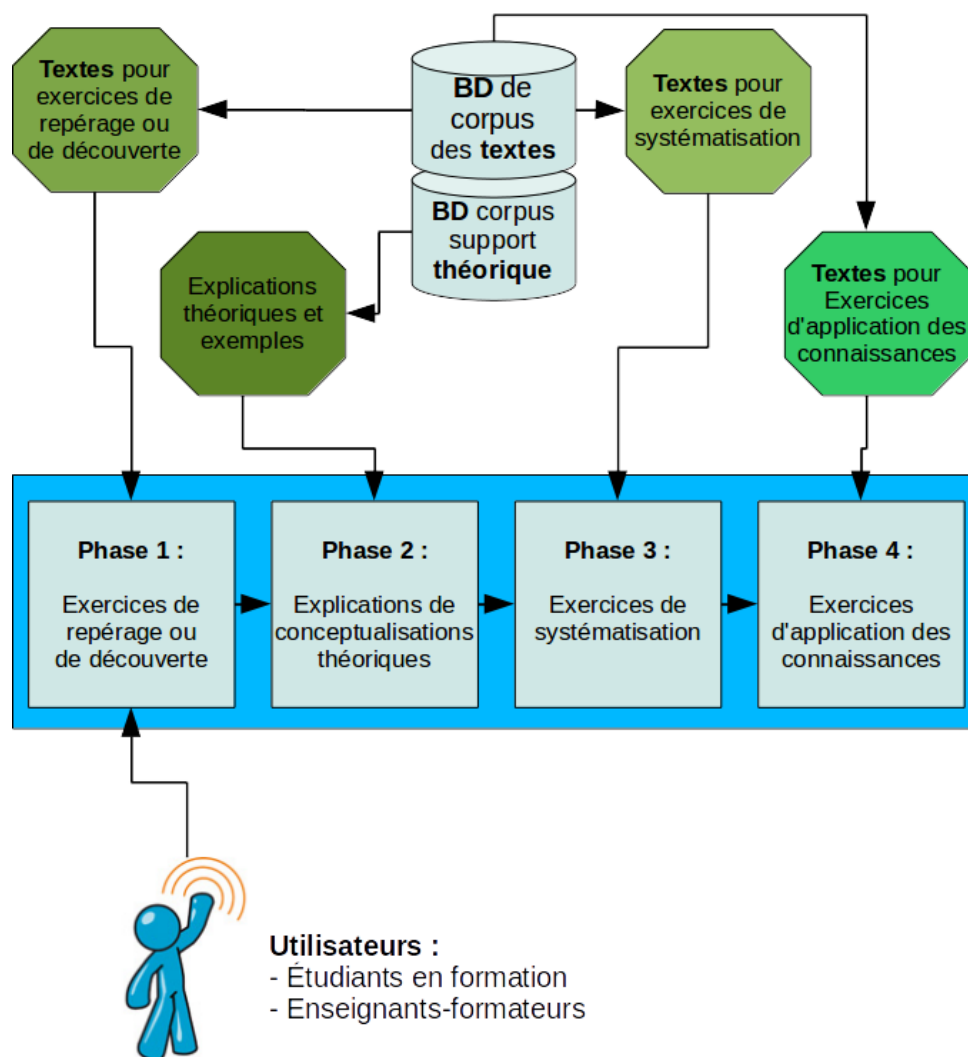


FIGURE 10.2 – Schéma des fonctionnalités didactiques du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

le chapitre 11, il nous faudra définir des notions telles que : modules, séquences didactiques, activités, phases.

a) Module de formation

Un module de formation est un ensemble de situations d'apprentissage, dans le cas d'ELiTe-[FLE]² il s'agira de séquences didactiques. Nous les avons organisées de manière cohérente dans le sens d'une progression.

En didactique de langues, est appelé module plus précisément :

« [...] la partie d'un programme d'enseignement, d'apprentissage ou de formation qui a été divisé en plusieurs unités correspondant à une compétence à acquérir et qui est combiné à d'autres unités. Chaque module pris isolément constitue un objectif spécifique et peut également être évalué isolément » (Cuq, 2003, p.169).

Un module de formation est un programme didactiquement constitué, qui a pour objectif de

former un groupe d'individus à un savoir-faire spécifique, ou qui cherchera à remédier un problème à caractère formatif. Dans le cas d'ELiTe-[FLE]², justement, nous cherchons à développer des séquences didactiques avec l'objectif de former les futurs enseignants de FLE, en fonction des notions choisies en linguistique textuelle suivant trois axes, chacun représentant un module de formation :

- **Axe 1 – Structuration textuelle** : Nous prendrons pour la structuration textuelle les notions données par L. Lundquist (2013), qui la considère comme la composante principale de l'analyse textuelle. Dans notre système elle sera composée des trois notions :
 - Étude des phrases principales.
 - Étude de la structuration d'un texte.
 - Étude des types et des séquences textuelles.
- **Axe 2 – Cohérence et cohésion textuelles** : Nous avons largement défini ces notions (*cf.* chapitre 5 § 5.3.4). L'axe 2 sera composé de deux notions :
 - Coréférence textuelle.
 - Connecteurs et marqueurs logico-temporels et discursifs.
- **Axe 3 – Progression thématique** : Nous l'avons également expliquée dans le chapitre 5 (*cf.* 5.3.5), elle sera composée de :
 - Notions de thème et de rhème.

Chaque module de formation est sous-divisé en une ou plusieurs séquences didactiques. Dans la suite nous présentons à quoi cela correspond.

b) Séquence didactique

Une séquence didactique peut être définie de manière assez « simpliste » comme une étape qui correspond à « 1 » ou à « n » objectifs d'apprentissage, de compréhension ou de connaissance. Ces objectifs seront travaillés au travers des activités, des exercices ou des tâches. Pour des auteurs comme Cuq (2003), une séquence regroupe une série d'activités dans la même unité de temps, en fonction de un ou plusieurs critères de cohérence didactique.

En d'autres termes, et selon Armand *et al.* (1992, p.17) :

« Elle [la séquence didactique] renvoie à une cohérence interne : une séquence est une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout en faisant référence à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère. C'est en effet seulement au terme d'un véritable « montage », au sens cinématographique du mot, qu'une séquence, mise en relation avec d'autres, prend toute sa valeur et son efficacité. »

Dans notre système une séquence didactique correspond à une unité composée de quatre phases (figure 10.2). Ces quatre phases nous les décrirons comme des étapes à réaliser, il faut donc les suivre et les valider les unes après les autres, afin de passer, à la fin, à une nouvelle séquence.

c) Phase

Appelée par certains auteurs « moments » (Cuq, 2003, p.169-170), une phase est un paramètre de type temporel qui découpe l'acte pédagogique en une succession d'actions, ayant chacune un objectif spécifique. D'après ce même auteur, une activité peut être constituée de trois phases d'apprentissage (Cuq, 2003, p.15) :

- **Les activités de découverte** qui permettent d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments, comme la prise de conscience ou la structuration de données d'ordre langagières ou sociolinguistiques. Cela doit permettre la construction linguistique, pragmatique, interactive et culturelle au travers d'activités qui travaillent la compréhension et la production de la langue cible. Un contrôle est possible, et celui-ci se fait grâce à l'observation de corpus, aux repérages et à la conceptualisation.
- **Les activités de systématisation** qui permettent l'entraînement afin de réaliser un aspect particulier. Ces activités peuvent être fractionnées ou répétées servant à automatiser les procédures ; ou contrôlées servant à vérifier si la performance est conforme.
- **Les activités d'utilisation**, situées de manière communicative, elles permettent de s'entraîner aux différentes composantes du discours, que ce soit en compréhension ou en expression et dans des conditions aussi réalistes que possible. Elles servent notamment à évaluer la capacité à communiquer et elles peuvent permettre des retours en arrière vers les activités d'observation ou de systématisation.

Dans notre cas, une séquence didactique correspond à quatre phases, que nous avons choisies et renommées à partir des phases mentionnées par J.-P. Cuq (2003, p.15) (*cf. supra*). Aux trois phases proposées dans l'ouvrage de J.-P. Cuq, nous avons ajouté une quatrième phase dite : phase d'explications de conceptualisations théoriques (figure 10.2). Nous les avons constituées de la manière suivante :

- **Phase 1 - exercices de repérage ou de découverte** : Dans cette phase les étudiants en formation seront confrontés à des activités de type inductif, dans lesquelles ils découvriront des règles de grammaire ou d'analyse textuelle au moyen de textes authentiques, que leurs enseignants auront choisis dans la base de données grâce à une interface ALAO. Nous partons du principe que ce type d'activités, comme le dit Robert (2002), dans la pédagogie de la lecture globale, ce type d'exercices sont des techniques qui permettent d'explorer les textes. Cette technique, selon le même auteur, consiste à « survoler » le texte afin d'avoir une première idée de son contenu, à le « balayer » (c'est-à-dire le parcourir) à plusieurs reprises, pour en relever (comme le signale S. Moirand, 1982) : les indices iconiques (photos, images, mise en page, etc.), les indices formels (notamment les connecteurs), les indices sémantiques (ceux qui se rapportent aux notions ainsi qu'aux actes de parole), les indices énonciatifs (qui font référence à la situation d'énonciation) (Robert, 2002, p.191).
- **Phase 2 - explications de conceptualisations théoriques** : Dans cette phase, l'enseignant-formateur explicitera la règle ou le concept théorique enseigné grâce à un support théorique informatique et à des exemples donnant plutôt un aspect inductif afin

de mieux s'approprier les règles et les concepts. Il donnera les aspects liés à l'utilisation linguistique et/ou textuelle.

- **Phase 3 - exercices de systématisation** : Dans cette phase et à travers des exercices d'application des concepts théoriques appris dans la phase précédente, les étudiants en formation pourront s'entraîner à des aspects plus spécifiques du sujet traité. Il s'agit, très clairement, des exercices qui permettent la répétition d'une action, mais qui demandent tout de même une réflexion de la part des apprenants.
- **Phase 4 - exercices d'application des connaissances** : Cette phase correspond à un processus de création de la part des apprentis-enseignants. L'étudiant en formation va rédiger un texte contenant les notions apprises en cours, à partir des phases 1, 2 et 3. Avec ce texte il va réaliser deux actions, d'abord créer des activités qui reprennent les notions étudiées, et ensuite proposer la didactisation de ces notions.

d) Activités, exercices ou tâches ?

Nous partons, finalement pour la réalisation d'activités ou d'exercices. Même si la notion d'activité est parfois un peu floue, puisque nous nous demandons, tout de même, si cette notion est-elle proche de celle d'exercice ? Ou de celle de tâche ? Est-ce que ce sont la même chose ?

Étymologiquement, le mot activité vient du latin, du mot *activitas*, dérivé celui-ci du mot *activus* qui veut dire « actif » ou « relatif à l'action ». Dans le domaine de la didactique des langues la notion d'activité peut être définie en termes généraux comme les actions coordonnées au niveau d'un processus d'enseignement-apprentissage. Le terme peut faire référence aux opérations cognitives, aux exercices eux-mêmes ou au support utilisé pour apprendre (Cuq, 2003, p.14-15). Pour Cuq (2003, p.15) cette notion peut se référer à l'ensemble cohérent de ces trois acceptions, et « l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?). »

Cependant R. Bouchard (1989, p.60-69, cité par Cuq & Gruca, 2005, p.444) fait la distinction exercice, activité et tâche. Pour cet auteur, les exercices permettent de faire un travail sur la correction linguistique, les activités de faire un travail sur l'efficacité communicative simulée et les tâches de faire un travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement. Il y a, d'autre part, la notion exprimée par G. Vigner en 1984 (cité par Cuq & Gruca, 2005, p.444), selon laquelle « si tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice. »

Dans notre cas nous resterons avec la notion un peu plus spécifique d'exercice (bien que celui d'activité, dans le cas signalé par Cuq (2003) [*cf. supra*] puisse aussi nous servir). Nos exercices cherchent à développer, dans leur ensemble, des activités langagières, des activités cherchant un but formatif. Cependant, nous ne rentrerons pas dans le domaine de la tâche, si chère à la perspective actionnelle, et dont le cadre d'utilisation au niveau de l'ALAO se centre plus dans le domaine du développement des scénarii didactiques.

Quant aux fonctions des activités, Michèle Pendanx (1998, p.69-77, cité par Cuq & Gruca, 2005, p.446), dit qu'elles sont divisées en :

- Fonction de « découverte-exploration » (sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu).
- Fonction de « structuration » (fonction qui englobe également la conceptualisation).
- Fonction d'« entraînement » (qui fait appel à la mémorisation et à l'automatisation).
- Fonction d'« évaluation » (ou d'autoévaluation).

En effet, ces fonctions devraient permettre d'avoir des procédures ou des variantes, ou une création des nouveaux exercices plus adaptés à chaque situation de classe, comme le suggèrent Cuq et Gruca (2005, p.446).

Quant aux types d'activités, nous avons tout un éventail des possibilités. Nous avons, par exemple, les types d'activités proposées par J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.446-459), avec une assez grande possibilité de choix :

- **Questionnaires :**
 - questionnaires à réponses ouvertes ;
 - questionnaires à choix multiples (QCM) ;
 - questions fermées ;
 - questions orientées ou guidées ; texte à trous ;
 - test de closure.
- **Exercices de reconstitution de texte ou les puzzles :**
 - puzzle linguistique ;
 - puzzle de phrases ;
 - puzzle de paragraphes ;
 - puzzle d'éléments textuels.
- **Exercices de mise en relation :**
 - décomposer un texte en phrases - les paraphrases ;
 - couper les fins de phrase d'un texte ou les phrases en deux morceaux.
- **Activités d'analyse et de synthèse :**
 - résumé ;
 - compte rendu ;
 - synthèse des documents ;
 - explication de texte ;
 - commentaire de texte.
- **Activités plus appropriées pour l'expression :**
 - opérations de référence ou de désignation ;
 - opérations de caractérisation ou de prédication ;
 - opérations d'énonciation ;

- exercices de réparation de texte ;
- matrices de textes.
- **Activités de réécriture :**
 - Modifications de texte par contraction ou par expansion :
 - exercices de réduction ;
 - exercices d'amplification ;
 - Activités de réparation du texte :
 - simplification ;
 - complexification.
 - Activités de remise en discours ou en texte :
 - contraintes de genre ou de type de texte ;
 - changement de point de vue.
 - Activités ludiques :
 - les jeux linguistiques ;
 - les jeux de créativité ;
 - les jeux culturels ;
 - les jeux dérivés du théâtre.
- **La simulation globale**

Au sein de notre prototype, nous privilégions les activités (*cf. supra* § liste ci-dessus) qui tiennent compte de la langue écrite et qui sont réalisables au niveau textuel. Comme nous voyons la plupart d'activités (soulignés) peuvent se faire à l'écrit. Les jeux dérivés du théâtre et la simulation globale sont plutôt des activités liées à la production orale.

10.5 Constitution et annotation du corpus textuel

Afin de constituer notre corpus, nous avons suivi différentes étapes (figure 10.3). Il faut d'abord choisir les textes les plus adéquats au niveau de leur authenticité (il faut qu'ils proviennent de documents authentiques : revues, journaux, romans, etc.). Il faut ensuite que ces textes possèdent un niveau avéré de langue (leur niveau doit être avéré, dans la mesure du possible, par des organismes d'évaluation de la langue : CIEP¹, etc.). Il faut aussi tenir compte du type d'apprenants lors du choix des textes. Il faut, pour finir, que les textes soient abordables par un public d'apprenants qui se forment à l'enseignement de la langue, cherchant à travailler sur des objectifs langagiers.

1. Le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) a vu sa naissance en 1945 et fonctionne comme établissement public national en France depuis 1987, « le CIEP est reconnu en France et à l'étranger pour ses compétences en matière d'expertise, de formation, d'évaluation et de gestion des projets internationaux » (<http://www.ciep.fr/>).

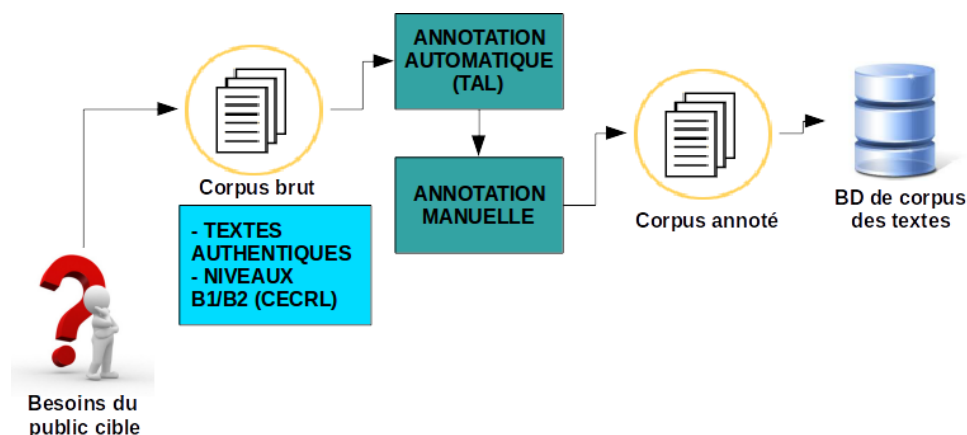


FIGURE 10.3 – Schéma du traitement du corpus (Molina Mejia & Antoniadis, 2014c).

10.5.1 Caractéristiques générales du corpus

Nous partons d'un petit corpus composé d'une quinzaine de textes. Il s'agit des documents authentiques utilisés lors des anciens examens du DELF² et du DALF³, trouvés sur le site du CIEP. Ils correspondent à des niveaux B1 et B2 (nous avons également ajouté quelques textes du niveau C1). Nous avons essayé d'avoir un échantillon le plus varié possible avec des textes de type journalistique, des extraits des romans, des textes de vulgarisation scientifique, des petits essais, etc. Le corpus est de petite taille, nous sommes arrivé finalement à annoter un corpus d'à peu près 5000 mots. Mais pourquoi si peu de textes et si peu de mots? Ceci est dû tout notamment à deux contraintes :

1. La première difficulté à laquelle nous nous sommes heurté, est le fait de trouver des textes avérés pour les niveaux mentionnés. En effet, il n'est pas aisé de trouver des textes sur Internet avec les caractéristiques signalés et libres de droit. Le plus important pour nous était le niveau (CECRL) et la variété des types de textes.
2. La deuxième difficulté à laquelle nous nous sommes attelé, était au niveau de l'annotation manuelle des textes. Effectivement, ceci s'est avéré une tâche assez difficile et longue, que ce soit pour la constitution de la DTD (la grammaire de base) ou pour l'annotation de chaque notion. Pour ce faire, nous avons suivi des cours spécialisés de traitement du corpus écrits. Ceci nous a permis de mieux saisir le langage XML et la constitution de la DTD.

Nous reprendrons certaines des caractéristiques les plus saillantes du corpus dans la partie qui suit.

a) Document authentique

Le document authentique peut être défini tout simplement comme tout support (écrit, sonore ou audiovisuel) qui peut être utilisé à des fins didactiques, sans pour autant avoir été conçu avec

2. Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF).

3. Diplôme Approfondi de Langue Française (DALFF).

une finalité pédagogique spécifique. Selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.431), il s'agit « [...] des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. ». Ces auteurs ajoutent que : « Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. ».

Sur le plan historique et théorique, l'emploi des documents authentiques est plutôt associé au développement de l'approche communicative (Little & Singleton, 1988, cités par Loiseau, 2009, p.64). En effet, c'était une sorte de réaction face à l'« artificialité » des dialogues qui se trouvaient dans les manuels audio-oraux et audio-visuels, qui ont précédé l'approche communicative. (Besse, 1987, cité par Loiseau, 2009, p.64).

Reprenant J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.432), l'utilité de ce type de document en didactique des langues est tout d'abord, de permettre aux apprenants d'« avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue », en leur montrant « les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. ». Ils permettent, ensuite, d'unir de manière plus étroite « l'enseignement de la langue et celui de la civilisation » (Ibid). On peut, finalement, d'après ces auteurs :

« Les exploiter comme une parenthèse pour briser la monotonie des différentes étapes répétitives qui structurent les unités didactiques des méthodes [dans le sens de manuels] ou comme complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de certains points ou développer des compétences particulières » (Cuq & Gruca, 2005, p.432).

Il y a cependant, certaines contraintes lors de leur utilisation. Pour J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) il existe une limitation pour leur exploitation liée aux problèmes de compréhension dans des niveaux débutant et intermédiaire. De plus, ils ne peuvent pas être considérés comme la « formule magique » qui peut résoudre les problèmes liés à l'enseignement d'une langue étrangère. Ils doivent, finalement, s'insérer dans une logique et dans une progression, et c'est aux enseignants et seulement à eux de faire un choix de documents en fonction de ces aspects-là.

Dans le cas de notre thèse et du système que nous avons conçu, nous utilisons les documents authentiques comme un moyen de former les futurs enseignants au travers des documents qui, d'une part, peuvent les aider dans leur processus d'apprentissage de la langue cible, et, d'autre part, peuvent les préparer vis-à-vis des épreuves comme le DELF et le DALF. Nous nous adressons dans tous les cas à des « apprenants »⁴ qui ont au moins un niveau entre B1 et B2.

b) Niveaux par rapport au CECRL

Les futurs formateurs de FLE sont censés avoir acquis le niveau B2 à la fin de leurs études. Ce niveau est évalué par le test de connaissances de la langue française DELF établi et régi par le CIEP. Cependant, l'idéal pour les universités, ainsi que pour le système de l'éducation supérieure, est qu'ils arrivent à atteindre le niveau C1 du DALF.

Historiquement, au milieu des années 1990, le Conseil de l'Europe a été chargé de mettre en œuvre une politique vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au sein de

4. N'oublions pas qu'il s'agit bien d'une sorte d'apprenants de langue particulier, étant donné qu'ils deviendront des futurs enseignants de langue.

la Communauté européenne. Fruit de cette politique, il est né, à la fin de cette même décennie sous le nom de « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » ou sous les sigles de CECR / CECRL⁵ (nous utiliserons de préférence le second sigle).

D'après le site du Conseil de l'Europe, le CECRL est défini comme « [...] un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage. C'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats d'évaluation...⁶ » Le CECRL permet d'avoir une base commune pour la reconnaissance des qualifications entre les différentes langues, pouvant permettre la mobilité éducative et professionnelle. Cette politique sera aussi décrite par J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.205), comme « [...] la volonté d'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues, de promouvoir et de faciliter la coopération entre tous les acteurs de l'enseignement des langues, de permettre la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues. ».

Le CECRL divise les compétences langagières en six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2), chaque niveau étant constitué par des descripteurs de compétences à acquérir par les apprenants (voir par exemple dans le tableau 10.1, ci-dessous, la liste de descripteurs pour les six niveaux). Normalement, le Conseil de l'Europe recommande vivement l'utilisation du CECRL avec un esprit critique de la part de ses usagers (Conseil de l'Europe, 2000, p.5). Nous voyons, toutefois, qu'une résolution du Conseil de l'Union européenne de 2002 « recommande l'utilisation de cet instrument [...] pour l'établissement de systèmes de validation de compétences en langues.⁷ »

Passons maintenant à une brève description des deux niveaux qui nous intéressent, c'est-à-dire les niveaux B1 et B2, en ajoutant, par la suite quelques explications par rapport au niveau C1 :

Le niveau B1 ou *niveau seuil* (utilisateur indépendant) : à ce niveau, l'apprenant peut faire face à la plupart de situations concrètes de la vie quotidienne. Il peut comprendre l'essentiel d'un langage standard et **faire une production avec un discours cohérent**. Il peut raconter des événements, décrire un but et donner des explications succinctes sur une idée (Cuq & Gruca, 2005, p.235).

Le niveau B2 ou *niveau avancé* ou *indépendant* (utilisateur indépendant) : l'apprenant est censé comprendre le contenu essentiel de **sujets concrets ou abstraits dans un texte ou discussion complexe**. Il doit communiquer avec aisance, s'exprimer de manière claire sur divers sujets, émettre une opinion, argumenter (Cuq & Gruca, 2005, p.235).

Le niveau C1 ou *niveau autonome* (utilisateur expérimenté) : l'apprenant-utilisateur a une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours. Dans ce niveau il peut comprendre des textes longs et arriver à saisir des significations implicites. Il peut, aussi, s'exprimer couramment sur des sujets complexes, faire des descriptions, rapporter, etc. Il doit savoir utiliser la langue de manière efficace et souple dans différents domaines tout en **contrôlant l'articulation et la cohésion de son discours** (Cuq & Gruca, 2005, p.235).

5. N'oublions pas qu'il s'agit bien d'une sorte d'apprenants de langue particulier, étant donné qu'ils deviendront des futurs enseignants de langue.

6. Site Internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp.

7. Ibidem.

Comme nous l'avons souligné en gras, il y a des aspects des éléments qui nous ont paru importants à mettre en relief, ces éléments sont par exemple : **la cohérence discursive** (niveau B1), la compréhension des sujets concrets ou abstraits de **la textualité**, ou de **la discussion**, donc au niveau du **discours** (niveau B2), et l'articulation et **la cohésion du discours** (niveau C1). Comme nous l'avons déjà vu, il s'agit des éléments qui sont travaillés dans le cadre de la linguistique textuelle et que nous croyons importants à acquérir dans le cadre de la formation des futurs enseignants de FLE.

Nous apprécierons, ci-dessous, les compétences générales que les apprenants doivent acquérir pour atteindre les différents niveaux du CECRL. Nous nous centrerons sur les aspects concernant les *utilisateurs indépendants* : niveaux B1 et B2 et les *utilisateurs expérimentés* : niveau C1. En Colombie, certaines universités exigent des futurs enseignants la réussite au DELF B2 et d'autres au DALF C1 afin de leur décerner le titre d'enseignants de langues à la fin des études. Notre intérêt porte sur le processus d'acquisition qui va du niveau B1 au niveau B2, et de celui-ci jusqu'au niveau C1.

Utilisateur	Compétences générales
<p align="center">Utilisateur expérimenté C2</p>	<p>Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.</p>
<p align="center">Utilisateur expérimenté C1</p>	<p>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</p>
<p align="center">Utilisateur indépendant B2</p>	<p>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>

<p>Utilisateur indépendant B1</p>	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>
<p>Utilisateur élémentaire A2</p>	<p>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p>
<p>Utilisateur élémentaire A1</p>	<p>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>

TABLE 10.1: Niveaux communs de compétences – Échelle globale (Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2). Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000, p.25)

10.5.2 Éléments annotés et étiquetés

Afin que le système ELiTe-[FLE]² fonctionne de manière adéquate, nous avons commencé par réfléchir à la manière d'annoter notre corpus de forme morphosyntaxique et au niveau textuel, ceci afin de permettre au système la réalisation des activités de manière automatique. Ces annotations tentent de couvrir les trois axes de travail que nous avons établis. Dans un premier temps nous avons annoté de manière morphosyntaxique en suivant le modèle donné par l'analyseur CORDIAL et son système d'étiquettes (voir annexe K). Quant au niveau textuel, nous avons annoté les textes en suivant l'approche de J.-M. Adam (2011a ; 2011b) et celui de L. Lund-

quist (2013). Nous avons choisi comme grammaire de base pour ces annotations la « *Grammaire méthodique du français* » (Riegel *et al.*, 2009). Nous avons décidé d’employer cette grammaire, puisqu’elle est mieux structurée au niveau linguistique que d’autres grammaires et manuels d’enseignement de FLE, et parce qu’elle prend en compte les notions liées à la linguistique textuelle, comme le signale J.-M. Adam (2010).

a) Structuration des annotations textuelles en général

Nous avons commencé par annoter des grandes unités textuelles assez classiques : paragraphes, phrases (simples et composées), auxquelles nous avons ajouté les propositions. Nous les expliquons dans la suite :

a1. Paragraphes :

« Le mot « *paragrafe* » est daté de 1230 mais le paragraphe tel que nous le pratiquons aujourd’hui, c’est à dire [sic] retour à la ligne avec saut de ligne et/ou indentation, semble s’être répandu avec l’imprimerie. Dans les textes anciens, différents moyens étaient utilisés pour signaler des portions de texte en vue de la lecture à haute voix » (Mounier, 1996, p.9).

Le terme paragraphe désigne généralement une section de texte délimitée par des passages à la ligne (Gardes-Tamine & Pellizza, 1998). Selon ces mêmes auteurs, la délimitation de cette unité typographique est repérable par des marques matérielles. Ces marques seraient le retrait qui affecte la première ligne écrite et le retrait final. Celui-ci est visible seulement si la dernière ligne ne s’achève pas au niveau de la précédente, c’est-à-dire contre la marge de droite. Ces deux retraits sont appelés *alinéas* (Gardes-Tamine & Pellizza, 1998, p.71). Ils poursuivent en disant que dans le cas où la dernière ligne imprimée aurait atteint la marge droite, le retrait de la ligne suivante pourrait marquer seul à la fois la fin du paragraphe et le début du suivant.

Toujours, d’après Gardes-Tamine et Pellizza (1998), les marques matérielles que nous venons de citer peuvent délimiter des fragments de texte dont la longueur reste extrêmement variable et avec deux pôles extrêmes pour lesquels il semble difficile de parler encore de paragraphe. Car il y a des retraits qui peuvent affecter un ou des fragments textuels extrêmement brefs. D’après ces auteurs, nous trouvons l’exemple suivant (de notre part, nous avons ajouté les balises <paragraphe> ... </paragraphe>, tel qu’elles apparaissent sur notre corpus) :

```
<paragraphe> « Il voyagea. </paragraphe>
<paragraphe> Il connut la mélancolie des paquebots, les froids réveils sous la tente, l’étourdissement des paysages et des ruines, l’amertume des sympathies interrompues. </paragraphe>
<paragraphe> Il revint. </paragraphe>
<paragraphe> Il fréquenta le monde, et il eut d’autres amours encore. Mais le souvenir continu du premier les lui rendait insipides. » </paragraphe>
(Flaubert, L’éducation sentimentale, cité par Gardes-Tamine & Pellizza, 1998, p.71).
```

Cette dernière définition pourrait rejoindre celle exprimée par De Beaugrande, qui considère les paragraphes comme une ponctuation métaphrastique, c’est-à-dire comme un moyen de signaler les étapes d’un texte (De Beaugrande, cité par Mounier, 1996). Nous avons suivi cette manière

d'annoter les paragraphes (*cf. supra*) qui nous paraît plus en accord avec l'approche fondée sur la linguistique textuelle.

a2. De la phrase simple à la phrase complexe ou composée :

Nous passons ensuite à l'annotation des phrases :

Depuis la « *Grammaire méthodique du français* » (Riegel *et al.*, 2009, p.201), une première définition identifie la phrase comme une suite de mots délimitée par une lettre majuscule et par une ponctuation forte finale. Une deuxième définition vient de la phonétique, selon laquelle, une phrase serait délimitée par deux pauses importantes et caractérisée par une intonation qui varie avec le type de phrase. Une troisième définition, d'ordre sémantique, nous dit qu'une phrase « est l'expression plus ou moins complexe, mais offrant un sens complet, d'une pensée, d'un sentiment, d'une volonté » (Mauger, 1968, cité par Riegel *et al.*, 2009, p.201), ou bien « est apte à représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant » (Marouzeau, cité par Riegel *et al.*, 2009, p.201).

Il s'avère, comme le constatent Riegel *et al.* (2009), que ces trois définitions restent incomplètes, car les critères phonétique et graphique ne sont pas suffisants, et parfois même pas nécessaires, pour délimiter une séquence de mots en la désignant comme une phrase. D'autre part, le critère sémantique ne pourrait, non plus, être appliqué à toutes les phrases. Un quatrième critère, défini par ces derniers auteurs comme associatif, et divisé en trois caractéristiques, dit qu'une phrase est :

« [...] un assemblage de mots à la fois significatif et grammatical, c'est-à-dire conforme à des règles de construction » (Riegel *et al.*, 2009, p.203). Ces auteurs mentionnent ensuite les trois caractéristiques qui identifient une phrase dont les deux premières sont syntaxiques et la dernière interprétative.

- La première caractéristique est qu'une phrase « constitue l'**unité de niveau supérieur d'un type de construction hiérarchique du discours**, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morphosyntaxiques et réactionnelles » (Riegel *et al.*, 2009, p.203).
- La deuxième caractéristique dit qu'elle est conformée par des constituants, sans être elle-même un constituant. C'est-à-dire qu'« elle n'entre pas dans une construction syntaxique d'ordre supérieur et n'a donc pas de fonction grammaticale au sens ordinaire du terme » (Riegel *et al.*, 2009, p.203).
- La troisième et dernière caractéristique veut que les groupes de mots conditionnent nécessairement le profil syntaxique et le profil intonatif des phrases, car ce sont les types de phrases qui constituent également un critère d'identification et de reconnaissance (Riegel *et al.*, 2009, p.204).

Les phrases peuvent être divisées en deux grands groupes :

- celui des phrases simples ;
- celui des phrases complexes ou composées.

La phrase simple

Commençons par définir la phrase simple :

D'après la grammaire du FLE (Poisson-Quinton *et al.*, 2002, 242-243), une phrase simple est considérée comme celle qui a une structure de type :

P = Sujet + Verbe + Complément (ou Attribut)

Exemple :

- * *Marc est sympa.* (S + V + attribut).
- * *Je regarde un film.* (S + V + COD).
- * *L'acteur s'adresse aux spectateurs.* (S + V + COI).
- * *On va au cinéma.* (S + V + CC de lieu).
- * *Il viendra avec plaisir.* (S + V + CC de manière).

Cependant, d'autres auteurs (Riegel *et al.*, 2009), disent que la structure ou forme canonique de la phrase simple devrait correspondre à la formule : **(CC) - Sujet - (CC) - Verbe - (CC) - Complément(s) / Attribut - (CC)**. Dans cette structure (CC) correspond au complément circonstanciel, qui est facultatif et mobile.

Exemple :

- * *Hier soir, j'ai vu un incendie.* ((CC) - Sujet - Verbe - Complément).
- * *J'ai vu un incendie hier soir.* (Sujet - Verbe - Complément - (CC)).

C'est justement la structure canonique qui permet d'établir un schéma structurel simple, facilement accessible à l'analyse et qui devrait servir de modèle opératoire lors de l'analyse de n'importe quel type de phrase (Riegel *et al.*, 2009).

Parmi les types de phrases simples considérées comme « atypiques », nous trouverons celles qui sont nommées « **phrases non verbales** » (Riegel *et al.*, 2009) ou « **phrases averbales** » (Grevisse & Goosse, 2011 ; Le Goffic, 2011), dont dépendront les phrases dites **nominales**, étudiées par Benveniste (1966). À propos de ce type des phrases, ce dernier auteur dit que : « La phrase nominale ne saurait être considérée comme privée de verbe. Elle est aussi complète que n'importe quel énoncé verbal » (Benveniste, 1966, p.159). Ajoutant par la suite :

« Étant apte à des assertions absolues, la phrase nominale a valeur d'argument, de preuve, de référence. On l'introduit dans le discours pour agir et convaincre, non pour informer. C'est hors du temps, des personnes et de la circonstance, une vérité proférée comme telle. C'est pourquoi la phrase nominale convient si bien à ces énonciations où elle tend d'ailleurs à se confiner, sentences ou proverbes » (Benveniste, 1966, p.165).

Nous utiliserons plutôt le concept de « **proposition** » ou de « **proposition-énoncée** » (Adam, 2011a) au niveau de la phrase simple. Car, d'après la linguistique textuelle, et la linguistique de l'énonciation, nous le considérons plus approprié à notre démarche. Nous expliquerons plus en détail cette notion de proposition dans le point a3 (*cf. infra*).

Voici quelques exemples des phrases averbales ou non-verbales :

- * « *Ta copine ?* »
- * « *Oui, en effet!* »
- * « *Quelle vie de chien!* »

La figure ci-dessous (10.4), correspond à un extrait de notre corpus et montre un exemple d'annotation d'une phrase simple. Dans ce cas, nous pouvons bien voir qu'à l'intérieur de celle-ci, nous avons balisé une proposition ("prop") de **type="indépendante"** et **sous-type="verbale"**. Une phrase simple est balisée de la manière qui est montré en bas, c'est-à-dire : **<phrase type="simple"> ... </phrase>**.

```

- <phrase type="simple">
- <prop type="indépendante" sous-type="verbale">
  <element type="PREP">En</element>
  <element type="NCS" cat="NC" genre="F" nombre="S">cause</element>
  <element type="PCTFAIB">,</element>
  <element type="PREP">selon</element>
  <element type="ADV">beaucoup</element>
  <element type="PCTFAIB">,</element>
- <coreferent type="Nom" sous-type="GN" classe="determinative" idn="c6" chaine="r2" position="Anaphore" reference="c3">
  <element type="DETDPIG" cat="DETD" genre="J" nombre="P">les</element>
  <element type="NCMP" cat="NC" genre="M" nombre="P">préjugés</element>
</coreferent>
- <coreferent type="Pron" sous-type="Rel" classe="totale" idn="c7" chaine="r2" position="Anaphore" reference="c6">
  <element type="PRI">dont</element>
</coreferent>
- <coreferent type="Pron" sous-type="Pers" classe="totale" idn="c8" chaine="r1" position="Anaphore" reference="c5">
  <element type="PPER3P" cat="PPER" pers="3" nombre="P">elles</element>
</coreferent>
  <element type="VINDP3P" cat="V" mode="IND" temps="P" pers="3" nombre="P">sont</element>
  <element type="ADJFP" cat="ADJ" genre="F" nombre="P">victimes</element>
</prop>
<element type="PCTFORTE">.</element>
</phrase>

```

FIGURE 10.4 – Exemple d'annotation en XML d'une phrase simple.

La phrase complexe

La phrase complexe (dite aussi composée) est définie d'une manière « simple », d'après une grammaire de FLE, comme « la réunion, l'assemblage de plusieurs propositions qui ont chacune comme « noyau » un verbe conjugué » (Poisson-Quinton *et al.*, 2002, p.243). Toutefois, dans (Riegel *et al.*, 2009) nous retrouvons de manière un peu plus complète qu'une phrase complexe peut être considérée comme telle si :

- elle possède globalement les attributs qui définissent la phrase : « elle a un type et l'unité mélodique correspondante, s'interprète comme une structure prédicative et peut constituer un énoncé complet » (Riegel *et al.*, 2009, p.780) ;
- elle comprend un constituant qui aura lui-même la structure correspondante à celle d'une phrase, c'est-à-dire : $P \rightarrow GN + GV$, se trouvant ainsi en relation de dépendance ou d'association avec une autre structure de phrase.

Bref :

« Il s'agit là d'une manifestation du phénomène de la récursivité à son plus haut niveau : à l'intérieur d'une phrase \mathbf{P}_0 identifiée comme le niveau supérieur de construction syntaxique, on retrouve au moins une fois un constituant de la même catégorie (\mathbf{P}_1 , \mathbf{P}_2 , etc.), selon le schéma simplifié de décomposition $[\mathbf{P}_0 \rightarrow \dots \mathbf{P}_1 \dots \mathbf{P}_2 \dots]$ » (Riegel *et al.*, 2009, p.780).

Ces mêmes derniers auteurs continuent en disant que c'est le mode de composition qui distingue en général les phrases complexes, c'est-à-dire, « selon la façon dont une ou plusieurs phrases constituantes \mathbf{P}_1 , \mathbf{P}_2 , etc., généralement appelées propositions [...], s'insèrent dans la structure globale d'une phrase constituée dite **matrice \mathbf{P}_0** » (Riegel *et al.*, 2009, p.780).

Ces mêmes auteurs proposent quatre types différents de structures des phrases complexes :

- **Juxtaposition** : La première catégorie est celle des « **propositions juxtaposées** » qui sont surtout très fréquentes à l'oral. Tandis qu'à l'oral elles sont normalement séparées par une brève pause, à l'écrit elles sont séparées par un signe de ponctuation (généralement des virgules). La caractéristique essentielle des propositions qui conforment les phrases complexes par juxtaposition est que chaque proposition pourrait être considérée comme une phrase autonome (Riegel *et al.*, 2009).

Exemple : *Marc a les cheveux courts, il n'est pas très grand, il aime bien les fêtes.*

- **Coordination** : La deuxième catégorie est celle de « **propositions coordonnées** ». Les propositions ici sont reliées entre elles par un mot ou par un groupe de mots. Ces mots, qui fonctionnent comme des mots de liaison, pourront être soit des **conjonctions de coordination**, soit des **adverbes conjonctifs**.

- Conjonction de coordination : *mais, ou, et, donc, or, ni, car*, etc.

Exemple : *Il devait arriver, mais je ne le vois pas !*

- Adverbe conjonctif : *alors, puis, pourtant, c'est pourquoi, en effet, ainsi, néanmoins*, etc.

Exemple : *Elle n'est pas encore arrivée, pourtant c'est l'heure !*

- **Subordination** : Troisième cas d'utilisation des propositions, la subordination implique un rapport de dépendance entre une proposition subordonnée et une proposition principale. Cette proposition principale joue le rôle de régissante, c'est-à-dire que la subordonnée dépend le plus souvent d'un constituant de la proposition principale (Riegel *et al.*, 2009). Cette dépendance sera marquée par des conjonctions de subordination (*que, quand, parce que*, etc.), pronoms relatifs et mots interrogatifs.

Exemple : *Tu peux me dire où tu as mis mon portefeuille ?*

- la subordonnée complétive ;
- la subordonnée conjonctive ;
- la subordonnée relative ;
- la subordonnée infinitive ;
- la subordonnée participiale ;
- la subordonnée interrogative ;
- la subordonnée circonstancielle.

- **Insertion** : La quatrième et dernière catégorie est celle des « **propositions en incise** ». Il s'agit des propositions qui se trouvent clairement détachées par des marques prosodiques et graphiques, et qui sont placées soit à l'intérieur soit à la fin d'une autre proposition qui

équivalait syntaxiquement et sémantiquement à une complétive COD de son verbe (Riegel *et al.*, 2009).

Exemple :

* *Vous avez raison, m'a-t-il dit, en quittant la salle.*

* *Elle est partie hier soir, je pense.*

L'exemple ci-dessous (figure 10.5) nous permet de voir l'annotation d'une phrase complexe ou composée. Nous verrons que comme dans le cas de la phrase simple, elle est aussi composée des propositions, nous pouvons voir des propositions de **type**="subordonnee", et de **sous-type**="principale"; "relative". Mais il y a d'autres options, comme nous le verrons au niveau de la DTD (*cf.* infra § 10.5.3).

```

-<phrase type="complexe">
-<prop type="subordonnee" sous-type="principale">
-<coreferent type="Nom" sous-type="NC" classe="fidele" idn="c9" chaine="r2" position="Anaphore" reference="c6">
  <element type="NCMP" cat="NC" genre="M" nombre="P">Préjugés</element>
</coreferent>
-<coreferent type="Pron" sous-type="Rel" classe="totale" idn="c10" chaine="r2" position="Anaphore" reference="c9">
  <element type="PRI">que</element>
</coreferent>
-<coreferent type="Nom" sous-type="GN" classe="infidele" idn="c11" chaine="r3" position="Anaphore" reference="c4">
  <element type="DETFDMS" cat="DETD" genre="F" nombre="S">la</element>
  <element type="ADJFS">nouvelle</element>
  <element type="NCFS" cat="NC" genre="F" nombre="S">semaine</element>
  <element type="PREP">pour</element>
  <element type="DETDMS" cat="DETD" genre="M" nombre="S">|</element>
  <element type="NCMS" cat="NC" genre="M" nombre="S">emploi</element>
</coreferent>
  <element type="PREP">en</element>
-<coreferent type="Nom" sous-type="GN" classe="associative" idn="c12" chaine="r1" position="Anaphore" reference="c8">
  <element type="DETPOSS">leur</element>
  <element type="NCFS" cat="NC" genre="F" nombre="S">faveur</element>
</coreferent>
  <element type="PCTFAIB">,</element>
-<prop type="subordonnee" sous-type="relative">
-<coreferent type="Pron" sous-type="Rel" classe="totale" idn="c13" chaine="r3" position="Anaphore" reference="c11">
  <element type="PRI">qui</element>
</coreferent>
  <element type="VINDP3S" cat="V" mode="IND" temps="P" pers="3" nombre="S">vient</element>
  <element type="PREP">de</element>
  <element type="VINP" cat="V" mode="INF">débuter</element>
  <element type="PCTFAIB">,</element>
</prop>
  <element type="VINDP3S" cat="V" mode="IND" temps="P" pers="3" nombre="S">entend</element>
  <element type="VINP" cat="V" mode="INF">combattre</element>
</prop>
  <element type="PCTFORTE">,</element>
</phrase>

```

FIGURE 10.5 – Exemple d'annotation en XML d'une phrase complexe (ou composée).

a3. Les propositions :

Une proposition peut être définie comme « [...] un membre de phrase ayant la fonction de sujet ou de complément et constituée d'un sujet et d'un prédicat » (Grevisse & Goosse, 2011, p.233).

D'après Riegel *et al.* (2009), elles sont divisées, selon leur terme introducteur, de la manière suivante : *subordonnées conjonctives, relatives, interrogatives*, etc. ; selon leur fonction en : *subordonnées circonstancielles* et *complétives* ; selon le mode de leur verbe en : *subordonnées infinitives* et *participiales*.

Il y a, finalement, la **proposition indépendante**, que nous avons brièvement présentée dans la partie précédente. Celle-ci peut être appliquée à la phrase simple, car « elle [à l'instar de la

phrase simple] ne dépend pas d'une autre proposition et aucune autre proposition ne dépend d'elle » (Riegel *et al.*, 2009, p.784).

En effet, en linguistique textuelle, certains auteurs, comme J.-M. Adam (2011a) considèrent la proposition comme l'unité textuelle élémentaire, en la nommant : « **proposition-énoncée** ». Cet auteur la définira de la manière suivante : « [...] une unité textuelle de base, effectivement réalisée et produite par un acte d'énonciation, donc comme un *énoncé minimal* » (Adam, 2011a, p.83). Il ajoutera par la suite que : « [...] elle est énoncée par un énonciateur inséparable d'un co-énonciateur » (Adam, 2011a, p.84).

Nous considérons donc que dans une proposition-énoncée comme « *Attention!* » [**Ph₁**], il est clair que l'objectif d'énonciation peut être de prévenir quelqu'un (co-énonciateur) d'un danger, ou de le faire comprendre que ce qu'il fait n'est pas correct. C'est pourquoi, dans ce type de formule qui cherche à exprimer la promptitude d'un acte et la réaction immédiate du co-énonciateur, le verbe disparaîtra. En effet, le verbe est implicite dans l'action de « *faire attention* », et le complément est donné par le fait que le co-énonciateur devra regarder autour de soi afin de repérer un éventuel danger ; donc « *faire attention à quelque chose* » ou « *faire attention à quelqu'un* ». En fait, des phrases telles que « *Faites attention à cette voiture* » [**Ph₂**] ou « *Fais attention à ce voleur* » [**Ph₃**], dites dans le même contexte, n'atteindraient pas la même charge illocutoire et le même degré de vitesse, le même objectif de prévenir quelqu'un d'autre d'un danger. Il serait par ailleurs très peu courant que dans cette situation un énonciateur produise les phrases complètes [**Ph₂**] ou [**Ph₃**] au lieu de la phrase « averbale » ou « nominale » [**Ph₁**] dans les deux cas.

Il faut également tenir compte du fait, comme le signale Adam (2011a), que les propositions-énoncées n'ont pas d'existence prises de manière isolée dans les textes (ainsi que dans le discours) et que même si nous pouvons les trouver seules, elles répondent à des autres unités textuelles : « coréférents », par exemple.

Adam (2011a) parle de trois dimensions (figure 10.6) que toute proposition-énoncée a ; celles-ci sont :

- la dimension énonciative ;
- la potentialité argumentative ;
- la force ou valeur illocutoire.

La dimension énonciative est celle qui prend en charge la représentation construite de forme verbale d'un contenu référentiel (Adam, 2011a, p.85). Par potentialité argumentative nous entendons, toute la charge et les possibilités de communication qui possèdent les propositions-énoncées. Finalement, la valeur illocutoire sera en fonction de la diversité de réalisation des énoncés. Cette dernière peut aller d'un simple acte expressif jusqu'à des réalisations beaucoup plus formelles.

Nous finirons en signalant quelques exemples de propositions-énoncées :

- un premier type dit verbal (exemple : « *Viens vite!* », « *Allez-y!* », etc.) ;
- un second type dit averbal, qui est divisé en deux sous-types. Un premier sous-type dit nominal (exemple : « *Mes félicitations!* », « *Attention là!* », « *Silence dans la salle!* », etc.). Un second type dit pronominal (exemple : « *À qui?* », « *Pour moi?* », etc.).

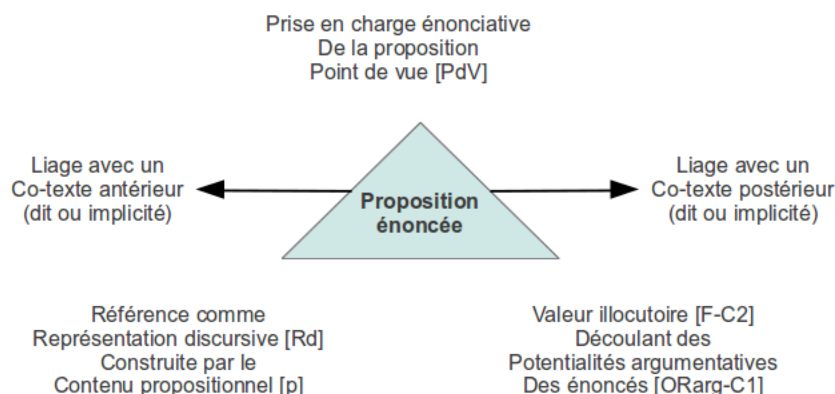


FIGURE 10.6 – Schéma relatif aux dimensions de la proposition-énoncée (Adam, 2011a, p.86).

Plusieurs de ces proposition-énoncées verbales ou averbales peuvent être aussi monorèmes (exemple : « *Oui!* », « *Tiens!* », « *Bravo!* », « *Moi?* », « *Viens* », etc.). Dans la figure ci-dessous (10.7), nous voyons un exemple d'annotation au niveau de la proposition. Il s'agit d'une proposition dans une phrase simple et de sous-type="averbale".

```
-<phrase type="simple">
- <prop type="independante" sous-type="averbale">
  <element type="COO">Et</element>
  <element type="ADJMP" cat="ADJ" genre="M" nombre="P">fringants</element>
  <element type="PCTFORTE">.</element>
</prop>
</phrase>
```

FIGURE 10.7 – Exemple d'annotation en XML d'une proposition.

b) Structuration des annotations au niveau de la structuration textuelle

Nous continuons nos annotations avec les éléments constitutifs de la structure des textes. Nous avons pour ceci annoté en fonction des unités textuelles de base, à savoir : titres, sous-titres, signatures, date, source. Ensuite nous avons aussi (dans le cas des textes argumentatifs, par exemple), annoté l'introduction, les arguments, la conclusion. En nous finissons pour faire des annotations au niveau des phrases principales et secondaires.

Commençons par expliquer les annotations plus axées sur la structure logique du texte :

b1. Titre

La plupart de nos textes comportent un titre, et pour ceci nous avons créé une balise nommée <titre>. Un titre, selon le dictionnaire du CNRTL, peut être défini comme :

- « - Inscription au début d'un ouvrage pour indiquer son sujet ; nom donné par son auteur à une œuvre littéraire ou artistique et qui évoque plus ou moins son contenu, sa signification.
- Nom d'un poème, placé en tête de celui-ci.
- (Dans un journal). Texte bref présentant et annonçant le contenu d'un article » (CNRTL).

D'après cette définition, nous avons constaté que la plupart de nos textes contiennent un titre dans le sens donné à celui-ci dans la troisième acception. Le fait de l'annoter peut nous permettre de concevoir des activités dans lesquelles nous pouvons demander à notre public cible d'inférer le titre, de le créer, de le trouver, etc.

Certains titres peuvent contenir d'autres unités textuelles, comme le cas des référents (dans le cas de la coréférence textuelle). Nous pouvons voir, dans la figure ci-dessous (10.8), un exemple d'annotation d'un titre qui possède à l'intérieur un référent :

```
- <titre>
- <phrase type="simple">
- <prop type="independante" sous-type="verbale">
  <element type="VINF" cat="V" mode="INF">Aider</element>
- <referent type="Nom" sous-type="GN" idn="r1">
  <element type="DETDPIG" cat="DETD" genre="I" nombre="P">les</element>
  <element type="NCMP" cat="NC" genre="M" nombre="P">handicapés</element>
</referent>
  <element type="PREP">dans</element>
  <element type="DETDMS" cat="DETD" genre="M" nombre="S">le</element>
  <element type="NCMS" cat="NC" genre="M" nombre="S">monde</element>
  <element type="DETDMS" cat="DETD" genre="M" nombre="S">du</element>
  <element type="NCMS" cat="NC" genre="M" nombre="S">travail</element>
</prop>
</phrase>
</titre>
```

FIGURE 10.8 – Exemple d'annotation en XML d'un titre.

b2. Sous-titre

Les sous-titres sont un peu moins fréquents que les titres dans les textes. D'après le TLFi, nous avons la définition suivante pour sous-titre :

« Titre secondaire (d'un ouvrage, d'un journal, d'une revue, d'un article de presse, d'un texte), placé après le titre principal, souvent en dessous et servant à préciser le sujet. Sous-titre d'un chapitre, d'un poème. *Le livre de Flaubert (...) portant le titre auquel il s'entête* : L'Éducation sentimentale, et en sous-titre : L'Histoire d'un jeune homme (GONCOURT, *Journal*, 1869, p.524). *Il faut [au journal] des titres et des sous-titres qui résument l'article ou l'information, c'est-à-dire un langage instantané et visuel* (THIBAUDET, *Réflex. litt.*, 1936, p.219) » (TLFi).

Comme dans le cas précédent, l'identification des sous-titres peut nous permettre de faire un travail axé sur la structure textuelle.

c) Annotations au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelle : la coréférence textuelle

Au niveau de la cohésion textuelle, ce sont les chaînes de coréférence (référents, et coréférents anaphoriques et cataphoriques) qui marquent les relations entre les unités phrastiques (au niveau intra et inter). Pour ceci nous avons annoté les coréférents, qui sont de deux types : 1) les référents principaux et 2) les coréférents.

Certains travaux d'annotation des chaînes de coréférence ont déjà été effectués, comme le projet *RefGen* de Longo et Todirascu (2010), ou celui de Landragin (2011; 2014), ce dernier autour de l'analyse et de l'annotation des coréférents dans les textes écrits.

Nous partons d'un constat exprimé par De Beaugrande et Dressler (1981), un texte « a du sens » parce qu'il y a une continuité des sens entre la connaissance activée par les expressions du texte. Ils continuent en disant qu'un texte « sans sens » est celui dans lequel les récepteurs peuvent découvrir qu'il n'y a aucune continuité, généralement parce qu'il y a une énorme disparité entre la configuration des concepts et relations exprimées et la connaissance préalable que les récepteurs ont du monde. Nous pourrions définir, selon De Beaugrande et Dressler (1981), cette continuité de sens comme les fondements de la cohérence. La cohérence peut être donc définie « comme le résultat d'une activité cognitive qui aboutit à la construction d'une structure sous-jacente aux phrases du texte » (Depain-Delmotte, 1997, p.131).

D'après Garside *et al.* (1997, 66-67), l'annotation de la cohésion ajoute un pas essentiel dans le processus du marquage, dans les corpus textuels, ces caractéristiques qui jouent un rôle très important dans la compréhension et l'interprétation des textes.

c1. Référents

Le référent est le sujet ou l'objet qui est représenté et auquel le locuteur fait référence. Normalement les référents peuvent être annotés de la manière suivante :

- **Groupes nominaux** : Un groupe nominal (GN) peut être défini, selon Riegel *et al.* (2009, p.269) :
 - « - D'un point de vue externe (ou distributionnel), par rapport aux constructions dans lesquelles il est susceptible d'entrer : de quoi peut-il être constituant ? Ou quelles sont ses fonctions possibles ?
 - D'un point de vue interne si on envisage sa construction et sa décomposition : de quoi peut-il être constitué ? »

D'après ces mêmes auteurs, le GN peut être divisé en deux types : le **groupe nominal minimal** et le **groupe nominal étendu**.

- **Noms propres** : Les noms propres ont la caractéristique de s'écrire avec une majuscule et de ne pas avoir de déterminant (*Marc, Grenoble*) ou bien ils se construisent avec un déterminant contraint, l'article défini (*la Seine, les Alpes*) (Riegel *et al.*, 2009). Au niveau coréférentiel, concernant les référés et les référents, les noms propres permettent le repérage de ceux-ci à travers de la connaissance que le texte donne au récepteur.
- **Noms communs** : Selon Riegel *et al.* (2009, p.321), « tout objet de pensée, quelle que soit sa catégorie ontologique, peut revêtir d'une forme nominale. ». Ainsi, un seul dénominateur peut couvrir ces objets, puisqu'« ils renvoient à des réalités notionnelles (des concepts) de tous ordres » (Riegel *et al.*, 2009, p.321); il faut juste, comme le signalent ces mêmes auteurs, que le rapport commun entre tous ces objets soit de les concevoir en tant que des « objets de pensée » (Riegel *et al.*, 2009, p.322).

La figure que nous trouvons ci-dessous donne l'annotation d'un référent textuel. Dans

cet exemple nous voyons un référent de type nominal, et de sous-type groupe nominal (GN). Il possède également un identifiant (**idn**). Ce dernier permet d'établir les chaînes de coréférence.

```
-<referent type="Nom" sous-type="GN" idn="r1">
  <element type="NCMS" cat="NC" genre="M" nombre="S">M.</element>
  <element type="NPMIN" cat="NP" genre="M" nombre="I">Thibault</element>
</referent>
```

FIGURE 10.9 – Exemple d'annotation en XML d'un référent.

c2. Coréférents

Tandis que le référent sera l'objet principal dont un sujet parle, les coréférents seront des unités linguistiques qui feront référence soit à ce référent soit à un autre coréférent.

Au niveau des coréférents, ceux-ci peuvent être de type : **endophores**, **anaphores** et **cataphores** ; les anaphores sont les plus connus de ces trois types. Nous présentons dans la partie qui suit ces trois notions.

Endophores :

Les **anaphores** ou les **cataphores** seront recouvertes par une catégorie nommée « *endophore* » ; celle-ci constitue « les divers phénomènes de reprise d'un segment par un autre dans un même texte » (Maingueneau, 2009, p.54). Selon ce même auteur, l'endophore joue un rôle essentiel dans la cohésion textuelle, et établit au sein du texte une relation foncièrement asymétrique. Il dit également que le terme endophore et celui d'anaphore sont employés parfois comme synonymes.

Dans leur Dictionnaire d'analyse du discours Charaudeau et Maingueneau (2002) définissent les endophores comme étant un hyperonyme des termes anaphore et cataphore et ils parlent même d'endophores anaphoriques et d'endophores cataphoriques.

Anaphores :

L'anaphore peut être définie, tout simplement, comme toute entité linguistique qui fait référence de manière postposée, afin de reprendre un référent sans le reprendre tel quel ; ou, traditionnellement, « comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte » (Riegel *et al.*, 2009, p.1029). Etymologiquement ce mot vient du grec ancien *anaphorá* qui veut dire « référence / renvoi » (Tesnière, 1965, p.86).

Continuant avec Tesnière, il la définit plus précisément comme « une **connexion sémantique supplémentaire** à laquelle ne correspond aucune connexion structurale » (Tesnière, 1965, p.85). Pour cet auteur, toute anaphore suppose deux connexions sémantiques, la première, qui double la connexion structurale, et la seconde, la connexion sémantique supplémentaire qui constitue l'anaphore. Deux connexions qui, d'après cet auteur, ne sont pas de même nature, car tandis

que la connexion sémantique qui double la connexion structurale exprime un rapport de détermination, la connexion anaphorique, quant à elle, exprime une identité et constitue de ce fait un véritable renvoi sémantique (Tesnière, 1965, p.85-86). La phrase ci-dessous, représentée dans la figure (10.10), donne un exemple :

* *Alfred aime son père.*

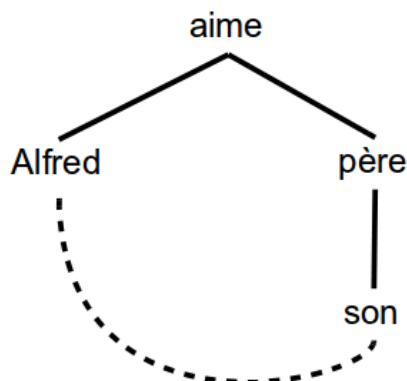


FIGURE 10.10 – *Stemma* de Tesnière pour l’anaphore (Tesnière, 1965, p.85).

Pour d’autres auteurs, le terme anaphore désigne un ensemble de faits sémantiques et morphosyntaxiques qui concernent en premier lieu l’interprétation de l’énoncé :

« [...] à un énoncé isolé comme *Il a apporté un paquet* est associée une interprétation nécessairement incomplète dans la mesure où l’unité qui occupe la position sujet ne fournit que deux éléments : la personne dont il est parlé est unique et elle est de sexe masculin. Mais *il* ne donne aucune information permettant de savoir de quelle personne particulière il est parlé. Par contre, la suite des deux propositions : *Le facteur est passé. Il a apporté un paquet* permet de donner une interprétation complète à la seconde » (Gardes-Tamine & Pellizza, 1998, p.149-150).

Kleiber, quant à lui, parle de deux approches pour définir le terme anaphore⁸ :

La première approche qui voit l’anaphore (ou *expression anaphorique*) comme un **phénomène textuel**, est définie comme : « [...] une expression dont l’interprétation référentielle dépend d’une autre expression (ou d’autres expressions) mentionnée dans le texte et généralement appelée son antécédent » (Kleiber, 1994, p.22).

La deuxième approche considère l’anaphore comme un **phénomène mémoriel**. Dans cette approche il y a un renoncement au critère textuel de l’anaphore et il promeut le critère de la saillance préalable pour la définir. C’est-à-dire qu’il faut la connaissance de la part de l’interlocuteur d’un référent qui pour lui est déjà familier, c’est-à-dire « présent » ou déjà manifeste dans sa « mémoire immédiate ».

Adam, quant à lui, parle dans un sens général des **anaphores fidèles** lorsque le même lexème est repris et des **anaphores infidèles** quand le lexème n’est pas exactement le même. Si une anaphore porte sur un segment du texte en le synthétisant, il parle des **anaphores résumptives** ou **conceptuelles**. Lorsque les anaphores sont inféribles à partir des connaissances lexicales du

8. Ces deux approches apparaîtront également dans la Grammaire méthodique du français (Riegel *et al.*, 2009).

récepteur on parlera d'**anaphores associatives** (Adam, 2011a, 105-106). Dans le texte suivant nous avons identifié différents types d'anaphore.

Exemples :

– *Un homme vient de gagner le loto, cet homme n'avait plus de quoi vivre. Il était tellement content...* Dans ce cas < **cet homme** > et < **il** > sont des anaphores fidèles qui reprennent leur antécédent < **Un homme** >.

– *Nicolas Sarkozy a été mis en examen. L'ancien président de la république a été convoqué par le juge...* Dans ce cas il faut savoir que l'antécédent < **Nicolas Sarkozy** > a été président de la République Française, donc son ancien président, c'est seulement de cette manière que nous pourrions déduire que cette dernière partie reprenne l'antécédent en appelant d'ailleurs chez le récepteur ses connaissances externes, et nous parlerons donc d'anaphores infidèles.

– *Un proche du président François Hollande a été convoqué à cause de ses comptes cachés en Suisse. Cela pourrait poser des sérieux questionnements par rapport à la connaissance des faits de la part de...* < **Cela** > anaphore résomptive ou conceptuelle.

– *Un autobus a heurté un mur. Le conducteur est grièvement blessé, quant aux passagers, ils se sont bien sortis...* Étant donné que des termes tels que < **conducteur** > et < **passagers** >, peuvent toujours être liés à la notion de < autobus >, nous parlerons dans ce cas d'anaphores associatives.

Types des expressions anaphoriques :

- **Anaphores pronominales** : Pour des auteurs comme Adam (Adam, 2011a, p.107) ce type d'anaphore est, par définition, fidèle, « car elle n'indique généralement aucune nouvelle propriété de l'objet ». C'est en reprenant des pronoms tels que « *il* » ou « *elle* », qu'il nous sera signalé dans le cas, par exemple de *Claude, Dominique*, etc., s'il s'agit d'un homme ou d'une femme. Pour Riegel *et al.* (2009) la substitution pronominale est un cas privilégié qui concerne l'anaphore en général.
 - **Représentation totale** : Lorsque le pronom représente de manière totale le groupe nominal (GN) antécédent, comme dans le cas de la coréférence, avec le cas des pronoms personnels de la troisième personne (différents de « *en* ») (Riegel *et al.*, 2009).
 - **Représentation partielle** : Dans ce cas seulement une partie du GN est représentée, que ce soit par des possessifs, de certains démonstratifs ou du pronom « *en* ».
- **Anaphores nominales** : Les GN de type anaphorique comportent des déterminants définis (articles définis, déterminants possessifs ou démonstratifs), ils peuvent prendre plusieurs formes et maintenir différentes relations avec son antécédent (Riegel *et al.*, 2009).
- **Anaphores fidèles** : Il s'agit ici d'une reprise du nom avec un simple changement de déterminant, c'est la reprise du GN dans laquelle il y aura le remplacement d'un déterminant indéfini par un déterminant défini et on reconnaîtra le référent du GN grâce au contexte antérieur dans lequel il a déjà été mentionné (Riegel *et al.*, 2009).

- **Anaphores infidèles** : Dans ce cas, la reprise se fera à partir des changements lexicaux, c'est-à-dire que le GN anaphorique contient des éléments différents de son antécédent (Riegel *et al.*, 2009).
- **Anaphores associatives** : Dans ce cas spécifique, le GN anaphorique GN2 n'a pas de relation de coréférence dans un sens strict avec un groupe GN1 qui serait son antécédent. Il s'agira ici d'une relation anaphorique de type indirect. Il faudra donc passer par une sorte d'association afin d'établir la relation entre GN2 et GN1 (son antécédent) (Riegel *et al.*, 2009).

De son côté G. Kleiber (2001, cité par Riegel *et al.*, 2009, p.1039-1041) distingue quatre types d'anaphores associatives :

- **Anaphores associatives méronymiques** : Celles-ci « reposent sur une relation vague de partie – tout, l'entité dénotée par l'expression anaphorique constituant une partie du tout antécédent » (Riegel *et al.*, 2009, p.1039).
- **Anaphores associatives locatives** : Elles reposent sur une relation fonctionnelle, de type stéréotypique et locative entre l'entité qui a été dénotée par l'expression anaphorique et celle de son antécédent (Riegel *et al.*, 2009).
- **Anaphores associatives fonctionnelles** : Elles sont proches des anaphores méronymiques ; « mais si bien les noms méronymiques constituent "une description stable des entités dénotées", les noms fonctionnels "ne comportent que la dimension relationnelle fonctionnelle" » (Kleiber, 2001, p.348, cité par Riegel *et al.*, 2009, p.1040).

Anaphores associatives actancielles : Elles reposeront « sur une relation prédicat (antécédent) – argument (expression anaphorique) » (Kleiber, 2001, p.336, cité par Riegel *et al.*, 2009, p.1040), c'est-à-dire que le nom du GN anaphorique va correspondre à un argument et actant du prédicat qui appartient à la phrase qui précède.

- **Anaphores adverbiales** : La reprise anaphorique d'un antécédent peut être aussi faite de la part d'un adverbe. Des adverbes tels qu'« *ainsi* » ou « *pareillement* » peuvent reprendre de manière globale un fragment du texte antérieur. De même un adverbe de lieu tel que « *là* » peut renvoyer à une localisation déjà mentionnée (Riegel *et al.*, 2009, p.1041).
- **Anaphores verbales** : La reprise anaphorique par l'intermédiaire d'un verbe se fera à travers le verbe *faire* (« proverbe » ou « verbe vicairé » selon la dénomination de G. Moignet), car ce verbe dénote un processus. S'il est associé à un pronom complément ou à d'autres éléments, eux aussi anaphoriques, il est apte à représenter un groupe verbal (GV) antécédent.

Dans la figure ci-dessous (10.11), nous présentons un exemple d'annotation d'un coréférent textuel. Comme nous voyons dans ce cas, il s'agit bien d'un coréférent de type pronominal, de sous-type relatif. Quant à la classe, il s'agit d'une représentation "totale", il possède comme dans le cas des référents un identifiant (idn), et une appartenance à une chaîne de coréférence. Sa position est anaphorique, et il fait bien référence, dans ce cas à un référent. Mais dans d'autres cas, il pourrait aussi référer à un autre coréférent.

```
-<coreferent type="Pron" sous-type="Rel" classe="totale" idn="c1" chaine="r1" position="Anaphore" reference="r1">
  <element type="PRI">qui</element>
</coreferent>
```

FIGURE 10.11 – Exemple d’annotation en XML d’un coréférent textuel anaphorique.

Cathaphores :

Beaucoup moins étudiées que les anaphores, les cathaphores sont des entités linguistiques qui se placent de manière antéposée aux coréférents. Étymologiquement, le terme vient de *cataphorá* qui signifie « renvoi en bas / renvoi en descendant » (Riegel *et al.*, 2009, p.1029). La cathaphore est donc une relative symétrique de l’anaphore. La différence, d’après Charaudeau et Maingueneau (2002, p.94), réside dans le fait que l’expression dont l’interprétation est dépendante se situe avant celle qui la régit :

Exemple : - *Il a fait ses devoirs Philippe ?* (Dont **Il** serait le référent cathaphorique de **Philippe**).

Les premiers travaux concernant la cathaphore datent de 1934, en effet :

« La première mention de la cathaphore apparaît chez Bühler 1934 : 121–122, qui établit la distinction entre « monstration anticipante » (« *Vorverweis* ») et « monstration rétrospective », (*Rückverweis*). Dans le cas contraire, il faudrait, souligne-t-il, avoir recours à un autre terme d’origine grecque, celui de la « *kataphora* », qui avec son opposé, l’« *anaphora* », appartient au cadre notionnel de la « *Sprachtheorie* », tous deux opérant la « monstration syntaxique » (« *Syntaktisches Zeigen* ») » (Perdicoyanni-Paléologou, 2001, p.68).

La figure ci-dessous (10.12), nous présentons un exemple d’annotation d’un coréférent textuel. Comme nous voyons dans ce cas, il s’agit bien d’un coréférent de type nominal, de sous-type groupe nominal. Quant à la classe, il s’agit d’une représentation "infidèle", il possède comme dans le cas des référents un identifiant (idn), et une appartenance à une chaîne de coréférence. Sa position est cathaphorique, et il fait bien référence, dans ce cas à un référent qui se trouve plus bas.

```
-<coreferent type="Nom" sous-type="GN" classe="infidèle" idn="c2" chaine="r2" position="Cathaphore" reference="r2">
  <element type="DETPOSS">son</element>
  <element type="NCMS" cat="NC" genre="M" nombre="S">fils</element>
</coreferent>
```

FIGURE 10.12 – Exemple d’annotation en XML d’un coréférent textuel cathaphorique.

d) Annotations au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelle : les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs

Une fois les annotations à propos de la coréférence textuelle terminées, nous passons à décrire les annotations concernant les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs.

Maintenant et afin de pouvoir aborder le sujet de la cohérence dans les textes, nous avons décidé d’annoter les connecteurs. En effet, comme le dit Poisson-Quinton *et al.* (2002, p.275) « les connecteurs servent à exprimer les relations temporelles et logiques entre les différentes parties

d'un texte. Il peut s'agir d'adverbes [...] ou de conjonctions [...] ». Ces connecteurs devraient permettre aux lecteurs de se repérer et à ceux qui écrivent de donner une suite logique à leurs productions écrites. Pour Riegel *et al.* (2009, p.1044) les connecteurs sont des termes de liaison et de structuration qui contribuent à l'organisation du texte et du discours. Ils marquent des relations entre les propositions ou entre les séquences composant le texte et en indiquant les articulations du discours. Ils ne doivent pas être considérés comme des termes anaphoriques qui représentent un antécédent, même s'ils servent à articuler la proposition où ils s'insèrent avec une proposition antérieure.

Nous avons utilisé, au niveau des connecteurs, la liste suivante que nous avons trouvée dans la « *Grammaire méthodique du français* » (Riegel *et al.*, 2009). Nous présentons ci-après les différents types de connecteurs que nous avons sélectionnés.

En effet, d'après Riegel *et al.* (2009), les connecteurs peuvent être regroupés en deux classes, d'un côté on associera les organisateurs textuels et d'un autre côté les connecteurs pragmatiques. Les premiers seront chargés d'ordonner la réalité référentielle (connecteurs spatiaux et temporels) ou d'organiser le texte. Les seconds peuvent être subdivisés en marqueurs de prise en charge énonciative et en connecteurs argumentatifs (Adam, 2005, cité par Riegel *et al.*, 2009, p.1046).

Typologie des connecteurs :

- **Les organisateurs textuels :** Ce sont les éléments textuels permettant de marquer l'organisation du texte de manière spatiale ou temporelle, ou bien l'organisation du texte en liant, ou en séparant, les différentes parties constitutives de celui-ci. Il s'agit dans tous les cas de la structuration textuelle.
 - **Les connecteurs temporels et spatiaux :**
 - **Les connecteurs temporels :**
 1. Connecteurs marquant une succession chronologique : *alors, après, ensuite, et, puis*. Connecteurs beaucoup plus spécifiques comme : *soudain, tout à coup, cependant* (dans sa première valeur, celle de « *pendant cela* »).
 2. Connecteurs marquant la séquentialité textuelle : *d'abord* (indique un début), *ensuite* et *puis* (indiquent la suite), *enfin* et *finalement* (indiquent l'aboutissement).
 - **Les connecteurs spatiaux :**
 1. Connecteurs marquant la localisation spatiale : *en haut / en bas ; à gauche / à droite ; devant / derrière ; au-dessus / en-dessous*, etc.
 2. Connecteurs utilisés dans une énumération avec un effet de parallélisme : *d'un côté / de l'autre côté, d'une part / d'autre part*.
 3. Connecteurs avec une valeur temporelle ou spatiale : *d'abord, puis*.
 - **Les organisateurs de la mise en texte :**
 - **Les connecteurs énumératifs :**
 1. Marqueurs additifs (suite d'éléments) : *et, ou, aussi, également, de même*.

2. Marqueurs additifs (progression) : *encore, en outre, de plus, en plus.*
3. Marqueurs d'intégration linéaire (ouverture) : *d'abord, d'emblée, tout de suite, en premier lieu, premièrement, etc.*
4. Marqueurs d'intégration linéaire (relais intermédiaires) : *alors, après, ensuite, puis, deuxièmement, etc.*
5. Marqueurs d'intégration linéaire (clôture de la série) : *enfin, bref, en dernier lieu, en conclusion, et, etc.*

- **Les marqueurs de topicalisation :**

1. Marqueurs de changement de point de vue (avec passage d'une unité de discours à une autre) : *quant à, en ce qui concerne, côté N, niveau N, etc.*
2. Marqueurs de gestion de son discours : *au sujet de, à propos de.*

- **Les marqueurs d'exemplification et d'illustration :**

1. Marqueurs qui permettent de mettre en relief dans un ensemble un élément particulier : *par exemple, notamment, en particulier, ainsi, entre autres, etc.*

- **Les marqueurs de prise en charge énonciative :**

- **Les marqueurs de point de vue :**

Syntagmes prépositionnels : *d'après N, selon N, pour N, etc.*

- **Les connecteurs de reformulation :**

- **Les marqueurs de reformulation :**

C'est-à-dire, à savoir, autrement dit, en d'autres termes.

- **Les marqueurs de clôture :**

Enfin, finalement, en fin de compte, somme toute, en somme, en définitive, en résumé, en conclusion, etc.

Bref...

- **Les marqueurs de structuration de la conversation :**

Marqueurs de structuration : *bon, ben, alors, etc.*

Marqueurs phatiques : *tu sais, tu vois, euh, etc.*

Mais (comme marqueur phatique)

- **Les connecteurs argumentatifs :**

- **Opposition-concession :**

Mais (comme concession), *mais* (comme réfutation), *pourtant, cependant, néanmoins, toutefois, quand même, malgré tout, en revanche, par contre, au contraire, certes, il est vrai, bien entendu...*

- **Explication et justification :**

Parce que, puisque, car, en effet...

- **Complémentation :**

Or, d'ailleurs (ou *par ailleurs*), *et même, de plus, par surcroît, non seulement... mais encore...*

- **Conclusion :**

Donc, aussi, c'est pourquoi, par conséquent, de sorte que, ainsi, en tout cas, de toute façon, quoi qu'il en soit, somme toute, tout bien considéré, après tout, enfin, en définitive, finalement, en résumé, en conclusion...

10.5.3 Constitution de la DTD

Suite aux choix des éléments et des notions à annoter soit de manière automatique, soit manuellement, grâce au format XML, nous avons constitué une DTD (*Document Type Definition*). Ce type de document normalise toutes les annotations d'un corpus. D'après des auteurs comme A. Souque (2014, p.85) la DTD « définit et contraint les balises et les attributs qu'ils [les documents XML] doivent utiliser pour être valides ». Pour Habert *et al.* (1998, p.64), la DTD précise, en outre, le contenu des éléments et si ces éléments ne peuvent pas être décomposés en éléments plus petits. Ces auteurs ajoutent par la suite que la DTD peut préciser également le nombre de fois et l'ordre dans lequel ces éléments peuvent apparaître. Quant à Souque (2014), elle continuera en disant qu'en associant plusieurs documents XML à une même DTD, ceci devrait permettre de normaliser les descriptions de divers documents effectués dans plusieurs fichiers différents, et d'assurer de cette manière de l'homogénéité de la description de tous les textes d'un corpus.

```

1 <!ELEMENT DOCUMENTTEXTE (ENTETE, CONTENU)>
2 <!-->
3 <!-->
4 <!-->
5 <!-->
6 <!-->
7 <!-->
8 <!-->
9 <!-->
10 <!-->
11 <!-->
12 <!-->
13 <!-->
14 <!-->
15 <!-->
16 <!-->
17 <!-->
18 <!-->
19 <!-->
20 <!-->
21 <!-->
22 <!-->
23 <!-->
24 <!-->
25 <!-->
26 <!-->
27 <!-->
28 <!-->
29 <!-->
30 <!-->
31 <!-->
32 <!-->
33 <!-->
34 <!-->
35 <!-->
36 <!-->
37 <!-->
38 <!-->
39 <!-->
40 <!-->
41 <!-->
42 <!-->
43 <!-->
44 <!-->

```

FIGURE 10.13 – DTD du système ELiTe-[FLE]² concernant les coréférents et la structuration textuelle.

Dans notre cas, la DTD nous a permis de créer une grammaire de base qui a comme fonction

de valider tous les documents XML qui ont d'abord été étiquetés de manière automatique et ensuite balisés manuellement. À cette fin, nous avons procédé par faire des choix vis-à-vis des notions que nous voulions traiter et que nous venons d'énoncer. Par la suite nous avons commencé à structurer notre DTD en fonction de ces notions.

En effet, la DTD telle que nous l'avons conçue prend en compte les notions de la structuration textuelle et de la coréférence textuelle. La figure 10.13 nous montre la DTD constituée pour notre corpus.

10.5.4 Traitement et étiquetage du corpus

Lorsqu'il s'agit de la constitution des corpus annotés, et au travers desquels les linguistes cherchent à analyser des phénomènes spécifiques de la langue, nous pouvons dire que ce type de corpus, notamment textuels, peuvent faire l'objet d'une combinaison des traitements, comme le signale Habert *et al.* (1998, p.105).

Dans notre cas, par exemple, le processus d'annotation et étiquetage du corpus a bénéficié des deux types de traitement :

1. Un traitement et étiquetage automatique.
2. Un traitement et des annotations manuelles.

Notre corpus étant d'une taille assez réduite ne nécessitera pas d'autres méthodes, comme les traitements statistiques, réservés plutôt pour les grands échantillons.

a) Annotations et étiquetage automatique

Nous avons commencé par étiqueter et puis annoter les textes en utilisant l'analyseur morphosyntaxique CORDIAL. Cet analyseur, développé par la société *Synapse*, a la caractéristique principale d'être relativement facile à utiliser. Dans un premier temps nous avons fait une sortie du texte avec les étiquettes que CORDIAL fournit (figure 10.14). Puis, et étant donné que la sortie faite par cet analyseur est assez particulière et ne produit pas de document XML directement, nous étions contraint de faire une manipulation sur les fichiers de sortie de CORDIAL. En effet, nous avons dû prendre le document généré par cet analyseur de la coller par la suite sur un éditeur de texte. Suite à cette première sortie, nous avons continué à vérifier les étiquettes et les valeurs données pour chaque texte. Nous avons corrigé de manière manuelle les étiquettes non-conformes.

Pour le document XML que nous avons construit par la suite, nous avons gardé les étiquettes proposées par CORDIAL au niveau morphologique. Par exemple : PDS = Pronom, démonstratif, singulier ; VINDP3S = Verbe Indicatif, Présent, 3e personne du singulier ; etc. (la liste complète est dans l'annexe K).

Nous avons également profité du fait que cet analyseur découpe, non seulement en phrases, mais aussi en propositions. En effet, ceci est très intéressant puisqu'il n'y a pas beaucoup de systèmes d'annotation permettant de faire ce type de découpage, étant donné qu'en général c'est

la phrase le plus important des items, et la plupart des annotateurs proposent une segmentation phrastique plutôt que propositionnelle. Du point de vue de la linguistique textuelle, nous préférons partir des annotations propositionnelles et aller ensuite vers la phrase.

Ce type d'approche nous a permis de pouvoir annoter plus aisément les phrases simples et les phrases composées. Nous avons annoté également le type de proposition, c'est-à-dire, dans le cas des subordinées, s'il s'agissait des « coordonnées », des « participiales », des « complétives », etc. Nous avons essayé d'annoter le corpus de la manière la plus complète possible, pensant tout notamment à notre public cible, les futurs enseignants de langue.

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 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	Ss-Gr.	Type	Type détaillé	Sémantique
1	C'	ce	1	indépendante	Sujet	Groupe pronominal	1/1	PDS	PRON D.ém.Sing.	
2	est	être	1	indépendante	Verbe		2/2	VINDP3S	Indicatif PRÉSENT ...	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	NCMS	NDM Masc.Sing.	polysémique : fait observable événement/event,development
5	unique	unique	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	ADJSIG	ADJ Sing.Inv.Genre	polysémique : original,spécial/original,spécial
6	dans	dans	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	PREP	PRÉPOSITION	
7	l'	le	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	DETDfs	ART D.éf.Fém.Sing.	
8	histoire	histoire	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	NCFS	NDM Fém.Sing.	polysémique : 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 labile					
11	né	naître	1	indépendante	Apposition	Groupe adjectival	11/11	VPARPMs	Participle PASSE M...	polysémique : manifestation,origine/arise,dawn,begin
12	de	de	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	PREP	PRÉPOSITION	
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.	polysémique : réunion/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	ADJSIG	ADJ Sing.Inv.Genre	polysémique : propice/avantageous,propitious
17	de	de	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	PREP	PRÉPOSITION	
18	la	le	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	DETDfs	ART D.éf.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	Groupe nominal prépositionnel	19/23	PREP	PRÉPOSITION	
21	de	de	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	DETDfs	ART D.éf.Fém.Sing.	
22	l'	le	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	NCFS	NDM Fém.Sing.	polysémique : épargne,sobriété/thrift,saving
23	économie	économie	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	différence/quantité discrète/intensification
24	plus	plus	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADJSIG	ADJ Sing.Inv.Genre	petite fréquence/rareté
25	rare	rare	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	negative
26	que	que	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	negative
27	l'	il	2	coordonnée	Appostrophe	Groupe pronominal	27/27	NCMIN	NDM Masc.Inv.Nbre	lettre
28	on	on	2	coordonnée	Sujet	Groupe pronominal	28/28	PPER3S	PRON Per. 3e S	
29	sait	savoir	2	coordonnée	Verbe		29/29	VINDP3S	Indicatif PRÉSENT ...	polysémique : avoir conscience/realize,be aware,know
30	déjà	déjà	2	coordonnée	Complément circonstanciel de...			ADV	ADVERBE	date antérieure
31	qu'	que	3	subordonnée	Sujet	Groupe pronominal	32/32	SUB	CONJ Subord.	
32	il	il	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	VINDF3S	Indicatif FUTUR 3e...	polysémique : 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	polysémique : occuper un espace temps/go on,continue,persist

FIGURE 10.14 – Étiquetage du corpus à partir de CORDIAL.

b) Annotations et étiquetage XML, en fonction de la DTD

Suite à la première phase d'annotation automatique, nous avons commencé ensuite le processus d'annotation et d'étiquetage manuel en utilisant le langage de balisage XML. En effet, nous avons choisi d'utiliser le langage XML à cause de la liberté de choix dans le nom et la structure des balises qu'il propose.

Selon A. Souque (2014, p.85), le « langage extensible de balisage » XML est un langage de représentation qui permet de décrire des contenus en se fondant sur un système de balises de

délimitation. Il faut qu'il y ait toujours une balise ouvrante et une balise fermante (par exemple : `<ENTETE> ... </ENTETE>` ou `<coreferent [...]> ... </coreferent>`, etc.). Ces informations seront appelées « éléments », et peuvent contenir diverses informations et caractéristiques que le linguiste veut faire ressortir. La figure ci-dessous (10.15) est un exemple de sorti en HTML des annotations de notre corpus faites en XML.

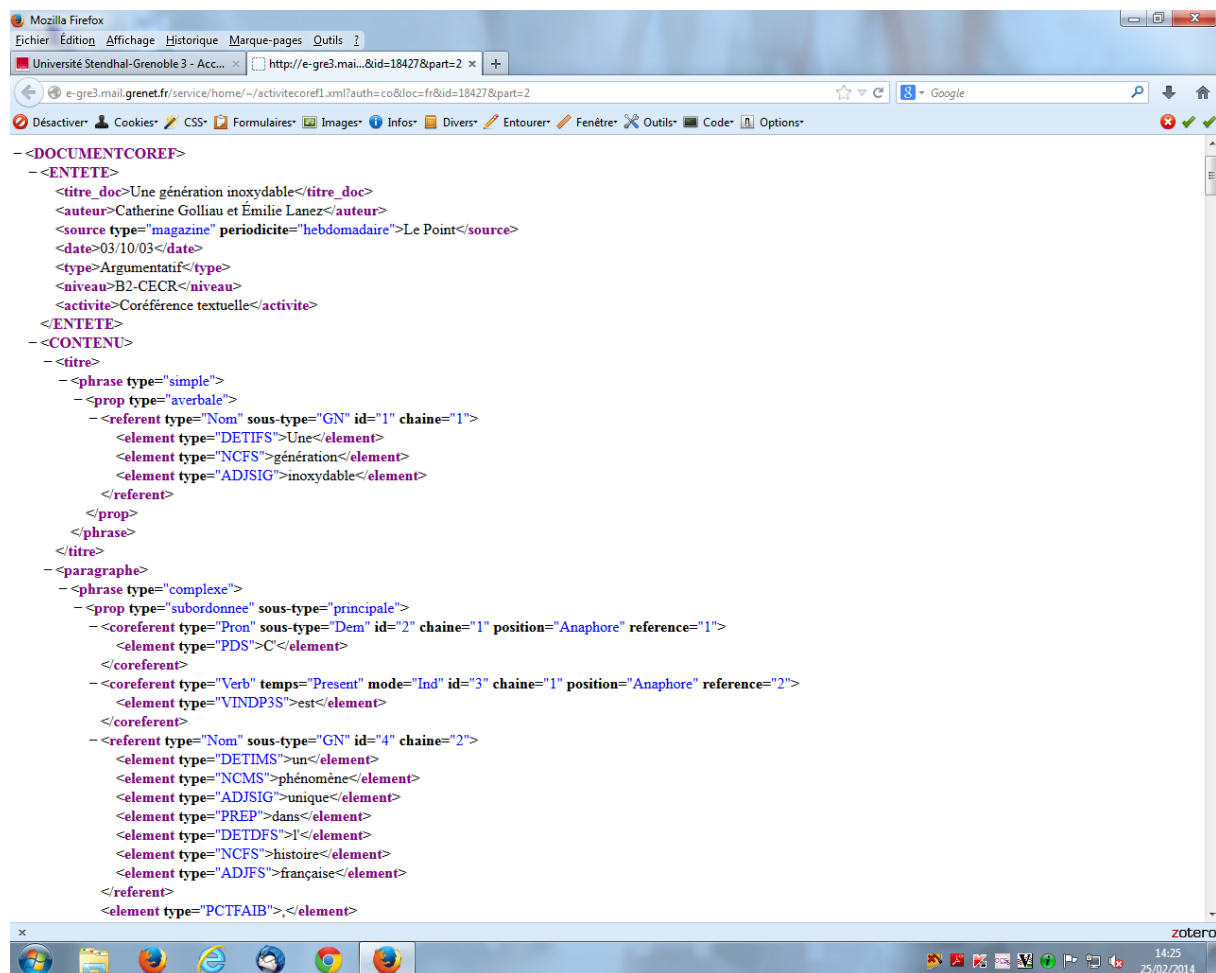


FIGURE 10.15 – Exemple d’annotations manuelles en format XML.

Il y a, toutefois, une recommandation à suivre lorsqu’un texte est annoté et XML, les balises peuvent s’enchaîner mais jamais se chevaucher (Souque, 2014, p.85). Ce qui veut dire tout simplement que l’on peut faire ceci (`<coreferent [...]> ... <element [...]> ... </element> </coreferent>`), mais il sera interdit de faire (`<coreferent [...]> ... <element [...]> ... </coreferent> </element>`). Normalement la DTD permet de vérifier le document XML, et de repérer ce type de chevauchements afin de les corriger.

Le choix du langage XML nous a permis de pouvoir annoter de manière libre et relativement simple notre corpus. En effet, ce type de balisage permet le choix du nom des éléments, il suffit d’avoir toujours une balise ouvrante et une balise fermante et à l’intérieur les éléments qui ont préalablement été décrits dans la DTD. Pour un linguiste c’est évidemment un gain de ne pas être contraint à un système qui donnerait ses propres noms. Bref, nous avons annoté le corpus en fonction d’une DTD globale. Cette DTD contient des informations textuelles et morphosyn-

taxiques. Nous avons défini toutes les balises pour les niveaux textuel et morphosyntaxique. Pour ce dernier niveau, c'est CORDIAL qui nous a donné les valeurs pour le contenu des balises. Quant aux valeurs pour les autres balises nous les avons indiquées manuellement.

10.6 Conclusion

Au travers de ce chapitre, nous avons voulu mentionner quelques aspects didactiques du système ELiTe-[FLE]². Nous avons, également, voulu présenter la manière comme ce système a été conçu et les différents traitements que les ressources textuelles ont subis.

En effet, d'une part nous avons fait une exploration linguistique autour des notions ou des phénomènes clé que nous voulions faire apprendre à des futurs enseignants. Pour ceci, nous avons cherchées en fonction toutes les notions de la linguistique textuelle. D'autre part, nous avons constitué une DTD qui reprend toutes ces notions, et qui nous a permis, par la suite d'annoter notre corpus afin de pouvoir l'utiliser pour les activités.

Chapitre 11

Le système ELiTe-[FLE]²

Sommaire

11.1 Architecture du système	294
11.1.1 Interfaces d'accès et de gestion des enseignants et des étudiants	295
11.1.2 Bases de données (BD)	295
11.2 Composantes du système	296
11.2.1 Corpus textuel	296
11.2.2 DTD	297
11.2.3 Corpus théorique	297
11.2.4 Outils de génération des séquences didactiques	297
11.3 Fonctionnalités du système	299
11.3.1 Activités axe 1 : structure textuelle	300
a) Notion 1.1 : Phrases principales et secondaires	300
b) Notion 1.2 : Structure logique du texte	301
c) Notion 1.3 : Types ou séquences textuelles	301
11.3.2 Activités axe 2 : cohésion et cohérence textuelles	306
a) Notion 2.1 : Coréférence textuelle	306
b) Notion 2.2 : Connecteurs et marqueurs logico-temporels et discursifs	306
11.3.3 Activités sur l'axe 3 : progression thématique	307
a) Notion 3.1 : Thème et rhème	307
11.4 Mise en œuvre d'une activité à partir du système	308
11.4.1 Phase 1 : Activités de repérage	308
11.4.2 Phase 2 : Activités de systématisation	311
11.5 Réalisation du système ELiTe-[FLE]²	314
11.5.1 Modélisation du système	315
a) Créer une séquence	315
b) Agir sur une séquence	316
11.5.2 Développement du système ELiTe-[FLE] ²	317
11.6 Conclusion	317

« [...] anyone concerned with second language teaching and learning in the 21st century needs to grasp the nature of the unique technology-mediated tasks learners can engage in for language acquisition and how such tasks can be used for assessment. Language learners typically use computers at least to write papers, receive and send e-mail, and browse the World Wide Web ; one challenge for language teachers is to shape some of their computer-using experiences into language learning experiences. »

« [...] toute personne concernée par l'enseignement et l'apprentissage d'une seconde langue au XXI^e siècle doit saisir la nature des tâches uniques de la technologie médiatisée que les apprenants peuvent employer pour l'acquisition de la langue, et comment de telles tâches peuvent être utilisées pour l'évaluation. Typiquement, les apprenants de langue utilisent les ordinateurs, au minimum, pour rédiger des articles recevoir et envoyer des e-mails, et naviguer sur la Toile, le défi pour les enseignants de langue est de transformer certaines de ces expériences d'utilisateurs d'ordinateurs en expérience d'apprentissage des langues. » (C. A. Chapelle, 2001, p.2).

Le chapitre précédent nous a permis de voir comment notre système a été conçu et sur quelles fonctionnalités il est fondé. Dans ce nouveau et dernier chapitre, ayant pour but de montrer l'architecture du système puis son développement informatique, nous prétendons montrer de manière plus précise l'architecture du système, ses fonctionnalités, et la manière dont le système fonctionne.

11.1 Architecture du système

L'architecture globale du système ELiTe-[FLE]² est relativement simple, comme le montre le schéma ci-dessous (figure 11.1). Elle est constituée de deux interfaces : l'une pour l'enseignant, l'autre pour l'apprenant. Ensuite il y a deux bases de données principales : une première BD permet de stocker le corpus textuel ; la seconde permet le stockage du support théorique (linguistique et didactique). Les enseignants-formateurs ont accès de plein droit au module « activités », et peuvent créer des activités et en partageant, si besoin, le support théorique ; pour ce faire, ils accèdent à des outils de génération de séquences didactiques qui se trouvent au niveau de la plate-forme (*cf.* infra § 11.2.4). De leur côté, les étudiants en formation peuvent avoir accès à la réalisation des activités et au support théorique, si celui-ci a été inclus dans la séquence didactique par l'enseignant.

Une troisième BD permet de gérer l'inscription des utilisateurs en les cataloguant selon leur appartenance institutionnelle, en tant qu'enseignants ou étudiants. Comme nous le verrons dans la section suivante, tous les utilisateurs ne possèdent pas les mêmes droits d'accès au système.

Dans la section qui suit, nous présentons plus en détails le fonctionnement des composantes architecturales du système.

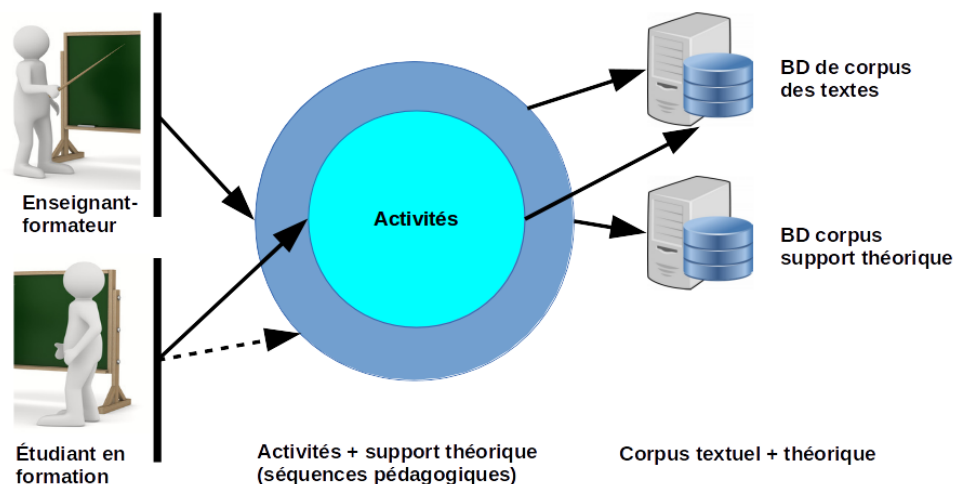


FIGURE 11.1 – Architecture générale du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

11.1.1 Interfaces d'accès et de gestion des enseignants et des étudiants

Le système possède deux interfaces destinées à être employées d'une part par les enseignants-formateurs, leur permettant de mettre en œuvre des séquences didactiques ; d'autre part, par les étudiants, leur permettant de réaliser des activités et d'accéder à un support théorique tenant compte des notions à apprendre. Cette première distinction est fondamentale : le système tel qu'il a été conçu vise plus particulièrement les enseignants-formateurs en leur offrant toutes les fonctionnalités afin de préparer leurs cours, sans laisser évidemment de côté les étudiants en formation qui, quant à eux, bénéficient d'un système leur permettant d'apprendre par le biais des activités ce que leur enseignants leur ont préparées. Nous présentons maintenant les deux interfaces :

Dans la première interface, les enseignants peuvent préparer leurs cours, choisir les textes, proposer le support théorique et didactique pour chaque séquence. Ils peuvent créer les séquences didactiques grâce à des outils qui ont été conçus afin de faciliter leur travail.

La création d'une séquence didactique génère à la fin une URL¹, permettant d'aller directement sur une page d'Internet. Chaque séquence didactique génère une URL différente (avec chacune un identifiant unique), ce qui permet de différencier toutes les séquences créées par les enseignants-formateurs. Cette URL est ensuite envoyée aux étudiants via la plate-forme ELiTe-[FLE]², et leur permet d'accéder à l'interface dédiée aux étudiants, et donc aux activités.

La seconde interface, celle qui s'adresse aux étudiants en formation, permet à ces derniers de réaliser les activités, de télécharger les supports proposés par les enseignants et d'envoyer certaines activités aux enseignants à travers un système d'envoi mis en place à cette fin.

11.1.2 Bases de données (BD)

Le système ELiTe-[FLE]² possède quatre bases de données qui permettent de stocker et de gérer les ressources et les utilisateurs. Nous présentons dans ce qui suit ces quatre BD.

1. « *Uniform Resource Locator* », ce qui veut dire littéralement : « localisateur uniforme de ressource ».

Une première BD est dédiée aux textes et à leur DTD, permettant ainsi le stockage de tout le corpus textuel qui a été annoté auparavant. Ceci donne la possibilité d’avoir une partie qui gère tous les aspects par rapport aux activités textuelles, et de valider (indirectement) l’annotation des documents par le biais de la DTD.

Une deuxième BD permet le stockage du support théorique et didactique créé par les enseignants-formateurs ainsi que par le concepteur du système. En effet, nous avons insisté sur la possibilité d’avoir des documents théoriques (PDF de préférence), afin de mettre en œuvre les séquences didactiques. Il y a deux types de support dans cette BD :

- les explications théoriques visant l’enseignement des notions linguistiques, avec des exemples, ou tout matériel jugé important par les enseignants ;
- des supports didactiques, c’est-à-dire des documents permettant la didactisation des phénomènes étudiés.

La troisième BD a pour fonction de gérer les utilisateurs. En effet, la BD permet d’inscrire les utilisateurs selon leur appartenance institutionnelle, en les distinguant en tant qu’enseignants ou en tant qu’étudiants. Ceci permet leur accès au système, d’une part restreint pour les enseignants, et d’autre part à travers l’interface générée par l’URL pour les étudiants². Les enseignants disposent d’un accès personnalisé et sécurisé au système, tandis que les étudiants accèdent aux interfaces publiques grâce aux URL générées. Ce dispositif permet de distinguer les rôles des différents utilisateurs au moment où ils accèdent au système.

La quatrième BD permet le stockage, au niveau du système, des activités envoyées aux enseignants par les étudiants en formation. Ces activités correspondent à la phase 4 de la séquence didactique. L’objectif pour les enseignants est de récupérer les activités réalisées par les apprentis-formateurs afin de les évaluer, de les corriger et de les rendre ensuite à ces étudiants.

11.2 Composantes du système

ELiTe-[FLE]² est fondé sur quatre types principaux de composantes, permettant le fonctionnement du système. Il s’agit de notre corpus textuel (dont nous avons expliqué sa composition dans le chapitre précédent), de la DTD, que nous avons présentée du point de vue de son développement dans le chapitre dix, du corpus théorique constitué par le support linguistique et didactique, et enfin de tous les outils permettant le paramétrage des séquences didactiques.

Nous présentons dans ce qui suit ces quatre composantes, du point de vue de leur intégration dans le système ELiTe-[FLE]².

11.2.1 Corpus textuel

Nous partons, tout d’abord, du corpus textuel dûment annoté et étiqueté de manière morpho-syntaxique, et suivant les notions de linguistique textuelle décrites précédemment (*cf.* chapitre

2. Le système possède un dispositif de sécurité qui empêche les étudiants d’accéder à l’interface enseignant. Ceci inclut le fait d’essayer de faire les activités sans accéder au site en tant qu’étudiant, et en utilisant directement les adresses générées par les enseignants lors de la création des séquences didactiques.

10 § 10.5.2).

La structuration XML des documents permet de récupérer les informations pertinentes pour les activités et le feed-back au moment de l'évaluation des activités.

11.2.2 DTD

La DTD, comme nous l'avons vu également dans le chapitre précédent, doit permettre de valider tous les documents qui ont été dûment annotés en fonction de cette DTD. Ceci permet d'obtenir un corpus qui est conforme à la grammaire que nous avons établie lors de la constitution de cette DTD. Tout nouveau texte, s'il est bien formé, sera reconnu par le système et fournira un support pour les activités prévues par le système.

11.2.3 Corpus théorique

Nous avons donné la possibilité aux enseignants d'enrichir le système d'ELiTe-[FLE]², en ajoutant au système des documents sous divers formats (PDF, .doc, .odt, etc.). Les enseignants peuvent donc déposer sur la plate-forme des documents théoriques, et les étudiants ont la possibilité les télécharger.

Grâce à ce mode de fonctionnement, le système suit les quatre phases que nous recommandons pour un instrument d'ALAO dédié à la formation des futurs enseignants de langue (*cf.* chapitre 10 § 10.4.1 § c.). La possibilité d'inclure des documents de tout type créés par les enseignants-formateurs eux-mêmes est une fonctionnalité fondamentale du système ELiTe-[FLE]². Notre objectif est en effet de fournir un outil qui sera considéré par les enseignants comme un instrument d'aide à la préparation de leurs cours de formation. À cette fin, nous leur offrons un instrument permettant de concevoir et stocker leur propre matériel, comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent.

11.2.4 Outils de génération des séquences didactiques

Nous avons développé des outils permettant aux enseignants-formateurs de générer des séquences didactiques aisément. Il s'agit de boutons placés sur l'interface pour les enseignants (*cf.* chapitre 10 § figure 10.1), qui activent soit la création des séquences, soit la transformation des séquences déjà créées.

La deuxième partie de l'interface (*cf.* infra § figure 11.2) permet de choisir les activités, les textes, les notions et sous-notions, le support théorique, etc. Il s'agit d'une liste d'actions simples à gérer, ne nécessitant pas de connaissances en informatique. Comme présenté dans l'image ci-dessous (11.2), la constitution d'une séquence didactique via notre interface est suffisamment ergonomique et facile d'utilisation pour n'importe quel enseignant de langue n'ayant pas de connaissances préalable des instruments pour l'ALAO.

La troisième partie (images ci-dessous, 11.3 et 11.4) permet de mettre en place le support théorique (linguistique et/ou didactique). Nous partons du postulat qu'en disposant d'outils

ELITE-[FLE]2
JMM

Composez votre séquence didactique

Nom *

Activité de repérage

Notion

Sous-notion

Niveau

Texte de repérage *

Activité de repérage

Support linguistique et didactique

Souhaitez-vous utiliser des supports linguistiques et/ou didactiques ? Oui No

Activité de systématisation

Texte de systématisation *

Activité de systématisation

Activité d'application de connaissances

Explication de la séquence

FIGURE 11.2 – Outils pour la composition d'une séquence didactique.

simples d'utilisation, les enseignants-formateurs pourront mettre en place les séquences didactiques et en bénéficier pendant leurs cours de formation. Les enseignants peuvent décider de l'utilisation d'un support théorique, ou de n'utiliser que le support linguistique, ou seulement didactique, ou les deux.

Dans la première image (11.3), nous montrons la présentation des supports à disposition des enseignants. L'enseignant-formateur peut en utiliser un ou plusieurs en même temps, pour une même séquence didactique. Il peut utiliser un ou plusieurs de ses propres supports, et y ajouter ceux de ses collègues. Afin de faciliter la tâche de localisation des ressources, ils peuvent être triés, par titre, par type (didactique, linguistique), par notion, par sous-notion, par auteur, et enfin par date.

La seconde image (11.4) présente le module donnant la possibilité aux enseignants d'ajouter tout nouveau support. Les nouveaux supports envoyés seront ajoutés à la liste des supports disponibles et qui apparaissent sur l'image 11.3. De cette manière, un enseignant pourra utiliser ses propres supports ou ceux de ses collègues.

Environnement Informatique fondé sur la Linguistique Textuelle pour la formation des futurs enseignants de FLE ELiTe-[FLE]²

Supports

[Ajouter Support](#)

	Titre ↕	Type		Notion ↕	Sous-Notion ↕	Auteur ↕	Date ↕
		Tout	L				
<input type="checkbox"/>	Support coref 1		D	Cohésion et cohérence textuelles	Phrases principales	Jorge	24/02/2015
<input type="checkbox"/>	support didc1		D	Cohésion et cohérence textuelles	Coréférence textuelle	Jorge	24/02/2015
<input type="checkbox"/>	Support coref2		D	Structuration textuelle	Phrases principales	Juan	16/02/2015

[Précédent](#) [Suivant](#)

FIGURE 11.3 – Outils de gestion des supports théoriques.

ELiTe-[FLE]²

Environnement Informatique fondé sur la Linguistique Textuelle pour la formation des futurs enseignants de FLE ELiTe-[FLE]²

Supports

[Ajouter Support](#)

	Titre ↕	Type		Notion ↕	Sous-Notion ↕
		Tout	L		
<input type="checkbox"/>	Support coref 1		D	Cohésion et cohérence textuelles	Phrases principales
<input type="checkbox"/>	support didc1		D	Cohésion et cohérence textuelles	Coréférence textuelle
<input type="checkbox"/>	Support coref2		D	Structuration textuelle	Phrases principales

[Précédent](#) [Suivant](#)

Ajouter Support:

Titre:

Type:

Notion:

Sous-notion:

Auteur:

[Parcourir...](#) Aucun fichier sélectionné.

[Ajouter](#)

FIGURE 11.4 – Outil pour ajouter un nouveau support théorique.

11.3 Fonctionnalités du système

Nous présentons dans cette section les activités telles que nous les avons conçues dans le système ELiTe-[FLE]². Nous avons divisé notre système en trois grands axes, décrits dans le chapitre précédent. Chaque axe est divisé en sous-axes ou notions.

Nous avons sélectionné trois axes et les notions qui leur sont associées (*cf. infra*), et les autres notions (*cf. chapitre 12 § 12.1.2*) représentent une perspective intéressante pour les suites qui pourraient être données à ce travail de thèse.

Notons que des trois axes qui apparaissent sur la plate-forme ELiTe-[FLE]², seule une des notions appartenant au deuxième axe a fait l'objet d'un développement complet au niveau du

système : la coréférence textuelle. Les autres notions, bien que conçues et mises en place du point de vue théorique, et intégrées au corpus annoté, n'ont pas encore été développées informatiquement. Nous les présentons ici, en décrivant la façon dont nous concevons les activités à développer à l'avenir.

11.3.1 Activités axe 1 : structure textuelle

L'axe 1, correspondant à la structure textuelle, est divisé en trois notions :

- Étude des phrases principales et secondaires dans les textes.
- Étude de la structure logique du texte.
- Types ou séquences textuelles.

a) Notion 1.1 : Phrases principales et secondaires

Bien que les notions de « phrase principale » et de « phrase secondaire » ne soient pas directement étudiées par la linguistique textuelle, nous considérons qu'elles y sont intrinsèquement liées, et qu'elles ont leur place dans l'analyse de la structuration textuelle, en tant qu'éléments permettant la cohérence des idées dans les textes (Molina Mejia & Antoniadis, 2014c). Comme il est précisé dans un article par M. Alkhatib (2012), l'utilisation de ce type de phrases devrait permettre l'analyse et la création des textes à partir des phrases constituant les idées directrices ou principales d'un texte, et des phrases véhiculant des idées secondaires, appuyant les premières avec des arguments et/ou avec des exemples. C'est pourquoi, nous avons fondé certaines activités sur l'analyse textuelle à partir de ce type de phrases. En outre, ce type d'activités donne la possibilité aux étudiants qui se forment à l'analyse textuelle de se former également à la production écrite. En effet, l'analyse des textes à partir de leurs constituants en phrases principales et phrases secondaires est un exercice qui peut les former à l'écriture.

Nous avons annoté, pour certains types de textes (argumentatifs, explicatifs, informatifs, descriptifs, etc.), les deux types de phrases au niveau des paragraphes : principales et secondaires. Les activités proposées aux étudiants sont les suivantes :

- Pour la phase de repérage, par exemple, nous proposons de faire découvrir aux étudiants ce qu'est une phrase (il faudra identifier les phrases selon leur type : simples ou composées).
- Une fois les phrases repérées, ainsi que leur type, les étudiants devront les classer en fonction de leur degré d'importance au niveau de chaque paragraphe : phrases principales (ou phrases « noyau ») et phrases secondaires (ou phrases « satellites », dépendant des premières).
- Nous pouvons demander aux étudiants de reconstituer des paragraphes, en leur proposant de remettre dans l'ordre des phrases principales et des phrases secondaires présentées dans le désordre, afin d'établir la logique dans le texte. Cet exercice peut être utilisé pour l'activité de systématisation, par exemple.

L'activité précédente peut être complétée par un classement des phrases selon leur niveau d'importance. Il s'agira, par exemple, de donner une couleur donnée aux phrases principales,

et une autre aux phrases secondaires. Une autre option peut consister à les énumérer par ordre d'importance, etc.

b) Notion 1.2 : Structure logique du texte

Pour les aspects touchant à la structure logique du texte, nous nous référons aux activités conçues par L. Lundquist (2013) : un texte possède une structure spécifique selon son type. L. Lundquist (2013, p.96) parle des « traits caractéristiques » : un texte argumentatif n'aura pas la même structure qu'un texte narratif ou un texte d'exposition, par exemple. Les activités que nous avons définies tiennent compte de cette réalité.

L'idée par rapport à ce type de notion sera donc de faire travailler les étudiants au niveau de la structure logique d'un texte par rapport aux types ou séquences textuelles (*cf.* infra § c. Notion 1.3).

Les activités proposées peuvent consister à :

- Repérer les différentes parties d'un texte selon son type, c'est-à-dire le titre, les éventuels sous-titres, les différents paragraphes qui constituent le texte, la signature des auteurs, la source, etc. Ces premiers éléments permettent de déterminer le type du texte, ce qui permettra de travailler sur la notion suivante (*cf.* infra § c. Notion 1.3).
- Analyser les valeurs des paragraphes : y a-t-il une introduction ? Y a-t-il une conclusion ? Entre les deux, y a-t-il des paragraphes de développement (ou aspects) ?
- Reconnaître ces éléments textuels par rapport au type de texte est une activité pertinente dans le cadre de la formation des futurs formateurs.
- Reconstituer des textes en mettant dans le bon ordre les éléments constituant ces textes présentés dans le désordre : titre, sous-titres et paragraphes (introduction, paragraphes de développement, conclusion, etc.).

c) Notion 1.3 : Types ou séquences textuelles

Pour les types ou séquences textuelles, nous nous référons d'une part aux notions proposées par J.-M. Adam (2011b) et son étude à partir des séquences textuelles, d'autre part à la catégorisation des textes académiques proposée par L. Lundquist (2013, p.19), selon laquelle les textes peuvent être catégorisés en trois niveaux : discours, genre et type. Nous les présentons brièvement dans ce qui suit, avant de décrire les types d'activités à envisager au travers du système ELiTe-[FLE]².

Nous nous appuyons tout d'abord sur la théorie de J.-M. Adam, exposée notamment dans (Adam, 2011b), suivant l'approche de la linguistique textuelle et selon laquelle :

« [...] l'existence d'un petit nombre de types séquentiels de base – types monogérés *narratif*, *descriptif*, *argumentatif*, et explicatif, et type polygéré *dialogal* – a aussi pour but de décrire le fait que les textes sont le plus souvent composés de fragments de plusieurs types plus ou moins articulés entre eux : présence de *description* et/ou de *dialogue* dans du *récit*, d'*argumentation* dans le *dialogue*, de *récit* dans l'*explication*, etc. » (Adam, 2011b, p.15).

Selon cette approche, les types de textes peuvent être divisés en séquences et en genres. Nous nous focalisons pour le moment sur les séquences que nous présentons dans la partie qui suit.

Types de texte selon les séquences :

- **Séquences descriptives** : Comme J.-M. Adam le suggère (2011b, p.69), il convient de commencer l'analyse des séquences descriptives par l'énumération (de parties, de propriétés ou d'actions) : il s'agit de l'une des opérations les plus élémentaires pour ce type de séquences. Il faut alors tenir compte de tous les organisateurs et des marqueurs énumératifs, ainsi que des organisateurs spatiaux. Finalement, selon Adam (2011b), il faudra rentrer dans le vif de l'analyse qui est celui de la description-définition du sujet auquel le texte fait référence.

Les séquences descriptives se fondent sur quatre macro-opérations descriptives de base. Nous les énumérons ici sans rentrer dans les détails. Il s'agit de :

- l'opération de thématisation ;
 - l'opération de pré-thématisation ou d'ancrage ;
 - l'opération de post-thématisation ou affectation ;
 - l'opération de re-thématisation ou reformulation.
- **Séquences narratives** : D'après J.-M. Adam (2011b), le récit est l'unité de base des séquences narratives. Au niveau du récit, nous parlons notamment d'une succession d'événements, d'une unité thématique, des prédicats transformés. Il y a aussi l'unité d'un procès, et un ordre causal.
 - **Séquences argumentatives** : Pour ce type de séquences J.-M. Adam (2011b, p.146) propose une forme complexe selon laquelle le schéma de base avec trois *macropropositions* (P.arg.1, P.arg.2, et P.arg.3) s'appuie sur une « thèse antérieure » ou P.arg0 (cas particulier de la réfutation). D'après ce même auteur, il s'agit d'un schéma qui ne suit pas un ordre linéaire et immuable des macropropositions, puisque la « nouvelle thèse » (P.arg.3) peut être mise d'entrée et reprise ou non par une conclusion en fin de séquence. Il existe deux niveaux dans ce schéma :
 1. **Justificatif**, dans lequel « la prise en compte de l'interlocuteur est faible » (Adam, 2011b, p.146) ; ce sont les connaissances rapportées qui dominent la stratégie argumentative.
 2. **Dialogique** ou **contre-argumentatif**, visant une transformation des connaissances grâce à la négociation avec un contra-argumenteur (auditoire) (Adam, 2011b, p.146).
 - **Séquences explicatives** : Ces séquences sont définies par J.-M. Adam (2011b, p.161), comme « un acte du discours qui présuppose et établit en même temps un contrat. ». Les conditions de ce contrat sont signalées par J.-B. Grize (1981, p.9-10, cité par Adam, 2011b, p.161) :
 - Le phénomène à expliquer est incontestable.
 - Ce dont il est question est incomplet.
 - Celui qui explique est en situation de le faire.

- **Séquences dialogales** : Il s'agit, d'après J.-M. Adam (2011b), d'un mode de composition qui en apparence peut être moins structuré que les quatre autres types de séquences étudiés précédemment. D'après l'auteur, son étude a été un peu négligé pendant longtemps. Le dialogue est, selon lui, « d'une hétérogénéité comparable à celle du récit, avec ses séquences descriptives, dialogales, explicatives » (Adam, 2011b, p.186). Le dialogue au niveau textuel est la manifestation la plus saillante d'un mécanisme énonciatif complexe (Adam, 2011b, p.187). Cela implique qu'il faut parfois distinguer les différentes voix qui peuvent apparaître dans ce type de séquence. Adam (2011b) nous parlera ainsi d'une structure d'ordre *polyphonique*.

J.-M. Adam (2011b, p.194) distingue deux types de séquences parmi les séquences dialogales :

- les séquences phatiques, permettant d'ouvrir ou de fermer une interaction ;
- les séquences transactionnelles, constituant le véritable corps de l'interaction.

Pour sa part, L. Lundquist (2013, p.19-34) établit une catégorisation pour les textes académiques, qui part du **type de discours**, passe ensuite par le **genre**, et finit par le **type de texte**. Ce type de représentation catégorielle des textes nous semble pertinent dans la mesure où il prend en compte les caractéristiques globales du texte. Nous présentons dans ce qui suit, les trois composantes de cette catégorisation :

Catégorisation selon le discours : Ce type de catégorisation possède, d'après L. Lundquist (2013, p.20), les paramètres suivants :

1. l'optique (manière de voir le monde) ;
2. le code binaire (un pôle positif et un pôle négatif) ;
3. le programme de réflexion (techniques, procédures et pratiques par rapport aux valeurs du système) ;
4. la fonction (objectif principal de tout système social) ;
5. les institutions (lieux où opèrent les systèmes et qui permettent de produire des discours propres).

Les catégories de discours définies d'après ces paramètres sont :

- **Le discours didactique** : Ce type de discours provient du système social de l'enseignement (Lundquist, 2013, p.20). Son but est de transmettre un savoir-faire à des fins d'apprentissage, et au travers d'éléments provenant de la pédagogie, de la didactique, etc.
- **Le discours scientifique** : L. Lundquist (2013, p.21) affirme que ce type de discours se trouve en général sous forme d'article et dont le but est la recherche de la vérité (dans une discipline scientifique).
- **Le discours médiatique** : Il s'agit du discours qui apparaît de manière générale dans la presse, et dont le but est d'informer les lecteurs.
- **Le discours politique** : C'est le discours provenant des institutions politiques ou gouvernementales. Son but est de présenter aux citoyens les actions de ces institutions et des personnes qui les gèrent.

Catégorisation selon le genre : L. Lundquist (2013, p.22) définit le genre dans les textes comme « la constellation de traits récurrents, mis en œuvre dans des situations de communications identiques. ». C'est à partir de cette notion qu'elle explique que les textes produits dans les situations quotidiennes sont regroupés en genres. Ils sont produits dans des circonstances sociales semblables et ils respectent tout un ensemble de conventions discursives. Les genres agissent au niveau de la composition, de la stylistique et de la linguistique des textes.

- **Le genre du rapport :** Les textes produits par des institutions comme le Sénat, la Chambre des députés, etc. sont un exemple de ce genre. Il se distingue par la présence d'informations brutes et par l'absence de traits de subjectivité.
- **Le genre de l'article scientifique :** Les éléments caractérisant un texte de ce genre sont : la présence d'informations paratextuelles (mention du nom de la revue, le volume, le nom de l'auteur, etc.), des formules du type « *cet article...* », etc.
- **Le genre du livre didactique :** Les textes relevant de cette catégorie comportent des indices montrant qu'il s'agit bien d'un livre didactique et non, par exemple, d'un roman, ou d'un recueil de poèmes, etc. ; le titre, le sous-titre (s'il y en a un), l'auteur, l'introduction ou le prologue, etc.
- **Le genre de l'analyse :** Il s'agit de manière générale, dans ce type de genre, de partir sur des attentes qui nous permettent de voir que dans le texte il y a une analyse des idées qui y sont exposées. Les textes qui appartiennent à ce type de genre peuvent contenir aussi des opinions propres exprimées par l'auteur.

Catégorisation selon le type de texte : Pour L. Lundquist (2013, p.25), le fait de classer les textes en fonction de leur type s'inscrit dans une « formulation linguistique des textes ». Pour l'auteur, il est possible de partir d'un choix « de pattern linguistique qui domine le texte », ou en d'autres termes, à partir du « pattern qui domine une partie ou une séquence d'un texte » (Adam, 1992, cité par Lundquist, 2013, p.25). En effet, des patterns peuvent caractériser un texte en entier, ou des parties ou séquences d'un texte (Lundquist, 2013, p.26). Huit types de textes sont proposés par Lundquist dans son ouvrage de 2013.

- **Type de texte informatif :** Il s'agit d'un type de texte dont l'objectif est de « transmettre des informations sur des faits, des états de choses, des phénomènes et des événements ayant (eu) lieu dans le monde » (Lundquist, 2013, p.26).
- **Type de texte explicatif :** Le but de ce type de texte est de « faire ressortir les relations entre les faits, les événements, etc. » (Lundquist, 2013, p.27). Le lecteur, quant à lui, devra essayer de bien saisir ces relations et établir les « liens et connexions » (Lundquist, 2013, p.27) afin d'élargir son modèle mental, avec, également, des topiques et commentaires.
- **Type de texte d'exposition :** Ce type de texte est assez proche des deux précédents. Sa caractéristique essentielle est de vouloir « exposer un thème dans ses parties et sous-parties » (Lundquist, 2013, p.28), en le divisant, afin d'en souligner sa structure logique.
- **Type de texte argumentatif :** Selon L. Lundquist (2013, p.29) Lundquist (2013, p.29), dans ce type de texte, l'auteur « présente sa perception à lui d'un état de choses, ou d'un phénomène particulier en opposant celle-ci à d'autres opinions. ». D'après elle, il est possible

de parler donc d'une structure à plusieurs voix ou « *polyphonique* ». Dans celle-ci, il y a une voix qui défend un point de vue (« protagoniste »), tandis que ce point de vue sera contesté par une autre voix (« antagoniste »).

- **Type de texte expressif :** Dans ce type de texte, nous trouvons les « marques subjectives de son auteur » comme caractéristique essentielle, selon L. Lundquist (2013, p.30). L'auteur exprimera ses sentiments et ses attitudes, par rapport à un sujet en particulier.
- **Type de texte narratif :** Le texte de type narratif peut être considéré comme le type de texte fondamental pour les êtres humains en général, mais aussi par le contexte linguistique et culturel (Lundquist, 2013, p.30). Les traits permettant de déterminer qu'un texte est effectivement narratif sont « l'ancrage et la progression dans le temps d'événements et d'actions accomplies par un personnage principal » (Lundquist, 2013, p.31).
- **Type de texte descriptif :** Il s'agit d'un type de texte dans lequel l'auteur « s'attarde à donner des descriptions des personnages, des objets, de l'entourage, du temps qu'il fait, etc. » (Lundquist, 2013, p.31). Dans certaines occasions des passages d'ordre descriptif peuvent s'insérer dans des textes à dominance narrative.
- **Type de texte directif :** Nous le retrouvons notamment dans les textes de la législation et dont le but principal est « de régler des comportements futurs par des lois et directives » (Lundquist, 2013, p.32). Il se trouve également dans des directives données dans les cas de statuts d'institutions, d'entreprises, etc.

Nous considérons comme fondamental de réaliser un travail axé sur les types de texte dans le cadre de la formation des futurs enseignants de FLE. En effet, ce type d'exercices donne la possibilité de mieux comprendre un type de texte et la manière dont celui-ci a été constitué avant de rentrer dans les mécanismes de sa construction. Des activités consistant à identifier un type de texte selon sa structure et sa construction (structures employées, type de connecteurs utilisés, etc.) nous paraissent donc tout à fait pertinentes.

Nous pouvons proposer aux étudiants les activités suivantes : Réaliser des inférences à partir des caractéristiques des textes que nous avons annotés constituerait une première activité de repérage. Les étudiants devraient alors analyser certaines parties de texte et leurs caractéristiques.

- Réaliser des inférences à partir des caractéristiques des textes que nous avons annotés constituerait une première activité de repérage. Les étudiants devraient alors analyser certaines parties de texte et leurs caractéristiques.
- Une deuxième activité de repérage consisterait pour les étudiants à classer les caractéristiques analysées dans l'activité précédente et à leur adjoindre des étiquettes, selon le type de discours, de genre et le type de texte auxquels ils appartiennent.
- Nous comptons mettre des textes qui mélangent en même temps plusieurs types de séquences. L'idée est de faire découvrir aux étudiants et d'identifier chaque séquence et donnant les caractéristiques pour chacune de ces séquences.
- Pour la phase de systématisation, nous proposons des activités dont les caractéristiques des textes apparaissent. L'idée est de faire choisir à partir des extraits de textes et des listes

avec des caractéristiques textuelles signalées ci-dessous, les caractéristiques qui conviennent selon le type de texte.

11.3.2 Activités axe 2 : cohésion et cohérence textuelles

La cohésion et la cohérence textuelles ont été présentées dans le chapitre 5. Nous présentons ici les activités que nous proposons pour les deux notions que nous avons choisies (*cf.* chapitre 10 § 10.5.2 § c. § d.). Nous avons divisé cet axe en deux notions : la coréférence textuelle d'une part, et l'emploi des connecteurs d'autre part.

a) Notion 2.1 : Coréférence textuelle

La première notion que nous avons étudiée au niveau de l'analyse textuelle, par rapport à la cohérence et la cohésion dans les textes et le discours, est celle de la coréférence textuelle. Nous avons montré cette notion dans ses aspects théoriques (*cf.* chapitre 5 § 5.3.4), et au niveau des annotations (*cf.* chapitre 10 § 10.5.2 § c.). Il s'agit ici de l'emploi d'anaphores et de cataphores dans les chaînes de coréférence pour les reprises d'éléments textuels. Nous renvoyons aux chapitres cités pour une description précise de ces notions, et nous attachons ici à aborder les activités envisagées pour les présenter aux étudiants.

- La première activité consiste à faire découvrir aux étudiants en formation la notion de chaîne de coréférence. Pour cela, ils doivent compléter une liste avec des éléments manquants, en se référant à un élément principal qui a été marqué dans le texte.
- Nous demandons ensuite aux étudiants de trouver soit les coréférents, soit les référents principaux, en les classant dans des cases.
- Les étudiants devront par la suite les identifier, selon leur type morphosyntaxique (GN, N ou Pron), ou selon leur type (fidèle, infidèle, etc.).
- Une fois comprises les différentes notions ayant trait à la coréférence textuelle, les étudiants en formation pourront passer aux exercices de systématisation leur permettant de mieux acquérir ces notions.

b) Notion 2.2 : Connecteurs et marqueurs logico-temporels et discursifs

La seconde notion importante relativement à la cohérence et à la cohésion dans les textes est celle qui a trait à l'emploi de connecteurs et de marqueurs logico-temporels et discursifs. Nous avons abordé cette notion lors du chapitre précédent, lorsque nous évoquions ce type d'annotations (*cf.* chapitre 10 § 10.5.2 § d.). En effet, l'emploi de ce type d'éléments textuels contribue à « la structuration du texte et du discours en marquant les relations entre les propositions ou entre les séquences qui composent le texte et en indiquant les articulations du discours » (Riegel *et al.*, 2009, p.1044). Ces connecteurs et marqueurs constituent donc une notion fondamentale, qui doit être acquise par les futurs enseignants de FLE lors de leur formation.

À cette fin, nous envisageons les activités suivantes :

- Dans un premier temps, nous demandons aux futurs enseignants de repérer tous les éléments de liaison soit entre des propositions, soit entre des phrases, soit entre les paragraphes. Ils doivent les identifier et les mettre dans des boîtes.
- Une deuxième étape consiste à déterminer les éléments qu'elles connectent. En mettant d'un côté l'élément connecté 1 à l'élément connecté 2, et ainsi de suite dans le cas où il y aurait plus de deux éléments connectés (par exemple : *premièrement...* ; *deuxièmement...* ; *troisièmement...* ; ou : *d'abord...* ; *puis...* ; *ensuite...* ; *finalement...*).
- Enfin, les étudiants doivent classer les connecteurs et les marqueurs selon la typologie établie dans Riegel *et al.* (2009), décrite dans le chapitre précédent (*cf.* chapitre 10 § 10.5.2 § d.).

11.3.3 Activités sur l'axe 3 : progression thématique

Le troisième axe est celui de la progression thématique (*cf.* chapitre 5 § 5.3.5). Il est constitué du couple thème-rhème, notions à faire acquérir aux futurs enseignants de FLE.

a) Notion 3.1 : Thème et rhème

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, les notions de thème et de rhème permettent d'assurer la cohérence et la cohésion dans les textes, sur un mode de fonctionnement sensiblement similaire à celui des chaînes de coréférence et des connecteurs. Nous considérons que l'inclusion des notions de thème et de rhème dans les séquences de formation est fondamentale. D'une part, la connaissance de ces notions aidera les futurs enseignants à comprendre de quelle manière un texte se construit (si l'on tient compte des différents types de progression thématique vus dans le chapitre 5). D'autre part, les futurs enseignants seront alors en mesure de transmettre ces notions aux apprenants de langue. Pour permettre aux étudiants d'acquérir ces notions, nous proposons les activités suivantes :

- La première activité consiste à repérer les thèmes se trouvant dans chaque phrase ou dans des propositions. Pour cela, les étudiants doivent, comme dans certains des exercices précédents, délimiter les phrases ou les propositions, et relever tout ce qu'ils considèrent comme thème (sujet dont le locuteur dit quelque chose).
- Dans la deuxième activité, les étudiants procèdent au repérage des rhèmes (ce que l'on dit par rapport au thème). Le but est ici de mettre les rhèmes qui conviennent en fonction de chaque thème.
- Pour la troisième activité, les étudiants doivent nommer le type de progression. S'agit-il d'une progression « à thème constant » ? « Linéaire simple » ? « A thèmes dérivés » ? En fonction des caractéristiques de chaque type de progression thématique, il faudra les identifier dans des textes et les étiqueter.

11.4 Mise en œuvre d'une activité à partir du système

Nous présentons dans ce qui suit une séquence didactique avec ses quatre phases. Nous illustrons notre propos à partir d'un cas d'activité de coréférence textuelle.

11.4.1 Phase 1 : Activités de repérage

Lors de cette première activité (figure 11.5), les étudiants commencent par trouver l'élément manquant afin de compléter la série. Suivant une approche inductive, l'enseignant fera noter qu'il y a un élément en rouge foncé et que d'autres éléments en relation à cet élément qui sont en orange, il faut juste trouver l'élément manquant qui complète la série (dans ce cas la chaîne de coréférence).

ELITE-[FLE]²
JMMM

Activité de Repérage
 Trouvez l'élément ou le groupe manquant selon la liste ci-dessous.

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 faits 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 (Apefiph) et la Ligue pour l'Adaptation du diminueu 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, 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 Viel. 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
- elles
- leur faveur
- 215 000 personnes handicapées
- des travailleurs handicapés
- en
- Le salarié handicapé
- ce dernier
- il
- les personnes handicapées
- des personnes handicapées
- déficients visuels

FIGURE 11.5 – Activité de repérage sur le système ELITE-[FLE]².

Si les étudiants passent le curseur sur tout le texte, ils pourront voir qu'il y a des éléments sur lesquels apparaît une petite main. Ces éléments (corrects et incorrects) peuvent être déplacés depuis la zone de texte jusqu'à l'encadré en bas de page. En effet, en simulant le processus de lecture et en allant d'élément en élément de gauche à droite, comme le recommande L. Lundquist (2013), les apprenants pourront trouver l'élément manquant sur la liste en bas à gauche. Si l'élément est correct un message de validation s'affichera et permettra de passer à l'étape suivante (Figure 11.6., à droite). Si l'élément n'est pas correct, un message d'erreur s'affichera, donnant des pistes à propos des éléments linguistiques qui manquent (figure 11.6., à gauche). La seule limite au niveau des erreurs dans lesquelles l'étudiant pourra se tromper est donné par le nombre total de coréférents qui possède le texte.

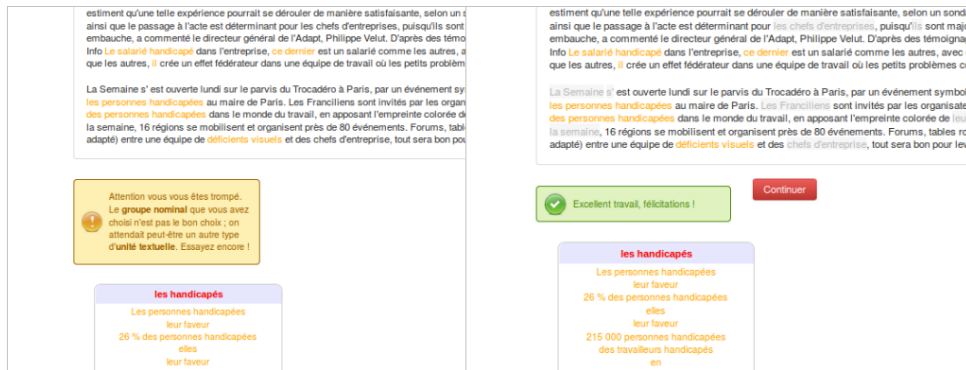


FIGURE 11.6 – Feedback du système ELiTe-[FLE]2.

La seconde activité (figure 11.7) consiste pour les étudiants à compléter une chaîne de coréférence (deuxième colonne), et ils vont trouver le référent principal de la liste des coréférents (troisième colonne). Dans cette activité, de la même manière que dans l'activité précédente, le feed-back sera donné comme présenté dans la figure ci-dessus (11.6).

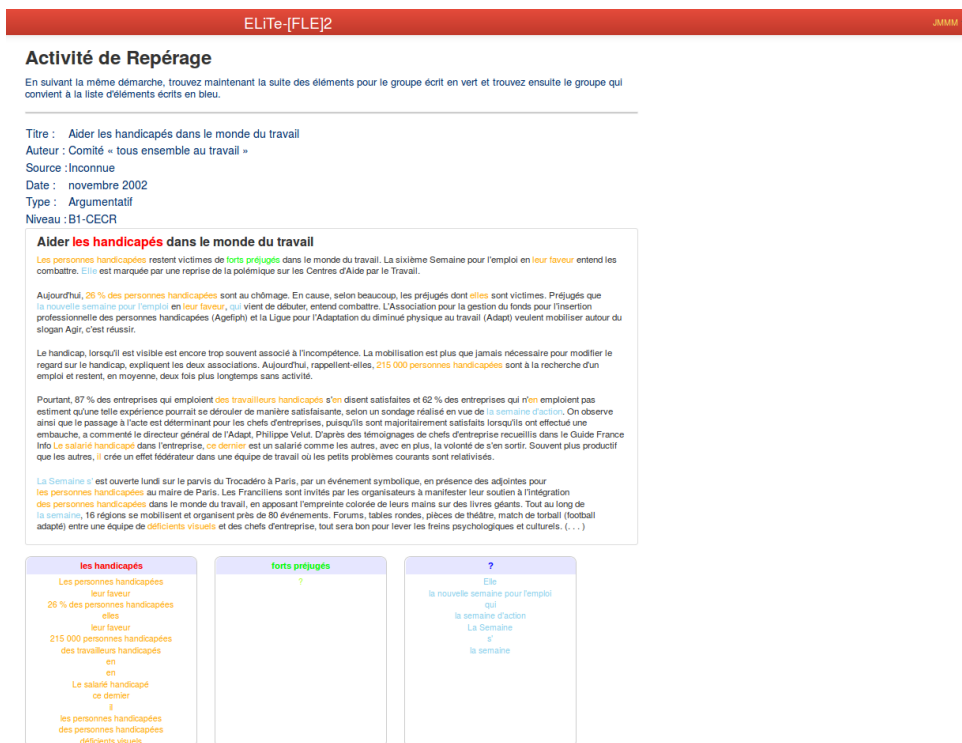


FIGURE 11.7 – Seconde activité de repérage sur le système ELiTe-[FLE]2.

Dans la troisième activité de repérage (figure 11.8), les étudiants doivent répartir tous les coréférents dans deux zones distinctes : les groupes nominaux (GN) doivent être placés dans la partie supérieure de l'encadré ; les pronoms (Pron) dans la partie inférieure. = Le feed-back est ici visuel : à la fin de la répartition, les deux zones (supérieure et inférieure) doivent apparaître en blanc, et non plus en gris.

Cette présentation permet d'offrir un feed-back un peu différent, et de changer le déroulement de l'activité par rapport aux activités précédentes.

ELiTe-[FLE]2
JMMM

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 Agri, 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 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	forts préjugés	La sixième Semaine pour l'emploi
Les personnes handicapées leur faveur 26 % des personnes handicapées elles leur faveur 215 000 personnes handicapées des travailleurs handicapés en Le salarié handicapé ce dernier Il les personnes handicapées des personnes handicapées déficients visuels	les les préjugés que Préjugés que	Elle la nouvelle semaine pour l'emploi et la semaine d'action La Semaine s' la semaine

FIGURE 11.8 – Troisième activité de repérage sur le système ELiTe-[FLE]².

Si l'activité est correctement réalisée (figure 11.9), apparaissent à la fin sur la gauche les deux notions linguistiques : GN ou N (pour les « groupes nominaux » et les « noms ») et Pron (pour les « pronoms »).

✔ Félicitations ! Vous avez fini avec succès!
Continuer

	les handicapés 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	forts préjugés Préjugés les préjugés	La sixième Semaine pour l'emploi la nouvelle semaine pour l'emploi la semaine d'action La Semaine la semaine
GN ou N			
Pron	elles en en il	les que dont	Elle qui s'

FIGURE 11.9 – Fin de la troisième activité de repérage.

11.4.2 Phase 2 : Activités de systématisation

Niveau : B1-B2
ELITE-[FLE]2

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 , 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. essouffé, était laissé choir sur une chaise ; murmura de nouveau, les dents serrées :

Cette fois, sais, non, cette fois !

Excusez-vous, 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, ! Ou'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 :

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

L'affaire se corsait. ne quittait pas du regard la figure du prêtre. secoua les épaules, et tourna vers l'abbé 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, parait-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.

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

qui
s'
M. Thibault
M. Thibault
..

FIGURE 11.10 – Activité de systématisation pour retrouver les éléments de chaque série.

Lorsque les étudiants ont validé toutes les activités de repérage, ils passent aux activités de systématisation. La première activité consiste à faire des inférences par rapport aux chaînes de coréférence (figure 11.10). Ils doivent d'abord trouver les couleurs correspondant aux trois référents principaux. Dans la partie inférieure de l'écran apparaît à chaque choix de couleur que les utilisateurs font en haut, une liste qui contient les différentes options de coréférents à utiliser.

Comme pour les exercices de repérage, un feed-back automatique apparaît lorsque toutes les cases avec les couleurs ont été sélectionnées. Une fois toutes les couleurs mises selon leur appartenance aux différentes chaînes de coréférence, les bons choix resteront bloqués ; quant aux mauvais choix, les étudiants peuvent réessayer en changeant la couleur. Mais une fois la bonne couleur trouvée la case se bloque.

Dans l'activité suivante (figure 11.11), il faut trouver tous les coréférents selon les couleurs qui ont été choisies dans la partie précédente. Seule la liste des coréférents conformes pour une chaîne de coréférence apparaît en fonction de la couleur choisie.

La dernière activité (figure 11.12) demande aux étudiants de classer les éléments de chaque

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 . 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 :

FIGURE 11.11 – Activité de systématisation pour trouver les coréférents.

liste selon le type de coréférent, s'il s'agit d'un groupe nominal (GN), d'un nom (N), ou s'il s'agit d'un pronom (Pron), etc.

Pour cette activité nous avons fait comme s'il s'agissait d'un texte qui se trouve sur *Word* ou *Open Office*. Les éléments qui ont été trouvés dans l'activité précédente vont construire les chaînes de coréférence et vont s'afficher dans la partie inférieure. Les boutons qui se trouvent sur la gauche permettent de mettre en gras et en italique les coréférents du type nominal (GN ou N), et de souligner les coréférents de type pronominal (Pron). Un feed-back avec un compteur enregistre le nombre d'erreurs de l'étudiant, et les catégories sur lesquelles il s'est trompé.

ELiTe-[FLE]2 JMMM

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, essoufflé, 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.

✔ Excellent travail, félicitations ! Vous avez fini avec succès!

Continuer

	M. Thibault	Antoine	Un portier
Coref	☐	☐	☐
GN	☐	☐	☐
ou N	☐	☐	☐
Coref	☐	☐	☐
Pron	☐	☐	☐

FIGURE 11.12 – Activité de systématisation pour classifier les coréférents selon caractéristiques morphosyntaxiques.

11.5 Réalisation du système ELiTe-[FLE]²

Le système ELiTe-[FLE]² a été réalisé en deux étapes. La première étape a consisté à modéliser le système. Nous avons défini les différentes fonctionnalités du système : la gestion des interfaces, la création des séquences didactiques, la gestion de différents supports, etc.

Dans un second temps, nous avons procédé à la mise en œuvre informatique du modèle défini, via la programmation du site et des activités. Cette phase de programmation a été assurée par des ingénieurs en informatique de l'Université Nationale de Colombie qui, au moment de notre travail, se trouvaient en formation en Master à l'Institut Nationale Polytechnique de Grenoble, à l'ENSIMAG³. En tant que commanditaire, nous avons dirigé et encadré le travail des informaticiens lors de réunions, au cours desquelles nous avons également œuvré à l'amélioration du système. Notre travail a consisté à nous assurer que les ingénieurs produisent un système respectant l'ensemble des exigences didactiques que nous avons définies. De leur côté, ils ont pris en charge les différents aspects techniques, tels que le choix des langages de programmation ou la résolution de problèmes liés aux activités. Nous détaillons ces aspects plus bas.

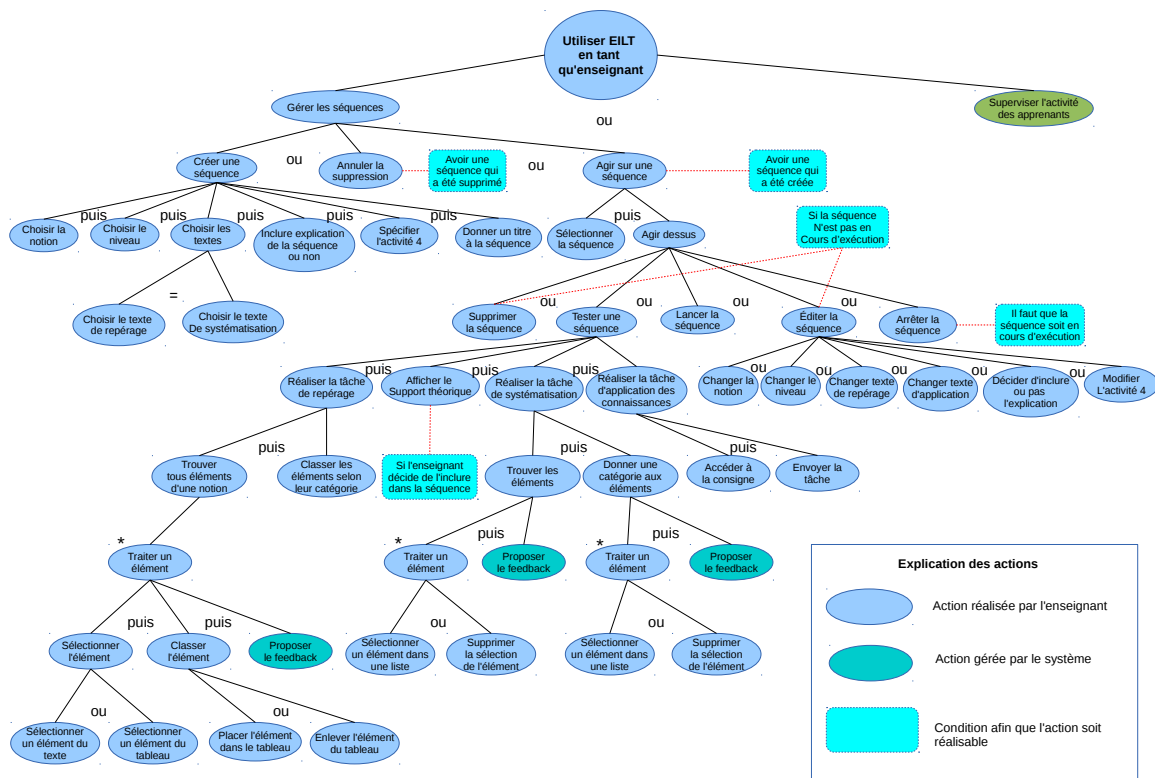


FIGURE 11.13 – Modèle du système ELiTe[FLE]².

3. École nationale supérieure d'informatique et de mathématiques appliquées.

11.5.1 Modélisation du système

Afin de réaliser le système informatique, nous sommes passés au préalable par une phase que nous appelons « modélisation fonctionnelle ». En effet, comme le montre le schéma ci-dessus (figure 11.13), avant de procéder à la mise en œuvre informatique, nous avons modélisé l'ensemble des fonctionnalités du système. Ceci a servi de repère aux programmeurs informaticiens pour la mise en œuvre du système.

Comme nous pouvons le constater, les enseignants-formateurs peuvent réaliser deux grandes types d'actions avec ELiTe-[FLE]² :

1. Gérer les séquences didactiques.
2. Superviser l'activité des étudiants.

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons développé et modélisé le premier type d'actions. Le second, c'est-à-dire la supervision du travail des étudiants, constitue une perspective pour de futurs projets (*cf.* chapitre 12 § 12.1.6). Le schéma présentant la modélisation (figure 11.13) montre que notre système permet plusieurs actions relatives à la gestion des séquences didactiques :

- créer une séquence ;
- annuler la suppression d'une séquence ;
- agir sur une séquence.

Dans ce qui suit, nous décrivons la première et troisième actions. La deuxième, quant à elle, dépend entièrement de l'existence d'une séquence, qui serait en cours de suppression.

a) Créer une séquence

Pour créer une séquence, le système dispose des actions suivantes. Elles doivent être réalisées les unes après les autres.

- **Choisir une notion** : L'enseignant choisit la notion parmi la liste qui lui est présentée (les trois axes de la linguistique textuelle).
- **Choisir une sous-notion** : Il choisit ensuite la sous-notion dans la liste des sous-notions (les notions qui apparaissent à l'intérieur de chaque axe). Si l'enseignant choisit, par exemple, la notion 1 à l'étape précédente, n'apparaîtront dans cette liste que les sous-notions correspondant à cette notion.
- **Choisir un niveau** : l'enseignant choisit le niveau qu'il souhaite utiliser pour sa séquence (B1 ou B2).
- **Choisir un type d'activité** : Il y a différents types d'activités ou manières différentes de développer les exercices (pour l'instant nous envisageons 4 types d'activités différents : glisser et mettre dans la bonne case des unités textuelles, compléter un texte à trous, choix multiples et mettre dans le bon ordre).

- **Choisir le texte** : L'enseignant choisit deux textes différents : l'un pour l'activité de repérage, et l'autre pour l'activité de systématisation. Les textes s'affichent en fonction du niveau choisi et varient d'une activité à l'autre. Le texte employé pour l'activité de repérage ne sera plus dans la liste de choix pour l'activité de systématisation.
- **Inclure le support théorique (linguistique et/ou didactique)** : Ensuite, si l'enseignant le souhaite, il peut inclure le support théorique (linguistique et/ou didactique). Un mécanisme permet de choisir parmi les supports qui se trouvent sur la BD (*cf. supra* § 11.2.4 § 11.3), ou bien d'envoyer un nouveau support sur cette BD (*cf. supra* § 11.2.4 § figure 11.4).
- **Rédiger les consignes pour l'activité 4** : L'enseignant devra par la suite spécifier la consigne pour l'activité d'application des connaissances (activité 4), en la rédigeant dans une zone créée à cette fin.
- **Donner un nom à la séquence didactique** : Une fois toutes ces étapes réalisées, l'enseignant peut donner un nom à la séquence créée.

b) Agir sur une séquence

Pour que les enseignants puissent agir sur une séquence, une séquence doit avoir été créée. Ils peuvent donc sélectionner la séquence créée et agir dessus. Cela leur permet notamment de :

- **Tester une séquence** : Cette action permet à l'enseignant de développer toute une séquence comme s'il était un des étudiants. Le système permet de simuler l'exécution de la séquence complète, pour que l'enseignant puisse vérifier que tout fonctionne correctement. Développer une séquence signifie passer par les quatre phases, en n'oubliant pas que pour avancer d'une phase à l'autre il faut accomplir les activités demandées dans chaque phase.
- **Lancer une séquence** : Cette action permet aux enseignants d'envoyer la séquence aux étudiants au format URL. Pour ceci, les enseignants disposent d'un courriel interne dans lequel sont stockées les adresses de tous les étudiants appartenant à chaque module de formation.
- **Supprimer une séquence** : Afin de supprimer une séquence il faut que celle-ci ait été créée et qu'elle appartienne à l'enseignant qui veut la supprimer. Il se peut en effet que l'enseignant ne soit pas satisfait de la séquence qu'il a créée et qu'il souhaite la supprimer. En revanche, il ne pourra supprimer ni les séquences constituées par ses collègues ni celles créées par les concepteurs du système.
- **Éditer une séquence** : Éditer une séquence équivaut à modifier une séquence déjà créée ; qu'elle appartienne à l'enseignant lui-même, à l'un de ses collègues, ou qu'il s'agisse d'une séquence proposée par le système, l'enseignant peut la changer en lui donnant un nouveau nom. Pour cela, l'enseignant passe par l'interface de création de séquence et choisit la séquence qu'il veut modifier. Il peut ensuite changer les informations (notions, sous-notions, niveaux, type d'activité, etc.).

- **Arrêter une séquence** : Cette action devrait permettre aux enseignants d'arrêter une séquence en cours d'exécution afin d'évaluer ou de faire un suivi par rapport au travail des étudiants par rapport au développement des activités.

11.5.2 Développement du système ELiTe-[FLE]²

Une fois le système modélisé et les fonctionnalités décrites, nous avons contacté des informaticiens afin de mettre en œuvre nos idées. Initialement, en tant que commanditaire, notre objectif était de faire développer une maquette informatique montrant les fonctionnalités du système, afin de démontrer que toutes ces fonctionnalités pouvaient être intégrées à une plate-forme. Cependant, nous avons finalement opté pour la réalisation d'une partie du prototype, c'est-à-dire d'un système qui prend en entrée n'importe quel texte qui respecte la DTD, et permettant de réaliser les activités que nous avons modélisées, le tout de manière automatique. À ce jour, le système permet effectivement de créer des séquences didactiques, de générer des URL, de les envoyer à des adresses mail pourvu que l'adresse mail de l'étudiant soit stockée dans la BD, de faire des activités réelles et de proposer un feed-back automatique pour celles-ci, etc. Il s'agit donc d'une preuve de concept qui fonctionne correctement. Pour atteindre cet objectif, les informaticiens ont utilisé plusieurs langages de programmation que nous décrirons brièvement dans la partie qui suit.

Le site a été créé avec HTML5 (*HyperText Markup Language 5*), le langage de programmation recommandé pour les sites web par le W3C⁴ (*World Wide Web Consortium*), et dernière révision du HTML. Ce langage a permis de créer un site web dynamique, à l'esthétique épurée et simple. L'objectif était en effet d'avoir un site sobre, mais ergonomique et simple à gérer par des enseignants non-informaticiens.

La gestion des éléments dans les activités a représenté une difficulté pour les informaticiens. En effet, nous partons de textes réels et non de textes construits à partir d'images ou d'objets. Ceci pose certains problèmes techniques pour glisser et transporter des unités linguistiques de la zone texte vers d'autres zones du système (cases de validation), afin d'être validées par le système. Autrement dit, il a été nécessaire de transformer les unités linguistiques textuelles en objets, et de faire en sorte que ces objets soient compris par le système et validés s'ils sont corrects, ou refusés dans le cas où ils ne sont pas conformes à l'information cherchée. Ceci demande de passer par un langage différent qui permet de transformer les unités textuelles en objets, sans qu'elles perdent pour autant leur valeur linguistique. Les informaticiens ont pour cela utilisé le langage Java. Enfin, signalons que tout le système a été élaboré et mis sur un site de partage nommé *GitHub*. Ceci a permis aux informaticiens de travailler en parallèle sur différentes tâches et de mettre à jour les différentes versions du système.

11.6 Conclusion

Comme nous l'avons exposé tout au long de ce chapitre, ELiTe-[FLE]² est un système pertinent pour la formation des futurs enseignants de français en milieu *exolingue*. Le système prend

4. Site Internet : <http://www.w3.org/TR/html5/>.

en compte deux situations : d'une part, il cherche à former les futurs enseignants de langue aux notions linguistiques (usage métalinguistique), et il dispose pour cela de plusieurs fonctionnalités. D'autre part, le système peut également être utilisé comme un instrument de formation à la didactisation de ces notions linguistiques, au travers des supports didactiques, mais aussi grâce à la réflexion nécessaire pour la création de séquences.

Chapitre 12

Conclusion et perspectives

Sommaire

12.1 Bilan et perspectives	320
12.1.1 Pour une richesse de l'apprentissage, varier les activités	320
12.1.2 Étudier d'autres phénomènes issus de la linguistique textuelle	320
12.1.3 Vers une évaluation plus formative en ALAO?	321
12.1.4 Pour une informatisation de l'enseignement de la didactisation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE	322
12.1.5 Évaluation du système	323
12.1.6 Superviser l'activité des apprenants	324
12.2 Conclusion	325

« L'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier. L'école est le modèle de la vie sociale. Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître. Du fait même de la prodigieuse différenciation de la pensée scientifique, du fait de la spécialisation nécessaire, la culture scientifique met sans cesse un véritable savant en situation d'écolier » (G. Bachelard, 1949).

Une thèse, comme il n'est pas assez souvent dit, est une ouverture, un commencement vers d'autres travaux, d'autres voies, d'autres possibilités dans le domaine de la recherche, mais aussi dans celui de la pratique professionnelle. Et d'ailleurs, ces deux concepts, recherche et pratique professionnelle ne seraient-ils pas, peut-être, intrinsèquement liés? Nous avons essayé tout au long de cette thèse de les lier, ou plutôt, de montrer en quoi ils se nourrissent l'un de l'autre. Nous sommes, en effet, parti de notre expérience personnelle d'enseignement vers la recherche, afin d'améliorer les pratiques d'enseignement des futurs formateurs.

Nous constatons, néanmoins, qu'il est difficile de tout faire dans le cadre d'une thèse, même si le chercheur a eu relativement assez de temps et, de surcroît, toute la volonté du monde pour y parvenir. Dans notre cas, comme nous le verrons dans ce chapitre, nous dressons une liste d'items qui restent, pour le moment, inachevés, mais qui nous donnent des pistes pour des travaux futurs.

12.1 Bilan et perspectives

Nous présentons, dans cette partie, les actions que nous avons développées afin de mener un travail qui prenait en compte les aspects clés de la formation des futurs enseignants. Nous sommes partis d'une approche théorique que nous jugeons « différente », et, à partir de cette approche, nous avons développé un système d'ALAO qui a des plus-values didactiques. Nous avons doté ce système d'activités et de fonctionnalités permettant l'accès facile à ses utilisateurs. Il nous reste cependant plusieurs aspects à améliorer, à peaufiner, à créer...

12.1.1 Pour une richesse de l'apprentissage, varier les activités

Pour l'instant, nous avons développé un petit nombre d'activités informatisées pour chaque séquence didactique, en essayant de varier leur type (*cf.* chapitre 11 § 11.3 : types d'activités). Nous sommes d'avis que plus un système propose de choix dans le type d'activités à faire apprendre, plus il devient intéressant pour ses utilisateurs. D'une part, l'enseignant a plus de possibilités de préparer des cours variés, ce qui permet, dans une certaine mesure, de les dynamiser et de les rendre plus intéressants que les cours magistraux, ou que ceux donnés avec un support en papier ; d'autre part, ceci permet de motiver les étudiants qui, quant à eux, vont faire des activités dans un cadre autre que celui du tableau et/ou du support papier. Des activités variées peuvent, dans une certaine mesure, permettre d'accroître le niveau d'autonomie des apprenants puisque plus les apprenants ont de possibilités de faire des exercices de manières différentes, plus ils peuvent s'exercer, et de surcroît, accroître les possibilités méta-cognitives d'apprendre.

En effet, le fait de proposer différentes manières de faire une activité abordant une notion peut permettre aux apprenants (dans notre cas, les futurs enseignants) de varier les formes de résolution des problèmes envisagés au travers de chaque activité. Ceci a pour conséquence un gain au niveau de l'apprentissage mais aussi de l'enseignement. N'oublions pas que ces apprenants sont également des apprentis-enseignants, qui se forment en même temps à l'apprentissage de la langue et à son enseignement. Il faut donc les former eux-mêmes à diversifier les activités pour en tirer un bénéfice maximal lors de leur travail en tant que futurs enseignants.

Il faudrait donc, à ce stade, créer une batterie d'activités beaucoup plus large. Il pourrait aussi être envisagé d'avoir un module permettant la création, ou l'adaptation de nouveaux types d'activités qui pourraient être proposées par les utilisateurs du système (à l'instar des systèmes de génération automatique d'activités comme MIRTO [*cf.* chapitre 7 § 7.2.3]).

12.1.2 Étudier d'autres phénomènes issus de la linguistique textuelle

Pour le moment, nous nous sommes focalisés sur l'étude de trois grands phénomènes issus de la linguistique textuelle : 1) la structure textuelle ; 2) la cohésion et la cohérence textuelle ; 3) la progression thématique. Mais la linguistique textuelle étant un terrain de travail tellement vaste et riche, nous considérons qu'il y a encore d'autres domaines à explorer : la ponctuation, la valeur textuelle des verbes, les champs lexicaux textuels, les éléments paratextuels, etc.

Pour le présent travail, nous sommes partis des phénomènes linguistiques que le public enquêté avait choisis au niveau du questionnaire. La plupart des activités que nous avons traitées dans cette thèse et au niveau du système ELiTe-[FLE]² ont été choisies par les trois publics et tout particulièrement par les futurs enseignants (*cf.* chapitre 9 § 9.2.3 § c. § Qc2.). C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à ces notions en particulier. Mais une fois la thèse terminée, rien ne nous empêchera de continuer à nourrir nos recherches et le système que nous avons conçu.

En effet, nous aimerions élargir notre champ de travail vers l'analyse d'autres phénomènes que nous considérons tout aussi importants à être analysés et proposés aux futurs enseignants. Pour l'instant, nous envisageons, une fois la thèse achevée, de réaliser un travail similaire avec des phénomènes, tels que : 1) la valeur textuelle des verbes ; 2) les champs lexicaux au niveau textuel ; 3) la ponctuation. En somme, à un moment donné, le système devrait comporter la plupart des phénomènes issus de la linguistique textuelle (tels que nous les avons vus au travers de cette thèse), et ces trois autres (*cf.* supra) que nous n'avons pas encore étudiés, mais qui sont aussi importants que ceux que nous avons travaillés ici.

12.1.3 Vers une évaluation plus formative en ALAO ?

L'évaluation (dans le sens d'évaluation des connaissances) est sans doute l'un des éléments indissociables de l'acte d'enseignement. C'est un sujet qui intéresse l'ALAO depuis déjà plusieurs années. Faut-il faire de l'évaluation formative ? Ou sommative ? Les deux en même temps ?

Il faut dire que des auteurs comme T. Chanier (1995, p.44) et M. Pothier (2003, p.121) sont plutôt orientés vers une évaluation formative pour le développement des prototypes. Pour sa part, Chanier (1995, p.44) est assez réticent envers l'évaluation sommative puisque, selon lui, le fait d'ériger en principe l'évaluation sommative pour le premier type de travaux de recherche en ALAO peut être sans objet, voire pénalisant dans ce domaine. En effet, comme Porcher l'énonce :

« On évalue beaucoup plus l'enseignement que l'apprentissage, la conformité que la compétence, l'académique que le savoir-faire. C'est moins ce que l'élève est capable de faire, qui est contrôlé, que la manière dont il est capable de reproduire le cours suivi. Il s'agit d'une évaluation spéculaire et non pas d'un contrôle de capacité » (Porcher, 1990, p.27, cité par Chanier, 1995, p.45).

Au niveau de notre système, nous sommes partis de l'idée de faire de l'évaluation formative, et en même temps, nous souhaitons que cette évaluation soit automatisée. Nous considérons qu'il est fort difficile de prendre en compte ces deux aspects en même temps, c'est-à-dire de faire une évaluation formative qui puisse être automatique. En effet, afin qu'un système puisse être performant au niveau de l'évaluation formative, il faut l'entraîner à partir des erreurs des apprenants, comme le signalent Kraif et Ponton (2007). D'après ces auteurs, la réponse à ce type de questionnement pour l'ALAO vient de la part du TAL. En effet, afin de produire de l'évaluation formative, il faut entraîner le système à partir des textes produits par des apprenants dans lesquels il y aura des erreurs, par exemple le corpus FRIDA (Granger *et al.*, 2001). Au niveau de notre système, nous considérons que nous pourrions suivre à peu près le même modèle. Il faudrait mener ce travail à partir des traces que les apprenants produisent lors du développement des activités (*cf.* infra § 12.1.6).

L'évaluation sommative, pour sa part, est en général plus facile à gérer au niveau automatique, puisque le même système peut informatiquement proposer les réponses et l'évaluation aux apprenants. Elle est, bien entendu, moins intéressante du point de vue cognitif, puisque les réponses se placent dans une optique plus ou moins behavioriste (*stimulus-réponse + renforcement*). C'est le mode de faire de la plupart des systèmes informatiques (comme « *Hot potatoes* », par exemple).

Pourrait-on proposer d'aller vers une évaluation « hybride », c'est-à-dire une évaluation qui prend en compte le formatif et le sommatif de manière simultanée ? En privilégiant, notamment, une évaluation plus d'ordre formatif ? Oui, en effet, l'évaluation formative avec sa manière d'évaluer plus le processus d'apprentissage que le but en soi-même reste toujours le type d'évaluation à privilégier, et plus encore dans un projet de formation des enseignants. Néanmoins, nous considérons que certains aspects de l'évaluation sommative peuvent aussi être pris en compte au moment de concevoir un système ; nous pensons tout notamment aux aspects suivants :

- il y a encore quelques examens internationaux comme le DELF et le DALF qui, dans certains cas, privilégient l'évaluation sommative ;
- parfois, certains apprenants aiment bien avoir des activités de type F/V, ou choix multiple, etc.

Étant donné que notre système s'adresse justement à la formation des futurs enseignants, il ne faut pas oublier qu'un enseignant doit savoir bien agencer tout type d'évaluation, au moins bien les connaître, être en somme formé à les comprendre pour ensuite faire des choix.

12.1.4 Pour une informatisation de l'enseignement de la didactisation vis-à-vis des futurs enseignants de FLE

Afin de mieux prendre en main le problème de la formation à la didactisation des connaissances que les étudiants devraient acquérir, nous proposons en tant que perspectives pour des travaux futurs l'idée de disposer d'une interface pour les étudiants leur permettant de se former à la création des séquences didactiques et à leur didactisation. En effet, pour le moment, nous disposons de la possibilité de former à la didactisation grâce à des supports théoriques que les enseignants-formateurs déposent sur la plate-forme.

Nous aimerions toutefois pouvoir permettre à de futurs enseignants de se former à la didactisation de manière informatique, de leur permettre ainsi de pouvoir didactiser les phénomènes linguistiques appris pendant les séances de formation. Nous pensons qu'en disposant d'une interface plus adaptée aux besoins des apprentis-enseignants, cette situation pourrait s'améliorer. Nous avons deux idées afin de résoudre cette situation :

- Une première idée serait d'ajouter à l'interface des étudiants un module leur permettant de constituer des séquences de la même manière que le font leurs enseignants. Cela impliquerait, plus précisément, un module ayant toutes les fonctionnalités qu'ont les enseignants-formateurs, et de surcroît, une fonctionnalité permettant aux étudiants de créer des URL et de les envoyer aux enseignants afin d'être évalués par ceux-ci. Ce type d'action demande,

bien évidemment, d'avoir une BD propre avec des textes autres que ceux que l'interface des enseignants.

- La seconde possibilité de didactisation serait de constituer des sous-modules à la fin de chaque phase d'une séquence et d'ajouter soit des activités propres à la didactisation, soit des questionnaires à visée didactique. Autrement dit, il faudrait que l'étudiant puisse à chaque étape d'une séquence didactique apprendre à l'enseigner en la didactisant. Cette seconde possibilité est aussi assez viable, puisqu'il s'agit de mettre à la fin de chaque phase une partie appelée justement « didactisation de l'activité ». Ce faisant, nous pourrions faire en sorte que cela devienne, en même temps, une espèce d'évaluation qui montre si le futur enseignant a bien compris l'activité et s'il est apte à l'enseigner à des futurs apprenants.

Que ce soit la première ou la seconde action, ou d'autres actions à envisager, nous considérons qu'une autre des plus-values d'un système d'aide à la formation de type ALAO devrait bien être cet aspect de la formation à la didactisation.

12.1.5 Évaluation du système

Afin de savoir si un système est performant ou non et s'il est utile et adapté à ses utilisateurs, le test utilisateur est essentiel. En effet, nous avons conçu et développé un principe de prototype pour un système d'ALAO qui devrait s'avérer utile dans la formation des futurs enseignants de FLE. Mais comment savoir si ce système marche, si les enseignants-formateurs et les apprentis-formateurs arrivent à bien saisir le système et ses fonctionnalités ? De quelle manière pouvons-nous savoir si les textes et les activités conçues servent, justement, à la formation du public cible ? Nous considérons que la meilleure manière d'essayer de répondre à toutes ces questions est de tester le système dans un cours de formation linguistique des étudiants universitaires de FLE en Colombie.

Depuis le début de notre projet, l'objectif a toujours été de tester le produit informatique de celui-ci (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a). Autrement dit, nous voulions finir le système ELiTe-[FLE]² et, par la suite, le tester dans quelques universités colombiennes, tout notamment à l'université d'Antioquia à Medellín et à l'université Nationale de Colombie à Bogotá. Nous considérons qu'une fois que nous aurons peaufiné le système et que nous aurons mis au point le reste des activités pour les notions qui manquent, ELiTe-[FLE]² pourrait bien être testé dans ce milieu universitaire en Colombie.

Comme le montre la figure ci-dessous (12.1¹), avant de passer à la phase d'implantation du système afin de l'évaluer, autrement dit de le tester, afin de l'améliorer, nous nous appuyons sur le modèle d'ingénierie pédagogique nommé ADDIE pour *Analyse-Design-Développement-Implantation-Évaluation*, qui est un modèle itératif². Il s'agit en fait d'un modèle dans lequel on suit les mêmes étapes avec des ajustements lorsque le système final est validé et peut être mis à disposition des utilisateurs. Étant donné qu'il s'agit d'un modèle cyclique, le concepteur peut faire les étapes à plusieurs reprises jusqu'à ce que le modèle soit vraiment peaufiné.

1. Image trouvé sur le site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Ing%C3%A9nierie_p%C3%A9dagogique (V. Mar, 2007).

2. Il y a d'autres modèles à implémenter lors de l'évaluation, comme le « modèle de design incrémental »

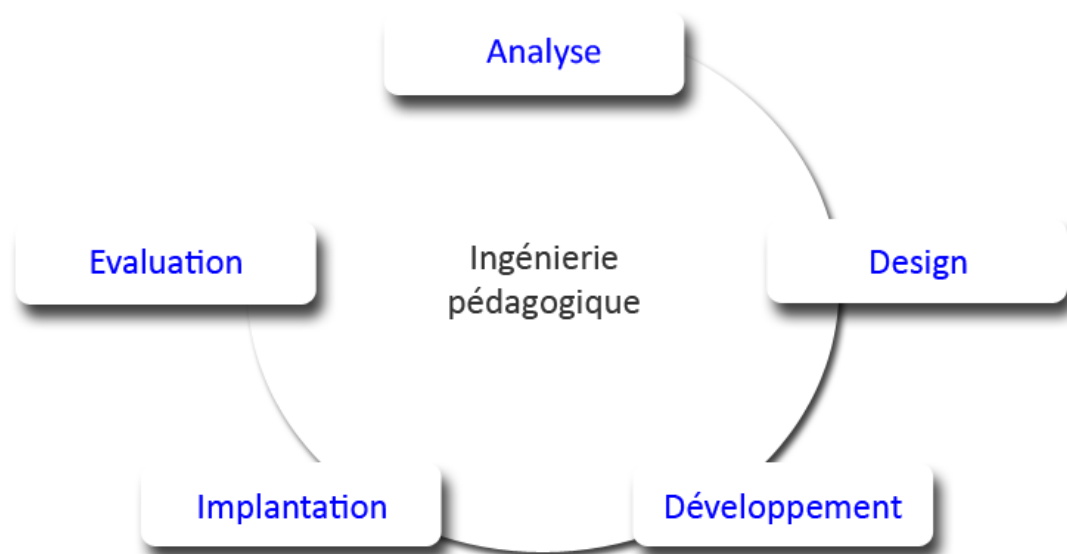


FIGURE 12.1 – Modèle ADDIE (Mar, 2007).

Notre objectif sera justement de tester le système avec des utilisateurs réels et de l'affiner jusqu'à ce que celui-ci puisse être mis à disposition des universités colombiennes pour la formation des futurs enseignants de FLE.

12.1.6 Superviser l'activité des apprenants

Si nous regardons le schéma de la modélisation qui apparaît dans le chapitre précédent (*cf.* chapitre 11 § figure 11.13), nous pouvons observer sur la droite que nous proposons la possibilité de faire un suivi du travail des apprenants. En effet, cette supervision passe par un travail d'exploitation pédagogique des traces. Ce qui signifie concrètement que nous comptons exploiter les informations, gardées par le système, concernant toutes les interactions que tous les étudiants réalisent lorsqu'ils font les activités. Par exemple, combien de fois se trompent-ils, ou quels éléments ont-ils glissé avant, ou après, etc. Toutes ces actions génèrent des traces informatiques qui, en sachant les repérer, peuvent servir à faire un suivi du travail d'un apprenant en particulier, ou de tout le groupe en général.

En effet, le fait d'exploiter ces traces peut permettre à l'enseignant de mieux préparer ses cours, de changer la manière de créer les séquences sur la plate-forme. Si un enseignant remarque sur les traces que la plupart du groupe a passé un temps assez considérable à faire une activité, c'est parce qu'il y a un problème. Dans le cas contraire, si une activité est beaucoup trop facile, et que tous les apprenants la font très rapidement, ceci peut être également problématique, etc. Un autre emploi des traces se trouve au niveau de l'évaluation de l'apprentissage (*cf.* supra § 12.1.3). Le fait de récupérer les traces peut aider à mieux gérer l'évaluation formative.

Toutes ces informations peuvent aider, d'une part, l'enseignant à mieux gérer ses cours et, d'autre part, le concepteur à améliorer le système. Nous considérons toutefois que l'utilisation

(Deporver *et al.*, 2011).

des traces informatiques dans un but pédagogique est un phénomène assez inexploré dans le domaine de l'ALAO, mais qui mériterait des recherches plus approfondies.

12.2 Conclusion

Dans la présente thèse, nous sommes parti d'un travail axé sur les aspects didactiques suivis des aspects linguistiques, et tout ceci au travers de l'emploi des TICE. Ceci demande un travail pluridisciplinaire et interdisciplinaire que nous avons essayé de mener de la meilleure manière possible.

Quant aux aspects pluridisciplinaires de notre travail, nous dirons que le projet EliTe-[FLE]² a convoqué plusieurs disciplines. En effet, notre travail est sans doute intéressant, dans la mesure où nous faisons travailler ensemble des disciplines qui peuvent paraître les unes un peu éloignées des autres. Or, c'est lorsque nous les articulons qu'elles peuvent montrer toutes leur potentialités. Cela signifie, plus précisément, que la linguistique textuelle, domaine pouvant être enseigné lors de cours magistraux en utilisant un tableau et des documents papiers, acquiert toutefois d'autres potentialités, d'autres manières de réaliser des activités, dès lors qu'un système d'ALAO est utilisé.

De plus, les exemples et les activités peuvent être mis sur le même support informatique. Ils peuvent de surcroît être présentés de diverses manières, l'enseignant peut les employer dans la salle de classe (ou dans la salle d'informatique). Il peut également faire travailler ses apprenants à distance en les guidant ou tout simplement les laisser en complète autonomie.

D'autre part, nous pouvons dire que notre travail est interdisciplinaire, et ceci dans le sens où nous allons d'une discipline que nous connaissons (la didactique), vers une autre discipline qui peut nous être inconnue (l'informatique). Nous y cherchons les éléments qui nous conviennent, et si nous ne les connaissons pas, nous demandons de l'aide à des experts. Toutefois, nous nous sommes formé pour connaître ces autres disciplines (ALAO et TAL, par exemple), pour y voir leurs possibilités et leurs limites. Le fait, en tout cas, de ne pas rester cantonné à une seule discipline est un atout, ceci permet bien évidemment d'acquérir des connaissances qu'autrement nous n'aurions pas développées.

Nous achèverons cette thèse en soulignant qu'il ne faudrait pas que les enseignants-formateurs colombiens perçoivent les instruments informatiques comme des ennemis, mais plutôt comme des alliés. En effet, un instrument informatique ne peut remplacer un enseignant dans son enseignement, mais il peut lui servir d'appui. Il faut ouvrir les esprits, l'informatique n'est rien si elle n'apporte pas une plus-value pédagogique à l'enseignement.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège.
- ADAM, J.-M. (1993). Le texte et ses composantes : Théorie d'ensemble des plans d'organisation. *SEMEN*, 8 [En ligne] URL : <http://semen.revues.org/4341>.
- ADAM, J.-M. (2010). L'émergence de la Linguistique Textuelle en France : entre perspective fonctionnelle de la phrase, grammaires et linguistiques du texte et du discours. *Revista Investigações*, 23(2):11–47.
- ADAM, J.-M. (2011a). *La linguistique textuelle*. Linguistique : Coursus. Armand Colin, Paris, troisième édition.
- ADAM, J.-M. (2011b). *Les textes : types et prototypes*. Linguistique : Coursus. Armand Colin, Paris, troisième édition.
- AIJMER, K. (2009). Introduction : Corpora and language teaching. In AIJMER, K., éditeur : *Corpora and Language Teaching*, volume 33 de *Studies in Corpus Linguistics*, pages 1–10. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- ALKHATIB, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24:45–64.
- ANTONIADIS, G. (2004). Les logiciels d'apprentissage des langues peuvent-ils ignorer le TAL ? *Cahiers de l'APLIUT*, 23(2):[En ligne] URL : <https://apliut.revues.org/3359?lang=fr>.
- ANTONIADIS, G. (2008). *Du TAL et son apport aux systèmes d'apprentissage des langues : Contributions*. Habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- ANTONIADIS, G. (2010). De l'apport pertinent du TAL pour les systèmes d'ALAO : L'exemple du projet MIRTO. In NEVEU, F., MUNI TOKE, V., DURAND, J., KLINGLER, T., MONDADA, L. & PRÉVOST, S., éditeurs : *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*, Paris.
- 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. *ALSIC*, 8(2):65–79 [En ligne] URL : <https://alsic.revues.org/376>.

- ANTONIADIS, G., FAIRON, C., GRANGER, S., MEDORI, J. & ZAMPA, V. (2006). Quelles machines pour enseigner la langue ? In *TALN - 2006*, pages 795–805, Leuven (Belgique). CENTAL.
- 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*, 17(1):61–79.
- ARISMENDI, F. & COLORADO, D. (2015). La formation des enseignants de FLE en Colombie : panorama et cas de l'Université d'Antioquia. In *Dialogues et Cultures : La formation initiale des enseignants de français langue étrangère*, volume 61 de *Revue de la FIPF*, pages 44–61, Bruxelles.
- ARMAND, A., DESCOTES, M., JORDY, J. & LANGLADE, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Bertrand-Lacoste - CRDP de Toulouse, Toulouse.
- ASTON, G. (1995). Corpora in Language Pedagogy : Matching Theory and Practice. In COOK, G. & SEIDLHOFER, B., éditeurs : *Principle and Practice in Applied Linguistics : Studies in honour of H. G. Widdowson*, chapitre 17, pages 257–270. Oxford University Press, Oxford.
- AUDRAS, I. & GANASCIA, J.-G. (2006a). Apprentissage/didactique des langues étrangères et TALN : analyse de corpus écrits à l'aide d'outils d'extraction automatique du langage. In *JADT' 06 : actes des 8es Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*, pages 67–77, Besançon. Presses Univ. Franche-Comté, 2006.
- AUDRAS, I. & GANASCIA, J.-G. (2006b). Le TALN au service de la didactique du français langue étrangère écrit. In *TALN - 2006*, pages 825–834, Leuven (Belgique). CENTAL.
- AUGÉ, H., CAÑADA PUJOLS, M.-D., MARLHENS, C. & MARTIN, L. (2005). *Tout va bien!*, volume 1. CLE International, Paris.
- BACHELARD, G. (1949). *La psychanalyse du feu*. Gallimard, Paris.
- BAJRIĆ, S. (2009). *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*. Presses de l'université Paris-Sorbonne, Paris.
- BAKHTINE, M. (1981). Écrits du cercle de bakhtine. In TODOROV, T., éditeur : *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Seuil, Paris, première édition.
- BANGS, P. (1999). MALTED : Le plus grand projet ALAO européen. [En ligne] URL : <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/5/fr/bangs.html>.
- BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications, Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, (8):1–27.
- BARTHÉLÉMY, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Français Langue Étrangère. Hachette FLE, Paris.
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Langues et didactique. Didier, Paris.

- BEACCO, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Langues et didactique. Didier, Paris.
- BEAUFORT, R. & ROEKHAUT, S. (2011). Le TAL au service de l'ALAO/ELAO : l'exemple des exercices de dictée automatisés. *In Actes de la 18e Conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles, TALN 2011*, Montpellier.
- BEMQUERER COSTA, I. (2009). Forma e contexto na linguística do texto de Eugenio Coseriu. *Revista Letras*, (78):165–184.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de Linguistique générale I*. Gallimard, Paris.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard, Paris.
- BERNERS-LEE, T., HENDLER, J. & LASSILA, O. (2001). The Semantic Web. *Scientific American*, [En ligne] URL : http://www-sop.inria.fr/acacia/cours/essi2006/Scientific%20American_%20Feature%20Article_%20The%20Semantic%20Web_%20May%202001.pdf.
- BERNÁNDEZ, E. (2010). El léxico como motor de la organización del texto. *Revista de Investigación Lingüística*, 13:45–63.
- BERTHET, A., HUGOT, C., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B. & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego*, volume 1. Hachette FLE, Paris.
- BERTHIER, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Sociologie Coursus. Armand Colin, Paris, quatrième édition.
- BERTIN, J.-C. (2001). *Des outils pour les langues : Multimédia et apprentissage*. Ellipses, Paris.
- BESSE, H. (1984). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Essais. Didier, Paris.
- BOLÍVAR, A. (2009). Los retos lingüísticos de Venezuela : desafíos internos y globales. *Diálogos Latinoamericanos*, 15:76–93.
- BOMMIER-PINCEMIN, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne - Paris 4, Paris.
- BORG, S. (2003). Les méthodologies à la croisée de la notion de progression. *In RIVENC, P.*, éditeur : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, volume 3 de *Pédagogies en développement*, chapitre 3, pages 51–61. De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- BORRUAT, S., BURTON, R., CHARLIER, B. & et AL. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. *In DESCHRYVER, N. & CHARLIER, B.*, éditeurs : *HY-SUP : Programme Education et formation tout au long de la vie*, Genève. Université de Genève.
- BOUCHARD, R. (1990). *Interaction et discursivité : sciences du langage, didactique des langues et didactique du français*. Thèse de doctorat, Université Stendhal – Grenoble 3, Grenoble.

- BOUILLON, P. (1998). *Traitement automatique des langues naturelles*. Champs linguistiques. Editions Duculot, Bruxelles.
- BOULTON, A. (2007). Esprit de corpus : Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. In WILLIAMS, G. , éditeur : *Actes des cinquièmes Journées de la linguistique de Corpus, Texte et corpus*, volume 3, pages 37–46, Lorient (France). Université de Bretagne-Sud.
- BOULTON, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. In *Mélanges CRAPEL*, volume 31, pages 5–13, Nancy. CRAPEL, ATILF-CNRS.
- BOULTON, A. & TYNE, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Langues & didactique. Didier, Paris.
- BRONCKART, J.-P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation? *L'école démocratique*, 1124 [En ligne] URL : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>.
- BROWN, P. F., COCKE, J., DELLA PIETRA, S. A., DELLA PIETRA, V. J., JELINEK, F., LAF-FERTY, J. D., MERCER, R. L. & ROOSSIN, P. S. (1990). A Statistical Approach to Machine Translation. *Computational Linguistics*, 16(2):79–85.
- BRUILLARD, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Hermes, Paris.
- BRUILLARD, E. (2015). « Les MOOC, levier possible de changement de la formation des enseignants et des formateurs ». In *Conférence plénière lors du colloque EPAL 2015.*, Grenoble le 4, 5 et 6 juin 2015.
- BRUN, C., PARMENTIER, T., SANDOR, A. & SEGOND, F. (2002). « Les outils de TAL au service de la 'e-formation' en langues ». In *Multilinguisme et traitement de l'information*, pages 223–250. Hermès, Paris.
- BURTON, R., BORRUAT, S., CHARLIER, B. & et AL. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1):69–96.
- BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. (1996). *Tempo : méthode de français*, volume 1. Didier / Hatier, Paris.
- CAPELLE, G. & GIDON, N. (1999). *Réflets*, volume 1. Hachette FLE, Paris.
- CASTELLOTTI, V. (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? ». In CASTELLOTTI, V. & PY, B., éditeurs : *Notions en Questions N 6 "La notion de compétence en langue"*. Éditions ENS, Lyon.
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Didactique des Langues Étrangères. CLE International, Paris.
- CHACHKINE, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE?* Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, Marseille.

- CHALARON, M.-L. (2007). *Évolution des courants méthodologiques*. Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 1re année. Cned – Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- CHANIER, T. (1995). *Acquisition des langues assistées par ordinateur*. Habilitation à diriger de recherches, Université Blaise Pascal - Clermont 2, Clermont-Ferrand.
- CHANIER, T. (1998a). Relations entre le TAL et l'ALAO ou l'ALAO un "simple" domaine d'application du TAL? *In International conference on natural language processing and industrial application*, Moncton. (NLP+IA'98).
- CHANIER, T. (1998b). « Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication ». *In* CHANIER, T. & POTHIER, M., éditeurs : « *Hypermédia et apprentissage des langues* », *études de linguistique appliquée (éla)*, numéro 110, pages 137–146.
- CHAPELLE, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition : Foundations for teaching, testing and research*. Applied Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge.
- CHAPELLE, C. A. & JAMIESON, J. (2008). *Tips for Teaching with CALL : Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education Inc., White Plains.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Éducation, Paris.
- CHARAUDEAU, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, (117):96–111.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil, Paris.
- CHAREILLE, S. (2001). Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie : 200 years of french teaching in Colombia. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, (45):5–26.
- CHARLET, J., SZULMAN, S., AUSSENAC-GILLES, N. & et AL. (2009). Apport des outils de TAL à la construction d'ontologies : propositions au sein de la plate-forme DaFOE. *In C2009 – Démonos*, pages 1–6.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4):469–496.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française. Enseignement du récit et cohérence du texte.*, (38):7–41.
- CHAROLLES, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29:125–151.
- CHAUDIRON, S. (2007). Technologies linguistiques et modes de représentation de l'information textuelle. *Documentaliste- Sciences de l'information*, 44(1):30–39.
- CHAUDIRON, S. & CHOUKRI, K. (2008). *L'évaluation en technologies de la langue : les campagnes Technolangue*. Hermès – Lavoisier, Paris.

- CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2012). Didactique du français et étude de la langue. In *Le français aujourd'hui*, volume Hors-série, chapitre Linguistique textuelle et didactique du français. Armand Colin, Paris.
- CHISS, J.-L. & PUECH, C. (1998). De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites. *Langue française. La linguistique comme discipline en France.*, (117):6-21.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton & Co., Amsterdam.
- CHOMSKY, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language.*, 35(1):26-58.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*. Didactique des Langues Étrangères. CLE International, Paris.
- CICUREL, F. (1988). *Lectures interactives en langue étrangère*. «F» Autoformation. Hachette, Paris.
- COLLETTA, J.-M. & KARCHER, G. (2012). *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit*. Cned - Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- COMBETTES, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française. Enseignement du récit et cohérence du texte.*, (38):74-86.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Formation continuée. De Boeck - Duculot, Bruxelles.
- COMENIUS, J. A. (1638 - 1992). *Didactica Magna : La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Klincksieck, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.
- CORI, M. & LÉON, J. (2002). La constitution du TAL : étude historique des dénominations et concepts. *TAL*, 43(3):21-55.
- CORTÉS, L. & NAVES, E. (2012). Vers une politique linguistique intégrée ? La situation du FLE en Colombie vue de l'Université Nationale. In *Intervention lors du 4 e Séminaire International de Développement Professionnel des Enseignants de Langues Étrangères qui s'est tenu à Medellin, 2, 3 et 4 août 2012 Medellin*. Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- COSERIU, E. (1969). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Editorial Gredos S.A., Madrid.
- COSERIU, E. (1997). *Linguistica del testo : Introduzione a una ermeneutica del senso*. Carocci editore, Rome.
- COSERIU, E. (2001). *L'homme et son langage*, volume 46 de *Bibliothèque de l'Information Grammaticale*. Éditions Peeters, Leuven.

- COUTO, J. (2006). *Une plate-forme informatique de Navigation Textuelle : modélisation, architecture, réalisation et applications de NaviTexte*. Thèse de doctorat, Université Paris 4, Paris.
- COUTO, J., LUNDQUIST, L. & MINEL, J.-L. (2005). Navigation interactive pour l'apprentissage en linguistique textuelle. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, pages 45–56, Montpellier (France). LIRMM - Université de Montpellier II.
- CRISTOBALENA FRUTOS, A. (2014). Text Generator : an Aid for Writing in the Tertiary EST Class. *CORELL : Computer Resources for Language Learning*, (4):27–41.
- CULIOLI, A. (2002). *Variations sur la linguistique : entretiens avec Frédéric Fau*. Klincksieck, Paris.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Français langue étrangère. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, deuxième édition.
- CÁRDENAS, L. D. (2013). Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE. *Open Writing Doors Journal*, 10(1):42–62.
- DAILLE, B. & ROMARY, L. (2001). Linguistique de corpus : Éditorial. In *Traitement automatique des langues*, volume 42, pages 343–346. Hermes, Paris.
- DAMASKOU, E. (2011). Attitudes et perceptions des enseignants face à la perspective du remplacement du manuel par du matériel didactique puisé sur internet : le cas des enseignants de FLE en Grèce. *Synergies Sud-Est européen*, (3):81–92.
- DANLOS, L., ANTOLINOS-BASSO, D., BRAUD, C. & ROZE, C. (2012). Vers le FDTB : French Discourse Tree Bank. *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012*, Volume 2 : TALN:471–478.
- DAVIES, G. (2006). "Computer Assisted Language Education". In DAVIES, G., éditeur : *Encyclopedia of Language and Linguistics*, volume 6, pages 460–470. Elsevier, Oxford, seconde édition.
- DE BEAUGRANDE, R.-A. & DRESSLER, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman, Londres et New York.
- DEBYSER, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, (8):31–61.
- DEMAIZIÈRE, F. (1995). Pour une autonomie des apprentissages : les NTF face à la didactique et à l'ingénierie de formation. *Actes du colloque de l'Uplegess - Langues d'Europe, autonomie et nouvelles technologies*, pages 89–99.
- DEMAIZIÈRE, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *ALSIC*, 10(1):5–21 [En ligne] URL : <https://alsic.revues.org/220>.

- DEMAIZIÈRE, F. & DUBUISSON, C. (1992). *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Ophrys, Paris.
- DEMAIZIÈRE, F. & MINVIELLE, Y. (1999). *Guide du multimédia en formation - Bilan critique et prospectif*, chapitre Quelles compétences et quels modes de formation pour les formateurs ?, pages 324-336. Retz, Paris.
- DENYER, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *In La perspective actionnelle : Tâches et projets*, pages 9-16, Barcelone (Espagne). Difusión Français Langue Étrangère.
- DEPAIN-DELMOTTE, F. (1997). La notion de cohérence textuelle et le traitement de l'anaphore. *BULAG : T.A.L et Sciences Cognitives*, (22):129-154.
- DEPORVER, C., QUINTIN, J.-J., DE LIÈVRE, B. & PORCO, F. (2011). Méthodologie de conception des environnements d'apprentissage multimédia : le desing incrémental. [En ligne] URL : <http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m351/>.
- DERYCKE, A. (2013). Pour une analyse critique des mooc à la lumière de la nouvelle économie. *In Atelier MOOC, EIAH 2013*, Toulouse.
- DEVELAY, M. (2002). La formation avec les TICE et la transformation des méthodes d'apprentissage et d'enseignement. introduction. *In Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*, Pédagogies en développement, pages 15-22. De Boeck & Larcier S.A., Bruxelles.
- DEVELOPTE, C. (2008). Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif le français en (première) ligne. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1):37-56.
- DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M. & VERDELHAN, M. (1989). *Le nouveau sans frontières : méthode de français*, volume 1. CLE International, Paris.
- DONNAY, J. & CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : Formation des formateurs à l'analyse*. Pédagogies en développement. De Boeck - Wesmael s.a., Bruxelles.
- DURKHEIM, (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Quadrige - Presses universitaires de France, Paris, troisième édition.
- ELALOUF, M.-L. (2014). « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 149-150:56-70 [En ligne] URL : <http://pratiques.revues.org/1702>.
- FARR, F. (2008). Evaluating the Use of Corpus-based Instruction in a Language Teacher Education Context : Perspectives from the Users. *Language Awareness*, 17(1):25-43.
- FERNÁNDEZ, S. S. (2009). América latina de cara al mundo : políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas para el mundo globalizado. *Diálogos Latinoamericanos*, 15:5-9.

- FROST, D. (2008). *The Stress site : l'accent lexical, l'anglais de spécialité et l'oral. La conception d'un outil d'apprentissage médiatisé*. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- FUCHS, C. (1993). *Linguistique et traitements automatiques des langues*. Hachette Université Linguistique. Hachette Supérieur, Paris.
- FÉLIX, C. (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*, (75):51–64.
- GARDES-TAMINE, J. (2004). *Pour une grammaire de l'écrit*. Sup-Lettres. Belin, Paris.
- GARDES-TAMINE, J. & PELLIZZA, M.-A. (1998). *La construction du texte : De la grammaire au style*. Cursus : Lettres. Armand Colin, Paris.
- GARSDIE, R., FLIGELSTONE, S. & BOTLEY, S. (1997). Discourse Annotation : Anaphoric Relations in Corpora. In GARSIDE, R., LEECH, G. & MCENERY, A., éditeurs : *Corpus Annotation : Linguistic Information from Computer Text Corpora*, chapitre 5, pages 66–84. Longman, New York.
- GERMAIN, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Centre éducatif et culturel (CEC), Montréal.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères. CLE International, Paris.
- GIRARDET, J. & CRIDLIG, J.-M. (1996). *Panorama*, volume 1. CLE International, Paris.
- GONZÁLEZ, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29(57):496–504.
- GRAHAM, C. R. & DZIUBAN, C. D. (2008). Blended Learning Environments. In SPECTOR, J. M., MERRILL, M. D., MERRIENBOER, J. V. & DRISCOLL, M. P., éditeurs : *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, chapitre 23, pages 269–276. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Londres, troisième édition.
- GRANDBASTIEN, M. & LABAT, J.-M. (2006). Introduction. In MONIQUE GRANDBASTIEN & JEAN-MARC LABAT, , éditeur : *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, pages 17–24. Hermès et Lavoisier, Paris.
- GRANGER, S. (2007). Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse. *Cahiers de lexicologie*, 91(2):117–132.
- GRANGER, S., VANDEVENTER, A. & HAMEL, M.-J. (2001). Analyse des corpus d'apprenants pour l'ELAO basé sur le TAL. *Traitement automatique des langues*, 42(2):602–621.
- GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (2011). *Le bon usage : Grammaire française*. Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 15ème édition.

- GROSBOIS, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'université Paris-Sorbonne, Paris.
- GUICHON, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Langues & Didactique. Didier, Paris.
- GUIR, R. (2002). *Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*. Pédagogies en Développement. De Boeck - Larcier s.a., Bruxelles.
- GÓMEZ FLÓREZ, E., PINEDA, J. E. & MARÍN GARCÍA, N. (2012). EFL Students' Perceptions about a Web-Based English Reading Comprehension Course. *PROFILE*, 14(2):113–129.
- HABERT, B., FABRE, C. & ISSAC, F. (1998). *De l'écrit au numérique : Constituer, normaliser et exploiter les corpus électroniques*. Informatiques. Masson, Paris.
- HABERT, B., NAZARENKO, A. & SALEM, A. (1997). *Les linguistiques de corpus*. Collection U. Série Linguistique. Armand Colin, Paris.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, Londres.
- HALTÉ, J.-F. (2004). La grammaire au cœur des apprentissages? *In Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques*, Langues et écritures, pages 11–23. Publication de l'Université de Provence, Marseille.
- HAMEL, M.-J. & GIRARD, M.-C. (2004). Une exploitation pédagogique de la typologie des textes en ALAO. le logiciel FreeText. *In TAL & Apprentissage des langues.*, pages 103–112, Grenoble.
- HAUGEN, E. (1962). Schizoglossia and the Linguistic Norm. *In WOODWORTH, E. D. & DI PIETRO, R. J.*, éditeurs : *Monograph Series on Languages and Linguistics*, numéro 15, pages 63–74.
- HEIDEGGER, M. (1935 - 1967). *Introduction à la métaphysique*. Gallimard, Paris.
- HERRIMAN, J. & ARONSSON, M. B. (2009). Themes in Swedish advanced learners' writing in English. *In AIJMER, K.*, éditeur : *Corpora and Language Teaching*, volume 33 de *Studies in Corpus Linguistics*, pages 101–120. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- JOHNS, T. (1991). « From Printout to Handout : Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning ». *In JOHNS, T. & KING, P.*, éditeurs : *Classroom Concor-dancing. English Language Research Journal*, volume 4, pages 27–45.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. FAC. Nathan Université, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2009). Le traitement du contexte en analyse du discours en interaction. *In SANDRÉ, M.*, éditeur : *Analyses du discours et contextes*, pages 11–29, Montpellier (France). Actes du 5e Colloque Jeunes Chercheurs Praxiling.
- KLEIBER, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Champs Linguistiques. Éditions Duculot, Louvain-la-Neuve.

- KLEIBER, G. (2001). *L'anaphore associative*. PUF, Paris.
- KLINKENBERG, J.-M. (1993). Le français : une langue en crise ? *Études françaises*, 29(1):171–190.
- KRAIF, O. & PONTON, C. (2007). Du bruit, du silence et des ambiguïtés : que faire du TAL pour l'apprentissage des langues ? *In TALN 2007, Que faire du TAL pour l'apprentissage des langues ?*, pages 143–152.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding Language Teaching : From Method to Postmethod*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey.
- KÜBLER, N. (2007). La traduction automatique : traduction machine ? *Université Paris-Diderot (Paris 7)*.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LAMY, M.-N. (2001). L'étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. *Notions en questions, N5 : Interactivité, interactions et multimédia.*, pages 131–144.
- LANDRAGIN, F. (2011). Une procédure d'analyse et d'annotation des chaînes de coréférence dans des textes écrits. *Corpus*, 10:61–80 [En ligne] URL : <http://corpus.revues.org/2010>.
- LANDRAGIN, F. (2014). Anaphores et coréférences : analyse assistée par ordinateur. *In FOSSARD, M. & BÉGUELIN, M.-J. E., éditeurs : Nouvelles perspectives sur l'anaphore. Points de vue linguistique, psycholinguistique et acquisitionnel*, pages 29–54. Peter Lang, Berne.
- LANDURE, C. (2011). Data-Driven learning : apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, (32):163–178.
- LE BRAY, J.-E. (2007). *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit*. Cned – Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- LE GOFFIC, P. (2011). « Phrase et intégration textuelle ». *Langue française*, 2(170):11–28.
- LEECH, G. (1997). Introducing Corpus Annotation. *In GARSIDE, R., LEECH, G. & MCENERY, A., éditeurs : Corpus Annotation : Linguistic Information from Computer Text Corpora*, chapitre 1, pages 1–18. Longman, New York.
- LESCURE, R. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites. *In Le français du demain : enjeux éducatifs et professionnels*, pages 208–220, Sophia.
- LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning - Context and Conceptualization*. Oxford University Press, Oxford.

- L'HAIRE, S. (2011). *Traitement Automatique des Langues et Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur : bilan, résultats et perspectives*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Genève, Genève.
- LITTLE, D. (1997). Linguistic Awareness and Writing : Exploring the Relationship with Language Awareness. *Language Awareness*, 6(2-3):95–104.
- LOISEAU, M. (2009). *Élaboration d'un modèle pour une base de textes indexée pédagogiquement pour l'enseignement des langues*. Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- LONGO, L. & TODIRASCU, A. (2010). RefGen : un module d'identification des chaînes de référence dépendant du genre textuel. In *TALN 2010*, Montréal.
- LUNDQUIST, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Nyt Nordisk Forlag, Copenhague.
- LUNDQUIST, L. (1990). *L'analyse textuelle : méthode, exercices*. DJOF Publishing, Copenhague, deuxième édition.
- LUNDQUIST, L. (2013). *Lire un texte académique en français*. L'essentiel français. Éditions Ophrys, Paris.
- LUNDQUIST, L. (2014). La didactisation du Français Langue Étrangère : discours, genre et type de texte. *Genres & textes : déterminations, évolutions, confrontations (Études offertes à Jean-Michel Adam)*, pages 287–296.
- 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*, pages 1093–1099.
- MAINGUENEAU, D. (1999). *L'Énonciation en linguistique française*, volume 30 de *Les Fondamentaux*. Hachette Supérieur, Paris.
- MAINGUENEAU, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Éditions du Seuil.
- MANGENOT, F. (1997). Synthèse de trois cours de FLE sur CD-ROM. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, multimédia et langue étrangère*, 9:79–88.
- MANGENOT, F. (2008). Formations hybrides utilisant internet : l'importance du scénario de communication. In *Lingua e nuova didattica 3*, volume 3, pages 78–88, Bologne (Italie). Atti del seminario nazionale Lend.
- MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Techniques et pratiques de classe. CLE International, Paris.
- MARTÍ ANTONÍN, M. A. (2003). Introducción. In MARTÍ ANTONÍN, M. A., éditeur : *Tecnologías del lenguaje*, Manuales : Humanidades, pages 9–29. Editorial UOC, Barcelona.

- MARTÍ ANTONÍN, M. A. & CASTELLÓN MASALLES, I. (2000). *Lingüística computacional*. Numéro 218 de Textos docents. Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.
- MARTÍ ANTONÍN, M. A. & LLISTERRI BOIX, J. (2002). *Tratamiento del lenguaje natural : Tecnología de la lengua oral y escrita*. Edicions Universitat de Barcelona, Barcelone.
- MENON, B. (2004). Web sémantique et traitement automatique des langues. In *Congrès i-Expo 2004, Le web sémantique : théorie et mise en œuvre*, pages 1–11, Paris.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris.
- MOLINA MEJIA, J. M. (2009). *Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE : Le cas d'une université publique colombienne*. Mémoire de master, Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- 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., éditeurs : *Actes des 5ièmes Rencontres des Jeunes Chercheurs en Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, pages 23–29, La Rochelle. Université de La Rochelle.
- MOLINA MEJIA, J. M. & ANTONIADIS, G. (2014a). 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 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article293>.
- MOLINA MEJIA, J. M. & ANTONIADIS, G. (2014b). Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. In OLMO CAZEVIEILLE, F. & MANGIANTE, J.-M., éditeurs : *II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales*, Colección Congresos, pages 143–158, Valencia. Universitat Politècnica de Valencia, Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- MOLINA MEJIA, J. M. & ANTONIADIS, G. (2014c). 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., éditeurs : *LSP in Colombia : Advances and Challenges*, volume 175 de *Linguistic Insights*, pages 233–249, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien. Peter Lang.
- MORENO SANDOVAL, A. (1998). *Lingüística Computacional : introducción a los modelos simbólicos, estadísticos y biológicos*. Síntesis, Madrid.
- MOUNIER, E. (1996). *Étude expérimentale de la segmentation d'un texte en paragraphes*. Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- MULLER, P. (1995). Grammaire textuelle et informatique. *La revue de l'EPI*, Approche informatique de la grammaire(78):163–175.

- NAZARENKO, A. (2006). Le point sur l'état actuel des connaissances en traitement automatique des langues (TAL). In SABAH, G., éditeur : *Compréhension des langues et interaction*. Hermes – Lavoisier, Paris.
- NERBONNE, J., DOKTER, D. & SMIT, P. (1998). « Morphological Processing and Computer-Assisted Language Learning ». *Computer-Assisted Language Learning*, 11(5):543–559.
- NISSEN, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1):197–220.
- PELPEL, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Dunod, Paris, troisième édition.
- PERDICOYANNI-PALÉOLOGOU, H. (2001). Le concept d'anaphore, de cataphore et de déixis en linguistique française. *Revue québécoise de linguistique*, 29(2):55–57.
- PERRAULT, M. (2006). *Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées*. Mémoire de master, Université de Montréal, Montréal.
- PERRET, M. (1994). *L'énonciation en grammaire du texte*. Éditions Nathan Université, Paris.
- PERRET, M. (2012). *Introduction à l'histoire de la langue française*. Cursus : Linguistique. Nathan, Paris.
- PICOCHÉ, J. & MARCHELLO-NIZIA, C. (1998). *Histoire de la langue française*. Cursus : Linguistique. Nathan, Paris.
- PINEDA, J. E. & TOBÓN, M. A. (2011). The Use of Blogs in the Language Classrooms as Teaching/Learning Platforms. *ASOCOPI Newsletter.*, pages 6–11.
- PIZARNIK, A. (1971). *El infierno musical*. Siglo veintiuno editores Argentina, Buenos Aires.
- POISSON-QUINTON, S., MIMRAN, R. & MAHÉO-LE COADIC, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. CLE International/VUEF, Tours.
- PORTINE, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *ALSIC*, 1(1):[En ligne] URL : <https://alsic.revues.org/1466>.
- POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprenantissage et acquisition des langues*. Ophrys, Paris.
- POZZO, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15:10–33.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Didactique des Langues Étrangères. CLE International, Paris.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Essais. CREDIF-Didier, Paris.

- PUREN, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. *Le Français dans le Monde*, Méthodes et méthodologies(spécial):36–41.
- PUREN, C. (2001a). La didactique des langues face à l'innovation technologique. conférence inaugurale du colloque « environnements virtuels et apprentissage des langues ». *In Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II., pages 1–13, Compiègne. Université Technologique de Compiègne.
- PUREN, C. (2001b). La "perspective actionnelle" dans les enseignements bilingues : Reflexions exploratoires. *Nouveaux cahiers d'allemand*, 2(19):215–222.
- PUREN, C. (2011a). La complexité en didactique des langues-cultures. Document de travail numéro 046 URL <http://www.christianpuren.com>.
- PUREN, C. (2011b). Évolution historique des configurations didactiques (document de travail 029). *In Intervention lors du 4e Séminaire International de Développement Professionnel des Enseignants de Langues Étrangères qui s'est tenu à Medellin, Colombie, les 2, 3 et 4 août 2012.*, pages 1–2 URL : <http://www.christianpuren.com>.
- PUREN, C. (2012). Políticas lingüísticas y evaluación de los aprendizajes. *In 4to seminario Internacional de Docentes de Lenguas Extranjeras*, Août 2012, Medellin. Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- PUREN, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? *In Recherches et Applications : Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues.*, Le Français dans le Monde, pages 122–130. CLE International, Paris.
- QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C. & DEGACHE, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, pages 335–340.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris.
- RAMBERT, J. (2013). Analyse de formations aux TICE pour les professeurs de français du système éducatif italien. *Adjectif : Analyses recherches sur les TICE*, Article 225 [En ligne] URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article225>.
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*. Hachette, Paris.
- RASTIER, F. (1991). *Sémantique et recherches cognitives*. Presses Universitaires de France, Paris.
- RASTIER, F. (1996). *Sémantique interprétative*. Presses Universitaires de France, Paris.
- RASTIER, F. (2004). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. *Texte !*, [En ligne] URL : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html.

- REFFAY, C., CHANIER, T., NORAS, M. & BETBEDER, M.-L. (2008). Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche. *Revue Sticef.org*, 15:1–25 [En ligne] URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/01--reffay/sticef_2008_reffay_01.htm.
- REY-DEVOBE, J. (1997). *Le Métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. Armand Colin, Paris.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Quadrige - Presses universitaires de France, Paris, quatrième édition.
- ROBERT, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. L'Essentiel Français. OPHRYS, Paris, première édition.
- RODRÍGUEZ, D. (1994a). *Histoire de l'enseignement du français en Colombie dans l'enseignement secondaire (de l'indépendance à nos jours)*. Thèse de doctorat, Université de Lille 3, Lille.
- RODRÍGUEZ, D. (1994b). La place du français en Colombie, des pionniers de l'indépendance aux débuts de la république. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (13):20–37.
- RODRÍGUEZ SEARA, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, UNED - Tudela.
- ROUSSI, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris.
- RUCK, H. (1994). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Langues et Apprentissage des Langues LAL. Didier, Paris.
- RÉZEAU, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen - Bordeaux 2, Bordeaux.
- RÖMER, U. (2009). Corpus research and practice : What help do teachers need and what can we offer? In AIJMER, K., éditeur : *Corpora and Language Teaching*, volume 33 de *Studies in Corpus Linguistics*, pages 83–98. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- 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*, Article 281 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article281&lang=fr>.
- SAUSSURE, F. D. (1916 - 1995). *Cours de linguistique générale*. Éditions Payot & Rivages, Paris.
- SAUSSURE, F. D. (2002). *Écrits de linguistique générale*. Gallimard, Paris.

- SAUSSURE, L. D. (2003). *Temps et pertinence. Éléments de pragmatique cognitive du temps*. Duculot, Bruxelles.
- SILBERZTEIN, M. & TUTIN, A. (2005). NooJ, un outil TAL pour l'enseignement des langues. application pour l'étude de la morphologie lexicale en FLE. *ALSIC*, 8:123–134.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Pratiques pédagogiques. De Boeck Université, Bruxelles.
- SINCLAIR, J. (1996). Preliminary Recommendations on Corpus Typology. In *Document technique, EAGLES (Expert Advisory on Language Engineering standards)*. EAGLES, URL : <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/pub/eagles/corpora/corpustyp.ps.gz>.
- SKINNER, B. F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, 24:86–97.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- SKINNER, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Charles Dessart, Bruxelles.
- SLAKTA, D. (1977). Introduction à la grammaire de texte. In *Actes de la session de linguistique de Bourg-Saint-Maurice*, Publications du Conseil scientifique de la Sorbonne nouvelle – Paris3, Paris.
- SOUQUE, A. (2014). *Modèle de vérification grammaticale automatique gauche-droite*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble, Grenoble.
- SYRACUSE LANGAGE SYSTEM, I. (1998). Triple Play Plus French. CD-ROM.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. ESF Éditeur, Paris.
- TESNIÈRE, L. (1965). *Éléments de syntaxe structurale*. Librairie C. Klincksieck, Paris, deuxième édition.
- TEUBERT, W. (2009). La linguistique de corpus : une alternative [version abrégée]. *SEMEN Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 27:185–211 [En ligne] URL : <http://semen.revues.org/8914>.
- THORNDIKE, E. L. (1912). *Education*. MacMilla Company, New York.
- THYRION, F. (2011). *Les voies du discours : recherches en sciences du langage et en didactique du français*, chapitre Lorsque la langue devient culture. La tradition française de l'argumentation scolaire : implications pour la didactique de l'écrit en FLE, pages 97–111. Recherches en formation des enseignants et en didactique. Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- TORRES-MARTÍNEZ, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15:56–75.
- TREGOR, H. (1952). « chef d'orchestre ». *Les Langues Modernes*, 5:36–37.

- TRÉVISE, A. (1997). Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques. *In Linx*, pages 41–54. Métadiscours... Langues Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues.
- TSUI, A. B. M. (2004). What teachers have always wanted to know — and how corpora can help. *In* SINCLAIR, J. M., éditeur : *How to Use Corpora in Language Teaching*, volume 12 de *Studies in Corpus Linguistics*, chapitre 3, pages 39–61. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- TYNE, H. (2013). Corpus et enseignement-apprentissage des langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 97:7–15.
- VAN DIJK, T. A. (1972). *Some Aspects of Texts Grammars*. Mouton & Co. N.V., La Haye.
- VAN DIJK, T. A. (2010). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo veintiuno editores, Mexico D.F.
- VERLINDE, S., SELVA, T. & BINON, J. (2003). Alfalex : un environnement d'apprentissage du vocabulaire français en ligne, interactif et automatisé. *Romanesque*, 1(28):42–62.
- VIGIER, D. (2012). Linguistique textuelle et enseignement du FLES. *In Le Français dans le monde*, Recherches et applications, pages 34–49, Paris.
- VILLA CORREA, B. (2014). *Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : Le cas de l'Orient d'Antioquia*. Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- VO, V. C. (2003). La transposition didactique de la linguistique textuelle dans l'enseignement de la lecture en FLE. *In Formation et autoformation des enseignants de français*, pages 1–6, Cantho (Chine). Université du Cantho.
- VÉRONIS, J. (2000). Annotation automatique de corpus : panorama et état de la technique. *In* PIERREL, J.-M., éditeur : *Ingénierie des langues*, pages 111–129. Hermes, Paris.
- VÉZINA, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Conseil supérieur de la langue française, Québec.
- WEINRICH, H. (1973). *Temps*. Éditions du Seuil, Paris.
- WIGHAM, C. & CHANIER, T. (2014). Pedagogical Corpora as a Means to Reuse Research Data and Analyses in Teacher-training. *In* COLPAERT, J., AERTS, A. & OBERHOFER, M. E., éditeurs : *Research Challenges in CALL*, Proceedings of the Sixteenth International CALL Conference, Antwerp. University of Antwerp.
- WILLIAMS, G. (2005). *La linguistique de corpus*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- ZAMPA, V. (2003). *Les outils dans l'enseignement : conception et expérimentation d'un prototype pour l'acquisition par expositions à des textes*. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France, Grenoble 2, Grenoble.

ZOCK, M. (1986). *Le Fil d'Ariane : ou les Grammaires de Texte comme Guide dans l'Organisation et l'Expression de la Pensée en Langue Maternelle et/ou Etrangère*. UNESCO, Paris.

ÖZÇELEBI, H. (2010). *Grammaire textuelle et analyse du discours : méthodes de lecture pour les textes non-littéraires dans l'enseignement du FLE*. Éditions Universitaires Européennes, Saarbrücken.

Sitographie

Liste de sites institutionnels

- **Site Internet d'ACOLPROF :**

<http://www.acolprof.org/> (Consulté en décembre 2011).

- **Site Internet de l'ATILF :**

<http://atilf.atilf.fr/> (Consulté à partir d'octobre 2011).

- **Site Internet du CIEP :**

<http://www.ciep.fr/> (Consulté à partir d'octobre 2010).

- **Site Internet du CNRTL :**

<http://www.cnrtl.fr/> (Consulté à partir d'octobre 2011).

- **Site Internet du Conseil de l'Europe (CECR) :**

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_fr.asp (Nouveau site consulté en mars 2013).

- **Site Internet de CreaTICE de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand :**

<http://creatice.univ-bpclermont.fr/article11.html> (Consulté en janvier 2013).

- **Sites Internet de l'École de Langues Vivantes de l'Université d'Antioquia :**

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.>

InformacionEscuela/A.QuienesSomos (Consulté en décembre 2011).

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/D.>

EstudiarEscuela/A.ProgramasPregrado (Consulté en décembre 2011).

- **Site Internet de Edu-TICE :**

<http://www.edu-tice.org/> (Consulté à partir d'octobre 2012).

- **Site Internet du Département de langues étrangères Université Nacional de Colombia :**

<http://www.humanas.unal.edu.co/home/facultad/areas-curriculares/>

ciencias-del-lenguaje/pregrado-filologia-e-idiomas-ingles-frances-aleman/

(Consulté en février 2012).

– **Site Internet du LIDILEM :**

<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/web/presentation.php> (Ancien site consulté en novembre 2012).

– **Site Internet du Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France en Colombie :**

<http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et> (Consulté en janvier 2013).

– **Site Internet de l'UTE (Unité de Technologie Éducative) de l'Université de Mons-Hainaut en Belgique :**

<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m351/> (Consulté en octobre 2012).

Liste de sites personnels

– **Site Internet de Christian PUREN :**

<http://www.christianpuren.com/> (Consulté à plusieurs reprises à partir de novembre 2010).

– **Site Internet de Eric BRUILLARD, sur le site du STEF :**

<http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard.htm> (Consulté à partir de février 2013).

– **Site Internet de Françoise DEMAIZIÈRE :**

<http://didatic.net/> (Consulté à partir de janvier 2013).

– **Site Internet de Mathieu LOISEAU :**

http://www.lezinter.net/~lzbk/_old/ (Consulté à partir de octobre 2010, nouvelle version du site).

– **Site Internet de Robert de BEAUGRANDE :**

<http://www.beaugrande.com/> (Consulté à partir de mars 2012).

Liste de sites de projets de recherche

– **Site Internet du projet ALFALEX - Interfacultair Instituut voor Levende Talen :**

<http://www.kuleuven.be/alfalex/index.php?id=&ng=0> (Consulté en juin 2011).

– **Site Internet du projet FREETEXT - Projet à plusieurs partenaires et hébergé sur le site de l'Université de Genève :**

<http://www.latl.unige.ch/freetext/fr/index.html> (Consulté en juin 2011).

– **Site Internet du projet Le français en (première) ligne :**

<http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/> (Consulté en juin 2012).

– **Site Internet du projet MALTED :**

<http://www-malted.cs.ucl.ac.uk/malted/fr/objectifs.html> (Consulté en juin 2011).

– **Site Internet du projet NAVITEXTE :**

http://www.jeanlucminel.fr/?u_s=0&u_a=27&sid= (Consulté en juin 2011).

– **Site Internet du projet NooJ :**

<http://www.nooj4nlp.net/pages/nooj.html> (Consulté en juin 2011).

– **Site Internet du projet TeXtRay :**

<http://textray.cbs.dk/index.php?lang=fr> (Consulté en juin 2014).

– **Site Internet du projet SCIENTEXT - LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3 :**

<http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1> (Consulté en juin 2011).


Annexes

Cinquième partie

Annexes

Annexe **A**

Programme de formation Université
d'Antioquia

 <p style="text-align: center;">Plan de estudios Materias Obligatorias del programa: LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS Nota: El plan de estudio presentado corresponde al Pensum vigente para el semestre en curso. HT: Horas teoricas, HP: Horas prácticas, HE: Horas especiales, HTP: Horas teorico-prácticas</p>										
Nivel	Materia	Nombre	Créditos	HP	HE	HT	HTP	Correquisitos	Prerrequisitos	
1	1304101	COMUNICACION ORAL I L2	3	0	0	0	4			
1	1304102	COMUNICACION ESCRITA I L2	3	0	0	0	4			
1	1304103	COMUNICACION ORAL I L3	3	0	0	0	4			
1	1304104	COMUNICACION ESCRITA I L3	3	0	0	0	4			
1	1304105	SMN INTEGRAT: MI APRENDI	1	0	0	0	2	1304106		
1	1304106	COMUNICACION	3	0	0	0	4	1304105		
2	1304224	COMUNICACION ORAL II L2	3	3	0	1	0		1304101	
2	1304225	COMUNICACION ESCRIT II L2	3	2	0	2	0		1304102	
2	1304227	COMUNICACION ORAL II L3	3	3	0	1	0		1304103	
2	1304228	COMUNICACION ESCRIT II L3	3	2	0	2	0		1304104	
2	1304229	SMN INTE INTER EN EL AULA	1	1	0	1	0	1304230		
2	1304230	EPIST HIST Y PEDAG	3	1	0	3	0	1304229		
3	1304310	COMUNICACION ORAL III L2	3	3	0	1	0		1304224	
3	1304315	COMUNICACION ESCRIT III L2	3	2	0	2	0		1304225	
3	1304316	COMUNICACION ORAL III L3	3	3	0	1	0		1304227	
3	1304317	COMUNICACION ESCRIT III L3	3	2	0	2	0		1304228	
3	1304318	SMN INTEGRAT EL EDUCADOR	1	1	0	1	0	1304319		
3	1304319	CORRI PEDAG CONTEMP	3	1	0	3	0	1304318		
4	1303194	FORMAC CIUDADANA Y CONST.	0	0	0	2	0			
4	1304410	COMUNICACION ORAL- ESCRIT L2	3	3	0	1	0		1304315 - 1304310	
4	1304411	COMUNICACION ORAL- ESCRIT L3	3	3	0	1	0		1304317 - 1304316	
4	1304412	INTRO A LA LITER L2/L3	3	2	0	2	0		1304315 - 1304317	
4	1304414	LINGUISTICA L2/L3	3	1	0	3	0		1304310 - 1304316 - 1304315 - 1304317	
4	1304415	SMN INTEGRAL INST EDUCATI	1	1	0	1	0	1304416		
4	1304416	SOCIOLOGIA DE LA EDU Y ETNOG	3	1	0	3	0	1304415		
5	1304501	LITERATURA L2	3	3	0	1	0		1304412 - 1304410	
5	1304502	GRAMAT CONTRAST L2-L1	3	3	0	1	0		1304410 - 1304414	
5	1304503	LITERATURA L3	3	3	0	1	0		1304412 - 1304411	
5	1304504	PRIN DE ADQUI LENG L2/L3	3	1	0	3	0	1304505	1304414	
5	1304505	SMN INT EL EDUCANDO	1	1	0	1	0	1304504		
5	1304506	SUJETO Y EDUCACION	3	1	0	3	0			
6	1304601	ESCRITURA ACADEMICA L2	3	3	0	1	0		1304410 - 1304502	
6	1304602	FONETICA CONTRAST L2-L1	3	3	0	1	0		1304414	
6	1304603	GRAMATICA CONTRAST L3-L1	3	3	0	1	0		1304414 - 1304411	
6	1304604	DIDACTICA I L2/L3	3	2	0	2	0	1304605	1304504	
6	1304605	PROYEC PEDAG I L2/L3	1	2	0	0	0	1304604		
6	1304606	DESARROLLO COGNITIVO	3	1	0	3	0		1304506	
7	1304701	ESCRIT ACADEMICA L3	3	3	0	1	0		1304411 - 1304603	
7	1304702	FONETIC CONTRASTIVA L3-L1	3	3	0	1	0		1304414	
7	1304704	PROYECT PEDAG II L2/L3	1	2	0	0	0	1304707	1304605 - 1304604	
7	1304705	ANTRO PEDAG Y FORM CIUD	3	1	0	3	0		1304319	
7	1304706	INVESTIGACION I L1/L2/L3	3	2	0	2	0		1304504	
7	1304707	DIDACTICA II L2/L3	3	3	0	1	0	1304704	1304604 - 1304605	
8	1304802	EVALUACION L2/L3	3	2	0	2	0		1304707	
8	1304804	PROY PEDAG III L2/L3	1	2	0	0	0	1304807	1304707 - 1304704	
8	1304805	HIST, TEOR Y DISE CURRIC	3	1	0	3	0			

8	1304806	INVESTIGACION II L1/L2/L3	3	3	0	1	0		1304601 - 1304701 - 1304706
8	1304807	DISE DE CURS Y MAT L2/L3	3	2	0	2	0	1304804	1304707
9	1304903	PRACTICA I L2/L3	8	6	0	2	0	1304904	1304707 - 1304601 - 1304701
9	1304904	SMN INTEGRADO I L2/L3	2	3	0	1	0	1304903	1304806
10	1304910	PRACTICA II L2/L3	8	6	0	2	0	1304912	1304904 - 1304903
10	1304912	SMN INTEGRATIVO II L2/L3	2	3	0	1	0	1304913	1304903 - 1304904
10	1304913	TRABAJO DE GRADO L2/L3	6	4	0	0	0	1304910	1304904

FIGURE A.1 – Site Internet École de langues, Université d'Antioquia : http://sikuani.udea.edu.co/programasUdeA/block/resource/MTUzMjUwNzY5MA==/export_1439193982197.pdf.

Annexe **B**

Programme de formation de l'Université
Nationale de Colombie, première version

Plan de estudios Francés				
SEM	ÁREA BÁSICA	ÁREA DE LITERATURA	ÁREAS DE COIMUNICACIÓN Y LINGÜÍSTICA	ÁREA DE LINGÜÍSTICA
I	Francés Básico 1 15 hs Teórico-Práctica	Teoría Literaria 1 4 hs Teórica	Español Funcional 1 4 hs Teórico-Práctica	Lingüística General 1 4 hs Teórica
II	Francés Básico 2 15 hs Teórico-Práctica	Teoría Literaria 2 4 hs Teórica	Español Funcional 2 4 hs Teórico-Práctica	Lingüística General 2 4 hs Teórica
III	Francés Básico 3 10 hs Teórico-Práctica	Civilización Francesa 1 4 hs Teórica	Fonética y Fonología Francesa 4 hs Teórica	Morfosintaxis Española 1 4 hs Teórica
IV	Francés Básico 4 10 hs Teórico-Práctica	Civilización Francesa 2 4 hs Teórica	Gramática Francesa 1 4 hs Teórica	Morfosintaxis Española 2 4 hs Teórica
V	Francés Básico 5 10 hs Teórico-Práctica	Literatura Francesa 1 4 hs Teórica	Gramática Francesa 2 4 hs Teórica	Sociolingüística 4 hs Teórica
VI	Francés Básico 6 10 hs Teórico-Práctica	Literatura Francesa 2 4 hs Teórica	Semántica Francesa 4 hs Teórica	Textolingüística 4 hs Teórica
VII	Traducción Francesa 1 4 hs Teórico-Práctica	Literatura Francesa 3 4 hs Teórica	Historia de la Lengua Francesa 4 hs Teórica	
VIII	Traducción Francesa 2 4 hs Teórico-Práctica		Seminario de Lingüística Francesa 4 hs Teórica	

SEM	COMPLEMENTARIA Y ÁREA DE PEDAGOGÍA	ÁREA DE INVESTIGACIÓN
I	ELECTIVA 1) Idioma Extranjero 2) Ciencias Humanas 3) Otra	
II	ELECTIVA 1) Idioma Extranjero 2) Ciencias Humanas 3) Otra	
III	ELECTIVA 1) Idioma Extranjero 2) Ciencias Humanas 3) Otra	
IV	Fundamentos de la Educación 3 hs Teórica	
V	Psicología y Lenguaje 4 hs Teórica	
VI	Didáctica del Francés 1 4 hs Teórico-Práctica	Metodología de la Investigación 4 hs Teórica
VII	Didáctica del Francés 2 4 hs Teórico-Práctica	Seminario Monográfico 1 4 hs Teórico-Práctica <i>Monografía</i>
VIII	Práctica Docente del Francés 5 hs Práctica	Seminario Monográfico 2 4 hs Teórico-Práctica <i>Monografía</i>

FIGURE B.1 – Programme version 2010.

Annexe **C**

Programme de formation de l'Université
Nationale de Colombie, nouvelle version

Annexe **D**

Programme de formation Université de
Pamplona

SEMESTRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DÉCIMO
COMPONENTE SOCIO-HUMANÍSTICO	163002 Cátedra Fraia T-2h-2c	164004 Educación ambiental T-2h-2c	164002 Constitución social del sujeto T-2h-2c	164003 Derechos humanos y mediación de conflictos T-2h-2c	164007 Educación y desarrollo socio-económico T-2h-2c	164010 Ética T-2h-2c	164010 Ética T-2h-2c	160001 Electiva Socio Humanística I T-2h-2c	150002 Electiva Socio Humanística II T-2h-2c	162260 PRACTICA INTEGRAL
		173238-Actividad deportiva, recreativa y cultural P-2h-0c	363006 Civica y Constitución T-2h-0c	167281 Informática Básica P-2h-0c	164008 Enfoques curriculares T-3h-3c	164021 Procesos de evaluación del aprendizaje T-2h-2c	164001 Electiva Socio Humanística I T-2h-2c	Trabajo Social P-60h-0c		
		164014 Identidad del profesional de la educación T-2h-2c	164020 Pedagogía T-4h-4c	164012 Fundamentos de aprendizaje T-3h-3c	163001 Comprensión e interpretación de textos T-3h-3c	163002 Introducción al diseño de software TP-1hT-3hP-2c	162243 Proyecto de Investigación en Lenguas Extranjeras TP-2hT-5hP-4c			
COMPONENTE PEDAGOGICO	164006 Educación y desarrollo humano T-3h-3c	171001 Aprendizaje y desarrollo motor TP-1hT-3hP-2c	164005 Educación en y para la diversidad T-2h-2c	164009 Epistemología T-3h-3c	162006 Producción textual T-3h-3c	162237 Procesos Investigativos en Lenguas Extranjeras TP-2hT-5hP-3c	162229 Investigación Etnográfica en Lenguas Extranjeras TP-2hT-6hP-4c	162202 Proyecto de Investigación en Lenguas Extranjeras TP-2hT-5hP-4c	162225 Investigación Aplicada a las Lenguas Extranjeras TP-2hT-5hP-4c	
	164011 Expresión corporal y artística TP-1hT-3hP-2c	162004 Lenguaje y educación T-3h-3c	163008 Teoría lingüística T-3h-3c	162001 Comprensión e interpretación de textos T-3h-3c	164015 Investigación Educativa I T-3h-3c	162220 Inglés Avanzado II TP-2hT-6hP-4c	162239 Producción de Texto Académico en Inglés TP-2hT-3hP-3c	162202 Cultura y Pensamiento Anglófono TP-1hT-3hP-2c	162230 Literatura Anglófila TP-1hT-3hP-2c	
COMPONENTE LENGUA MATERNA	162003 Habilidades comunicativas T-2h-2c			162001 Comprensión e interpretación de textos T-3h-3c	162006 Producción textual T-3h-3c	162212 Francés Avanzado II TP-2hT-6hP-4c	162238 Producción de Texto Académico en Francés TP-1hT-3hP-3c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162231 Literatura Francófona TP-1hT-3hP-2c	162202 Fundamentos Didácticos para de Enseñanza en Primaria TP-1hT-3hP-2c
				162001 Comprensión e interpretación de textos T-3h-3c	164009 Epistemología T-3h-3c	162216 Francés Intermedio II TP-1hT-6hP-3c	162238 Producción de Texto Académico en Francés TP-1hT-3hP-3c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162244 Proyecto Pedagógico en Lenguas Extranjeras TP-1hT-3hP-2c	
COMPONENTE INVESTIGATIVO				162001 Comprensión e interpretación de textos T-3h-3c	164009 Epistemología T-3h-3c	162212 Francés Avanzado II TP-2hT-6hP-4c	162238 Producción de Texto Académico en Francés TP-1hT-3hP-3c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162244 Proyecto Pedagógico en Lenguas Extranjeras TP-1hT-3hP-2c	162202 Fundamentos Didácticos para de Enseñanza en Primaria TP-1hT-3hP-2c
				162001 Comprensión e interpretación de textos T-3h-3c	164009 Epistemología T-3h-3c	162212 Francés Avanzado II TP-2hT-6hP-4c	162238 Producción de Texto Académico en Francés TP-1hT-3hP-3c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162244 Proyecto Pedagógico en Lenguas Extranjeras TP-1hT-3hP-2c	
COMPONENTE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS	162221 Inglés Elemental I TP-2hT-6hP-4c	162222 Inglés Elemental II TP-1hT-6hP-3c	162223 Inglés Intermedio I TP-1hT-6hP-3c	162224 Inglés Intermedio II TP-1hT-6hP-3c	162219 Inglés Avanzado I TP-1hT-6hP-3c	162212 Francés Avanzado II TP-2hT-6hP-4c	162238 Producción de Texto Académico en Francés TP-1hT-3hP-3c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162244 Proyecto Pedagógico en Lenguas Extranjeras TP-1hT-3hP-2c	162202 Fundamentos Didácticos para de Enseñanza en Primaria TP-1hT-3hP-2c
	162213 Francés Elemental I TP-2hT-6hP-4c	162214 Francés Elemental II TP-1hT-6hP-3c	162215 Francés Intermedio I TP-1hT-6hP-3c	162216 Francés Intermedio II TP-1hT-6hP-3c	162211 Francés Avanzado I TP-1hT-6hP-3c	162212 Francés Avanzado II TP-2hT-6hP-4c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162244 Proyecto Pedagógico en Lenguas Extranjeras TP-1hT-3hP-2c	
COMPONENTE PROFUNDIZACIÓN				162262 Test Lengua Francesa-B1	162261 Test Lengua Inglesa-B1	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Test Lengua Francesa-B2	162202 Fundamentos Didácticos para de Enseñanza en Primaria TP-1hT-3hP-2c
				162262 Test Lengua Francesa-B1	162261 Test Lengua Inglesa-B1	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Cultura y Pensamiento Francófono TP-1hT-3hP-2c	162203 Test Lengua Inglesa-B2	
NIVEL DE LENGUA SEGUN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA	A1	A2	B1	B2	B2	B2	C1	C1	C1	TP-8hT-24hP-16c

DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN - UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FIGURE D.1 – Site Internet : http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_1/recursos/facultades/educacion/lenguas_extranjeras/23112010/lenguas_mallacurricular.pdf.

Annexe **E**

Programme de formation Université del Valle

MALLA CURRICULAR. PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS										
AREAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Inglés 36 créditos	Habilidades Integradas en Inglés I 4	Habilidades Integradas en Inglés II 4	Habilidades Integradas en Inglés III 4	Habilidades Integradas en Inglés IV 4	Tipol. Disc. Orales Inglés V 4	Tipol. Disc. Escritas Inglés VI 4	Composición Inglés VII 4	Literatura Inglés VIII 4	Literatura Inglés IX 4	
Francés 36 créditos	Habilidades Integradas en Francés I 4	Habilidades Integradas en Francés II 4	Habilidades Integradas en Francés III 4	Habilidades Integradas en Francés IV 4	Tipol. Disc. Orales Francés V 4	Tipol. Disc. Escritas Francés VI 4	Composición Francés VII 4	Literatura Francés VIII 4	Literatura Francés IX 4	
Electiva prof. (inglés francés) 18 créditos	* 3	* 3		* 3	* 3		* 3			* 3
Lengua Materna 12 créditos	Lenguaje y Creatividad 3	Composición en Español I 3	Composición en Español II 3				Sem. Enseñanza del Español 3			
Fundamentos Lingüísticos 18 créditos	Introducción al estudio del lenguaje 3	Fonología y Morfología 3	Sintaxis y Semántica 3	Análisis Del Discurso 3 Psicolingüís. 3	Socioling. 3					
Pedagogía Didáctica 24 créditos			Sem. de Pedagogía I 3		Sem. de Pedag. II 3	Sem. Ling. Aplicada 3	Didáctica Lenguas Ext. I 3	Didáctica Lenguas Extranjeras II 3	Introduc. Práctica Docente 3 Sem. Pedagogía III 3	Práctica Docente 3
Investigación 15 créditos						Investigación en el Aula I 3	Investigación en el aula II 3	Seminario Investigac. 3	Seminario Trabajo de Grado 3	Trabajo de Grado 3
Electivas Comp. 12 créditos		* 3		* 3				* 3		* 3
TOTAL CREDITOS 171	17	20	17	20	17	17	20	17	17	9

FIGURE E.1 – Site Internet : <http://lenguaje.univalle.edu.co/images/Docs/pensum%20.pdf>.

Annexe **F**

Programme de formation Université
pédagogique nationale de Colombie

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

SEM 1		SEM 2		SEM 3		SEM 4		SEM 5		SEM 6		SEM 7		SEM 8		SEM 9		SEM 10			
Lenguaje y lingüística CR 2	TP:3 TAA:2 TTI:1	Lenguaje y Semiótica CR 2	TP:3 TAA:2 TI:2	Linguística, literatura y semiótica CR 2	TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje y semántica CR 2	TP:3 TAA:2 TI:2	Lenguaje, mente y cerebro CR 2	TP:3 TAA:2 TI:2	Lenguaje y contextos cognitivos CR 2	TP:3 TAA:2 TI:1	Pedagogía y didáctica de la lengua CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Pedagogía y didáctica de la literatura CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Pedagogía y didáctica de la lengua CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3		
Teoría y práctica de la Comunicación CR 3	TP:4 TAA:3 TI:3	Teoría y práctica de la Comunicación CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Teoría y crítica literarias CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Lingüística, literatura y semiótica CR 2	TP:3 TAA:2 TI:1	La comunicación no verbal CR 2	TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura colombiana CR 2	TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura anglofrófona 1 CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Literatura anglofrófona 2 CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3				
Lenguaje y cultura francófonas 1 CR 4	TP:6 TAA:4 TI:3	Lenguaje y cultura francófonas 2 CR 5	TP:6 TAA:4 TI:4	Teoría y crítica literarias CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Sistemas fonético-fonológicos CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Sistemas fonético-fonológicos CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Estudios culturales CR 2	TP:2 TAA:2 TI:1	Literatura francófona 1 CR 3	TP:3 TAA:3 TI:2	Literatura francófona 2 CR 4	TP:4 TAA:3 TI:3	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3				
Lenguaje y cultura anglofrónas 1 CR 4	TP:6 TAA:4 TI:3	Lenguaje y cultura anglofrónas 2 CR 4	TP:6 TAA:4 TI:3	Lenguaje y cultura francófonas 3 CR 4	TP:5 TAA:4 TI:3	Lenguaje y cultura francófonas 4 CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Competencias en lengua francesa CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Lenguaje y cultura anglofrónas 1 CR 3	TP:3 TAA:3 TI:4	Literatura francófona 1 CR 3	TP:3 TAA:3 TI:2	Literatura francófona 2 CR 4	TP:4 TAA:3 TI:3	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3				
Historia y de la pedagogía CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Historia y de la pedagogía CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Lenguaje y cultura anglofrónas 3 CR 4	TP:5 TAA:4 TI:3	Lenguaje y cultura anglofrónas 4 CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Lenguaje y cultura anglofrónas 5 CR 3	TP:4 TAA:2 TI:2	Competencias en lengua inglesa CR 3	TP:3 TAA:3 TI:4	Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras CR 3	TP:3 TAA:3 TI:3	Desarrollo de las competencias del lenguaje CR 4	TP:4 TAA:2 TI:6	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3				
Trabajo de Grado 2 CR 2	TP:1 TAA:1 TI:4	Trabajo de Grado 2 CR 2	TP:1 TAA:1 TI:4	Modelos de investigación CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Modelos de investigación CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Investigación interdisciplinaria 1 CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Investigación interdisciplinaria 2 CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Enfasis 1 CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3	Enfasis 2 CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3				
Práctica pedagógica investigativa autónoma CR 6	TP:6 TI:9	Práctica pedagógica investigativa autónoma CR 6	TP:6 TI:9	Identidad del estudiante cognitivos CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Identidad del estudiante cognitivos CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	El pedagogo de CR 2	TP:2 TAA:2 TI:2	Observatorio de procesos de aprendizaje CR 2	TP:2 TAA:2 TI:1	Contexto normativo, metodológico y pedagógico CR 3	TP:3 TAA:3 TI:3	Proyectos de investigación en el aula CR 2	TP:2 TAA:3 TI:1	Recursos didácticos apoyados en TICs CR 3	TP:3 TAA:2 TI:3				
CICLO DE FUNDAMENTACION																					
CICLO DE PROFUNDIZACION																					

TP= TRABAJO ACADÉMICO PRESENCIAL TAA= TRABAJO ACADÉMICO ASISTIDO TI= TRABAJO ACADÉMICO INDEPENDIENTE CR= NÚMERO DE CREDITOS DE CADA ESPACIO ACADÉMICO

FIGURE F.1 – Site Internet : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438>.

Annexe **G**

Programme de formation Université de La
Salle

UNIVERSIDAD DE LA SALLE - MALLA CURRICULAR - LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS														
DESARROLLO HUMANO INTEGRAL	Lenguaje y Lingüística			Sociolingüística			Macrocompetencia: Analiza e interpreta los procesos comunicativos desde los significados y sentidos del lenguaje y construye conocimiento a partir del análisis y reflexión en torno a la praxis pedagógica y didáctica de la lengua materna y extranjeras			Microcompetencias: Aplica sus saberes al análisis y comprensión de la perspectiva discursiva del lenguaje, de la lengua, y del contexto educativo, proponiendo alternativas de transformación social.				
	Lenguaje y Lingüística: fundamentos y perspectivas	Lectura y comprensión de textos	Fundamentos y perspectivas	Interacción y sociedad anglofrónala	Interacción y sociedad anglofrónala	Interacción y sociedad anglofrónala	Modelos Pedagógicos y formación docente	Semiótica	Perspectivas y niveles de análisis del discurso	Modelos Pedagógicos y formación docente	Semiótica	Perspectivas y niveles de análisis del discurso		
CIENCIAS Y DISCIPLINAS	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
PROFESIONAL (%)	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
COMPLEMENTARIA (%)	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
NÚCLEOS PROBLEMA	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
LÍNEAS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
	5	10	5	5	10	5	5	10	5	5	10	5		
PERIODO ACADÉMICO	18	36	18	18	36	18	18	36	18	18	36	18		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
	36	72	36	36	72	36	36	72	36	36	72	36		
TOTAL	HP	360	HP	360	CR	180	HP	360	CR	180	HP	360	CR	180

FIGURE G.1 – Site Internet : <http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/ProgramasAcademicos/ProgramasdePregrado/LicenciaturaenLenguas>.

Annexe **H**

Programme de formation Université Libre

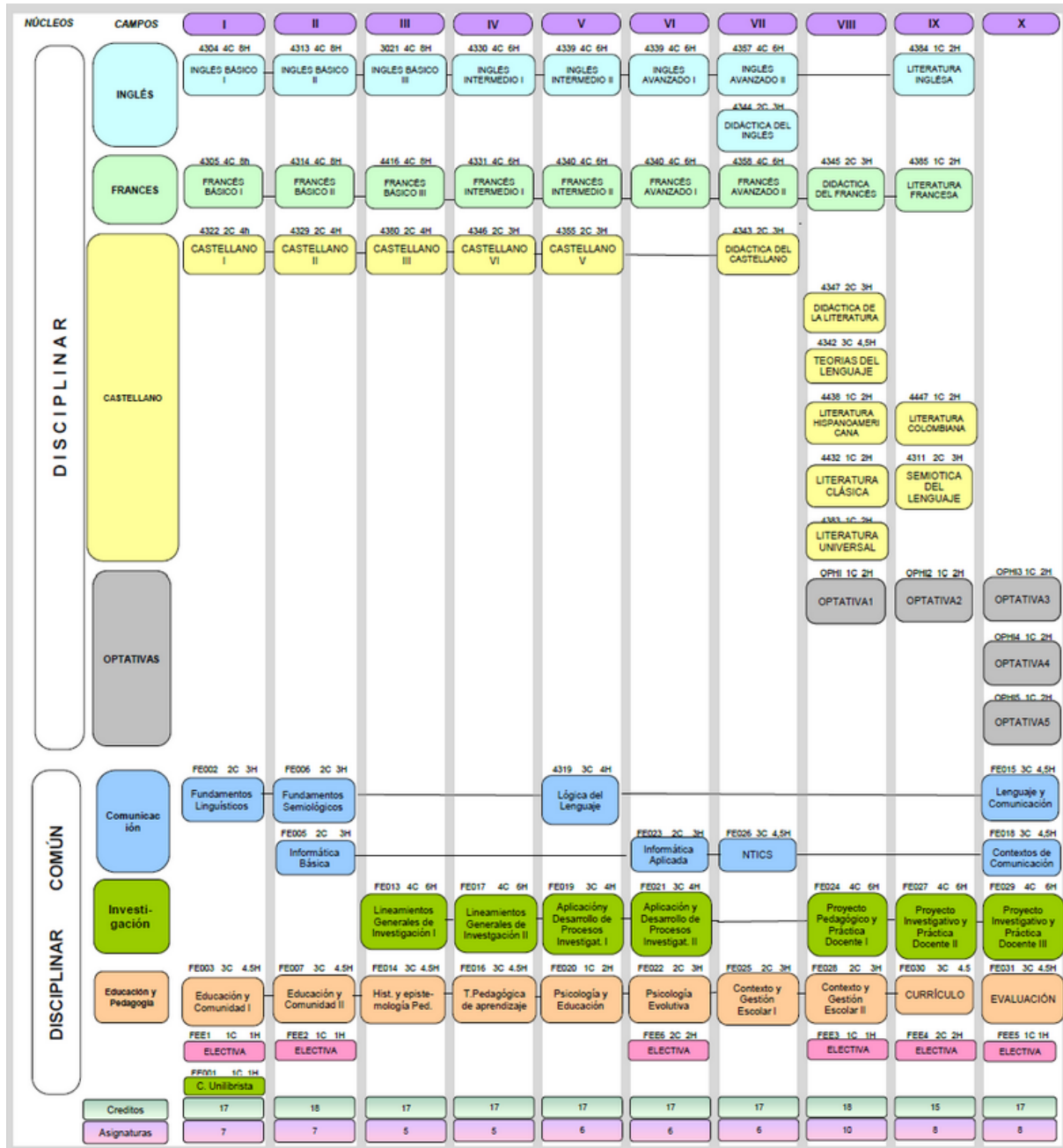


FIGURE H.1 - Site Internet : <http://www.unilibre.edu.co/CienciasEducacion/humanidadesIdiomas/estructura-curricular>.

Le questionnaire

Cuestionario de investigación dirigido a los docentes formadores y a los estudiantes en formación en FLE

I.0.1 Tipo de encuestado

[TE01]Indique por favor su tipo de estatus para comenzar a llenar la encuesta. ¿Es usted ?

- Docente formador en universidad en el área de francés
- Estudiante en formación en universidad
- Profesor de FLE que realizó sus estudios en una universidad colombiana

I.0.2 Información preliminar

Información de base para saber sobre usted.

[IP01d]¿En cuál de las siguientes instituciones universitarias es usted docente formador ?

- Universidad de Antioquia : Escuela de Idiomas
- Universidad Nacional : Departamento de Lenguas Extranjeras
- Universidad de Caldas : Facultad de Artes y Humanidades
- Universidad del Atlántico : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad de Nariño : Facultad de Ciencias Humanas
- Universidad de Pamplona : Facultad de Educación
- Universidad del Cauca : Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
- Universidad del Quindío : Facultad de Educación
- Universidad del Valle : Facultad de Humanidades

- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia : Facultad de Humanidades
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad Tecnológica del Chocó : Facultad de Educación
- Pontificia Universidad Javeriana : Facultad de Comunicación y del Lenguaje
- Universidad de la Salle : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad Santiago de Cali : Facultad de Educación
- Universidad de los Andes : Facultad de Ciencias Sociales
- Universidad de San Buenaventura sede Cartagena : Facultad de Educación
- Universidad Libre : Facultad de Ciencias de la Educación
- Otro :

[IP01e]¿En cuál de las siguientes instituciones universitarias es usted estudiante en formación ?

- Universidad de Antioquia : Escuela de Idiomas
- Universidad Nacional : Departamento de Lenguas Extranjeras
- Universidad de Caldas : Facultad de Artes y Humanidades
- Universidad del Atlántico : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad de Nariño : Facultad de Ciencias Humanas
- Universidad de Pamplona : Facultad de Educación
- Universidad del Cauca : Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
- Universidad del Quindío : Facultad de Educación
- Universidad del Valle : Facultad de Humanidades
- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia : Facultad de Humanidades
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad Tecnológica del Chocó : Facultad de Educación
- Pontificia Universidad Javeriana : Facultad de Comunicación y del Lenguaje
- Universidad de la Salle : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad Santiago de Cali : Facultad de Educación
- Universidad de los Andes : Facultad de Ciencias Sociales
- Universidad de San Buenaventura sede Cartagena : Facultad de Educación
- Universidad Libre : Facultad de Ciencias de la Educación
- Otro :

[IP01f]¿En cuál universidad colombiana realizó sus estudios de pregrado en FLE?

- Universidad de Antioquia : Escuela de Idiomas
- Universidad Nacional : Departamento de Lenguas Extranjeras
- Universidad de Caldas : Facultad de Artes y Humanidades
- Universidad del Atlántico : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad de Nariño : Facultad de Ciencias Humanas
- Universidad de Pamplona : Facultad de Educación
- Universidad del Cauca : Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
- Universidad del Quindío : Facultad de Educación
- Universidad del Valle : Facultad de Humanidades
- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia : Facultad de Humanidades
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad Tecnológica del Chocó : Facultad de Educación
- Pontificia Universidad Javeriana : Facultad de Comunicación y del Lenguaje
- Universidad de la Salle : Facultad de Ciencias de la Educación
- Universidad Santiago de Cali : Facultad de Educación
- Universidad de los Andes : Facultad de Ciencias Sociales
- Universidad de San Buenaventura sede Cartagena : Facultad de Educación
- Universidad Libre : Facultad de Ciencias de la Educación
- Otro :

[IP02f]¿En qué institución labora usted actualmente?

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[IP03df]Su estatus en la institución en la que usted labora es :

- Profesor de cátedra
- Profesor contractual
- Profesor titular
- Otro :

[IP04df]Su último diploma obtenido :

- Licenciatura
- Especialización
- Maestría
- Doctorado

[IP05df]Precise el área de formación del diploma antes señalado :

- Francés Lengua Extranjera (FLE)
- Lingüística aplicada
- Letras modernas
- Psicolingüística
- Sociolingüística
- Otro :

[IP06df]Precise la institución que le otorgó dicho diploma :

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[IP07df]Tiempo de experiencia en la enseñanza :

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[IP08e]¿Qué semestre se encuentra usted está cursando en estos momentos ?

- Primer semestre
- Segundo semestre
- Tercer semestre
- Cuarto semestre
- Quinto semestre
- Sexto semestre
- Séptimo semestre
- Octavo semestre
- Noveno semestre
- Décimo semestre

I.0.3 La formación didáctica

Nos interesa saber como se desarrollan los programas de formación didáctica en su universidad para la formación de los futuros docentes de FLE.

[FD01d]¿Cuáles son los aspectos de la formación en didáctica de las lenguas extranjeras que usted privilegia en la formación de los estudiantes que se preparan para ser docentes ? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- La didáctica del escrito

- La didáctica del oral
- La didáctica de la evaluación
- La didáctica de la gramática
- La didáctica del manejo de grupo

[FD01e]¿Cuáles son los aspectos de la formación en didáctica de las lenguas extranjeras que se privilegian en la formación de usted como estudiante que se prepara para ser docente ? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- La didáctica del escrito
- La didáctica del oral
- La didáctica de la evaluación
- La didáctica de la gramática
- La didáctica del manejo de grupo

[FD01f]¿Cuáles eran los aspectos de la formación en didáctica de las lenguas extranjeras que se privilegiaban en su formación como estudiante que se preparaba para ser docente ? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- La didáctica del escrito
- La didáctica del oral
- La didáctica de la evaluación
- La didáctica de la gramática
- La didáctica del manejo de grupo

[FD02d]Durante la formación que usted ha dispensado a sus estudiantes, la enseñanza de la lengua francesa se ha hecho de forma :

- Sólo de forma implícita
- Sólo de forma explícita
- Tanto de forma implícita como explícita

[FD02e]Durante su formación como futuro docente, la enseñanza de la lengua francesa se ha hecho de forma :

- Sólo de forma implícita
- Sólo de forma explícita
- Tanto de forma implícita como explícita

[FD02f] Durante la formación que usted recibió para ser docente, la enseñanza de la lengua francesa se hizo de forma :

- Sólo de forma implícita
- Sólo de forma explícita
- Tanto de forma implícita como explícita

[FD03d] Cuando usted prepara a los futuros docentes en gramática francesa ¿dicho tema es enseñado de qué manera ?

- Sólo de forma implícita
- Sólo de forma explícita
- Tanto de forma implícita como explícita

[FD03e] Cuando usted ha recibido cursos de gramática francesa ¿dicho tema es enseñado de qué manera ?

- Sólo de forma implícita
- Sólo de forma explícita
- Tanto de forma implícita como explícita

[FD03f] Cuando usted recibió cursos de gramática francesa ¿dicho tema fue enseñado de qué manera ?

- Sólo de forma implícita
- Sólo de forma explícita
- Tanto de forma implícita como explícita

[FD04def] ¿Cuál(es) enfoque(s) de la didáctica de lenguas son utilizados durante la formación de los estudiantes que se preparan para ser docentes ?

- Enfoque comunicativo
- Enfoque accional
- Enfoque por proyectos
- Enfoque por traducción
- Enfoque centrado en el estudiante
- Enfoque holístico (global)
- Enfoque por competencias
- Enfoque tradicional (estructural)
- Enfoque intercultural
- Otro :

[FD05d]¿Durante su formación, le recomienda a sus estudiantes que sigan uno o varios enfoques en particular a la hora de enseñar ?

- Sí
- No

[FD05e]¿Durante su formación, se le recomienda como estudiante que sigan uno o varios enfoques en particular a la hora de enseñar ?

- Sí
- No

[FD05f]¿Durante su formación, se le recomendó como estudiante que siguiera uno o varios enfoques en particular a la hora de enseñar ?

- Sí
- No

[FD06def]En caso de haber respondido sí, ¿Cuál(es) enfoque(s) se les recomienda utilizar ?

- Enfoque comunicativo
- Enfoque accional
- Enfoque por proyectos
- Enfoque por traducción
- Enfoque centrado en el estudiante
- Enfoque holístico (global)
- Enfoque por competencias
- Enfoque tradicional (estructural)
- Enfoque intercultural
- Otro :

[FD07d]¿Piensa que justo al momento de finalizar sus estudios, los futuros docentes, tendrán las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ?

- Sí
- No

[FD07e]¿Piensa que justo al momento de finalizar sus estudios, usted como docente, tendrá las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ?

- Sí
- No

[FD07f]¿Pensaba que justo al momento de finalizar sus estudios, usted como docente, tendría las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ?

- Sí
- No

[FD08def]¿Por qué ?

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[FD09def]En su opinión ¿qué otros elementos metodológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes ?

Por favor, escriba su respuesta aquí :

I.0.4 La formación lingüística

El CECRL define la competencia lingüística como : "el conocimiento de recursos formales a partir de los cuales, los mensajes correctos y significativos, pueden ser elaborados y formulados, y la capacidad para utilizarlos".

La competencia lingüística se encuentra compuesta de varias sub-competencias :

- La competencia lexical
- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica

[FL01def]¿Cuáles son los aspectos de la competencia lexical que tienen mayor importancia, a nivel curricular, para la formación de los docentes de FLE ? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- La morfología lexical
- Las familias de palabras
- Las locuciones

[FL02def]¿Cuáles son los aspectos de la competencia gramatical que tienen mayor importancia, a nivel curricular, para la formación de los docentes de FLE? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- La conjugación verbal
- Los sintagmas
- La morfología
- Las categorías gramaticales

[FL03def]¿Cuáles son los aspectos de la competencia semántica que tienen mayor importancia, a nivel curricular, para la formación de los docentes de FLE? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- La polisemia
- La sinonimia
- La antonimia
- La referencia

[FL04def]¿Cuáles son los aspectos de la competencia fonológica que tienen mayor importancia, a nivel curricular, para la formación de los docentes de FLE? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- Fonética de las palabras
- Fonética de la frase (prosodia)
- Los grupos rítmicos
- La entonación

[FL05def]¿Cuáles son los aspectos de la competencia ortográfica que tienen mayor importancia, a nivel curricular, para la formación de los docentes de FLE? (Marque por favor el nivel de importancia de 1 poco importante a 5 muy importante).

- Ortografía lexical
- Ortografía gramatical
- Los signos de puntuación

[FL06d]Considera usted que el nivel de manejo lingüístico de los futuros docentes de FLE, justo al momento de terminar los estudios es : (Marque por favor el nivel de dominio de 1 muy bajo a 5 muy alto).

- Manejo de la competencia lexical
- Manejo de la competencia gramática

- Manejo de la competencia semántica
- Manejo de la competencia fonológica
- Manejo de la competencia ortográfica

[FL06e] Considerando los cursos que usted ha tomado de competencia lingüística, le parece que justo al momento de terminar sus estudios su manejo de la lengua francesa sera : (Marque por favor el nivel de dominio de 1 muy bajo a 5 muy alto).

- Manejo de la competencia lexical
- Manejo de la competencia gramatica
- Manejo de la competencia semántica
- Manejo de la competencia fonológica
- Manejo de la competencia ortográfica

[FL06f] Considera usted que su nivel de manejo lingüístico cuando usted terminó sus estudios de docencia en FLE era : (Marque por favor el nivel de dominio de 1 muy bajo a 5 muy alto).

- Manejo de la competencia lexical
- Manejo de la competencia gramatica
- Manejo de la competencia semántica
- Manejo de la competencia fonológica
- Manejo de la competencia ortográfica

[FL07def] En su opinión, ¿qué elementos de la competencia lexical deberían ser aún más desarrollados para mejorar el nivel lingüístico de los futuros docentes ?

- La morfología lexical
- Las familias de palabras
- Las locuciones
- Otro :

[FL08def] En su opinión, ¿qué elementos de la competencia gramatical deberían ser aún más desarrollados para mejorar el nivel lingüístico de los futuros docentes ?

- La conjugación verbal
- Los sintagmas
- La morfología
- Las categorías gramaticales
- Otro :

[FL09def] En su opinión, ¿qué elementos de la competencia semántica deberían ser aún más desarrollados para mejorar el nivel lingüístico de los futuros docentes ?

- La polisemia
- La sinonimia
- La antonimia
- La referencia
- Otro :

[FL10def] En su opinión, ¿qué elementos de la competencia fonológica deberían ser aún más desarrollados para mejorar el nivel lingüístico de los futuros docentes ?

- Fonética de las palabras
- Fonética de la frase (prosodia)
- Los grupos rítmicos
- La entonación
- Otro :

[FL11def] En su opinión, ¿qué elementos de la competencia ortográfica deberían ser aún más desarrollados para mejorar el nivel lingüístico de los futuros docentes ?

- Ortografía lexical
- Ortografía gramatical
- Los signos de puntuación
- Otro :

I.0.5 La Lingüística Textual

Es definida como la posibilidad de realizar análisis profundos de carácter discursivo, manifestamente a través de textos. La lingüística textual debería permitir al mismo tiempo el ir más allá de la oración y poder tratar la lengua a varios niveles (sintáctico, semántico, retórico, etc.).

[LT01def] ¿Sabía usted que realizar análisis a partir de textos y no de frases, hace parte de la Lingüística Textual ?

- Sí
- No

[LT02d]¿Los cursos que tienen como finalidad la enseñanza de las diferentes competencias lingüísticas, que usted dicta a los estudiantes que se preparan para ser docentes, se apoyan en la Lingüística Textual ?

- Sí
- No

[LT02e]¿Los cursos que tienen como finalidad la enseñanza de las diferentes competencias lingüísticas, que usted ha recibido durante su preparación para ser docente, se apoyan en la Lingüística Textual ?

- Sí
- No

[LT02f]¿Los cursos que tienen como finalidad la enseñanza de las diferentes competencias lingüísticas, que usted recibió cuando era estudiante que se preparaba para ser docente, se apoyaban en la Lingüística Textual ?

- Sí
- No

[LT03def]¿Para enseñar qué exactamente hay una utilización de la lingüística textual ?

- Para la enseñanza lexical
- Para la enseñanza semántica
- Para el trabajo alrededor de las anáforas
- Para la enseñanza de la gramática
- Para la enseñanza de la coherencia textual
- Para la enseñanza de la estructuración textual
- Para enseñar a identificar las redes coreferenciales en el texto
- Para realizar distinciones a nivel morfológico
- Para realizar análisis sintácticos en un texto
- Para realizar distinciones a nivel semántico en un texto
- Para enseñar a categorizar los elementos constituyentes de un texto
- Otro :

[LT04def]¿Por qué no se trabaja ?

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[LT05def]¿Piensa usted que la Lingüística Textual podría ayudar a los estudiantes que se preparan para ser docentes a mejorar su nivel de francés ?

- Sí
- No

[LT06def]¿Para mejorar qué aspectos ?

- Para la enseñanza lexical
- Para la enseñanza semántica
- Para el trabajo alrededor de las anáforas
- Para la enseñanza de la gramática
- Para la enseñanza de la coherencia textual
- Para la enseñanza de la estructuración textual
- Para enseñar a identificar las redes coreferenciales en el texto
- Para realizar distinciones a nivel morfológico
- Para realizar análisis sintácticos en un texto
- Para realizar distinciones a nivel semántico en un texto
- Para enseñar a categorizar los elementos constituyentes de un texto
- Otro :

[LT07def]¿Por qué no ?

Por favor, escriba su respuesta aquí :

I.0.6 Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación (TICE)

Para observar sus conocimientos y manejo de las nuevas tecnologías en el área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

[NT01def]Aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras : ¿Cómo considera que son sus conocimientos en el área de las nuevas tecnologías y de las TICE ?

- En absoluto
- Muy pocos
- Pocos
- Regulares
- Bastantes
- Demasiados

[NT02def]De la siguiente lista : ¿Cuáles son las TICE que usted conoce ?

- Blogs pedagógicos
- Sitios de apoyo logístico para la enseñanza
- Sitios/plataformas pedagógicas (sitios/plataformas e-learning)
- Sitios auténticos
- Wikis
- Foros
- Chats
- Videocoferencia
- Audioconferencia
- CD-ROM interactivos
- Otro :

[NT03def]¿Piensa usted que las nuevas tecnologías, sobre todo las TICE, podrían ser una buena herramienta para la formación de los estudiantes que se preparan para ser docentes de FLE ?

- Sí
- No

[NT04d]¿Dentro del proceso de formación de los futuros docentes de francés, hace usted uso de las TICE ?

- Sí
- No

[NT04e]¿Dentro de su proceso de formación como futuro docente de francés, hace usted uso de las TICE ?

- Sí
- No

[NT04f]¿En la época en la que usted se formaba para ser docente de francés, hacía usted uso de las TICE ?

- Sí
- No

[NT05d]¿Cuáles son las TICE que usted ha utilizado para la formación de los estudiantes que se preparan para ser docentes de francés ?

- Blogs pedagógicos
- Sitios de apoyo logístico para la enseñanza
- Sitios/plataformas pedagógicas (sitios/plataformas e-learning)
- Sitios auténticos
- Wikis
- Foros
- Chats
- Videocoferencia
- Audioconferencia
- CD-ROM interactivos
- Otro :

[NT05e]¿Cuáles son las TICE que usted ha utilizado durante su formación para ser docente de francés ?

- Blogs pedagógicos
- Sitios de apoyo logístico para la enseñanza
- Sitios/plataformas pedagógicas (sitios/plataformas e-learning)
- Sitios auténticos
- Wikis
- Foros
- Chats
- Videocoferencia
- Audioconferencia
- CD-ROM interactivos
- Otro :

[NT05f]¿Cuáles son las TICE que usted utilizó durante su formación para ser docente de francés ?

- Blogs pedagógicos
- Sitios de apoyo logístico para la enseñanza
- Sitios/plataformas pedagógicas (sitios/plataformas e-learning)
- Sitios auténticos
- Wikis

- Foros
- Chats
- Videocoferencia
- Audioconferencia
- CD-ROM interactivos
- Otro :

[NT06def]¿Con qué fines de formación en francés lengua extranjera ha hecho usted uso de las nuevas tecnologías ?

- Comprensión oral
- Expresión oral
- Comprensión escrita
- Expresión escrita
- Gramática
- Lexico
- Fonética
- Morfología
- Sintaxis
- Lingüística textual
- Otro :

[NT07def]En su opinión, ¿qué debería desarrollarse a nivel de nuevas tecnologías para ayudar en la formación de los futuros docentes de francés ?

- Formación en el área de las TICE
- Formación en el área de las plataformas pedagógicas
- Formación en las bases de datos
- Formación en blogs, foros y podcasts
- Otro :

I.0.7 El proyecto

[PY01def]¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual ?

- Sí
- No

[PY02def]¿Por qué ?

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[PY03def]¿Para utilizarla de que forma ?

- Sólo en los cursos
- Sólo en autonomía
- Tanto en los cursos como en autonomía

[PY04def]¿Estaría dispuesto a ensayar la base de datos que vamos a desarrollar ?

- Sí
- No

[PY05def]Sí está interesado en conocer los avances de nuestro proyecto de investigación, le pedimos el favor de enviarnos su correo electrónico :

Por favor, escriba su respuesta aquí :

I.0.8 Información complementaria

[IC01def]Edad :

Por favor, escriba su respuesta aquí :

[IC02def]Sexo :

- Masculino
- Femenino

Réponses ouvertes au questionnaire

J.1 Formation didactique : Réponses de la part des enseignants-formateurs

J.1.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa que justo al momento de finalizar sus estudios, los futuros docentes, tendrán las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ? Sí/Non ¿Por qué ?

- S7 *Ya que tienen un nivel lingüístico bastante aceptable, tienen una formación pedagógica y didáctica, que han podido reforzar en la Práctica docente y porque ningún programa garantiza que puede preparar a sus estudiantes al 100%.*
- S11 *Pienso que el programa en el que trabajo provee a los estudiantes las herramientas didácticas y pedagógicas necesarias para tener un buen desempeño como docentes de lenguas extranjeras.*
- S25 *Es imposible que con sólo unos conocimientos de tipo teórico, con tan sólo ejemplos o aplicaciones de metodologías y de enfoques en situaciones a menudo ficticias los futuros docentes desarrollen la cantidad de competencias que exigen las diferentes comunidades educativas en las que puede desempeñarse el futuro docente. La práctica, la adaptación de la metodología a situaciones e individuos particulares, con intereses genuinos o creados por las instituciones hacen que el docente explore, adapte, escoja y se forme. Es en la práctica que el docente "termina" su formación inicial y construye la que va necesitando a diario-[sic].*
- S29 *Sí porque es necesario presentar por lo menos un panorama de lo que los estudiantes van a encontrar cuando se enfrenten a su práctica docente. Aunque no siempre lo que se enseña es la realidad.*
- S31 *Es una formación muy completa dónde se desarrolla diferentes campos : didáctica, pedagogía e investigación.*
- S37 *Los futuros licenciados tienen el nivel lingüístico y las competencias metodológicas, así como las horas de práctica para hacerlo.*

- S38 *Aquellos aprendizajes son enriquecidos con su ejercicio profesional.*
- S39 *La universidad puede aportar muchos elementos necesarios a la formación docente, sin embargo la realidad docente es otra y el éxito de la clase depende del gusto y la creatividad que el docente posea por su labor.*
- S50 *La experiencia se requiere para desarrollar y fortalecer las competencias.*
- S76 *porque durante sus estudios conjugan la teoría y la práctica. Conocen los contextos escolares en donde pueden desempeñarse como profesores.*
- S77 *Tienen una formación 10 semestres, el componente FLE, tiene 10 h semanales de 1 a 6 semestre, luego siguen cursos de taller en fr 4h/s, 2 literaturas en frances 4h/s y 2 cursos de comunicacion intercultural 4/s cada uno. Nuestro programa no pertenece a la Facultad de Educacion, como aparece en su cuestionario, sino a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales,[sic].*
- S79 *Solamente tenemos 2 semestres de didáctica en la carrera, no tenemos microenseñanza y es muy difícil dictar contenido sin algo práctica. Después de la didáctica, los estudiantes pasan a hacer directamente la práctica pedagógica.*
- S81 *Los estudiantes disponen de una base teorico-práctica que luego ampliaran en su practica docente.*
- S82 *Porque su preparación se centra no sólo en la parte lingüística sino en la reflexión sobre el contexto en el que estén. Además, porque se les enfatiza el hecho de que la formación de un profesor debe ser continua, más un en lenguas extranjeras.*
- S87 *No, porque para adquirir herramientas didácticas se necesita un proceso, para ello es importante que desde la misma formación ellos inicien con este.*
- S86 *Porque se les han brindado las herramientas necesarias para el buen desenvolvimiento y desarrollo de sus clases.*
- S93 *En mi caso creo que si, pues trabajan varias estrategias, conceptualizan sobre ellas y sobre todo la ponen en práctica*
- S164 *Aunque los espacios de formación del programa de licenciatura nunca son suficientes, considero que los estudiantes tienen herramientas didácticas y que la formación en investigación les permite completar su formación de manera autónoma*
- S195 *En principio, si. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el programa de la Licenciatura en la U de A, se encuentra actualmente en un proceso de transición y de mejoramiento. Esto con el fin de ofrecer una formación mucho mas solida, completa e idonea para los futuros docentes en lenguas extranjeras.*

J.1.2 Réponses ouvertes à la question : En su opinión ¿qué otros elementos metodológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes ?

- S7 *Deben enseñarse la investigación que le da al futuro profesor los elementos de reflexión para adaptar lo que sabe al contexto en el que se encuentra.*

- S11 *Es complicado contestar esta pregunta porque nuestro programa forma licenciados en inglés y francés entonces a veces existe un desbalance entre ambos idiomas y terminamos teniendo más formación en inglés que en francés, lo cual también se explica por la demanda en el medio. Pienso que a nuestros estudiantes les falta un poco de nivel lingüístico en francés y en cuanto a la parte metodológica veo una ausencia en la formación sobre la utilización de TICE en la clase de lengua extranjera y también en la formación a todo lo que concierne con cultura.*
- S25 *El aprender a aprender en todos los campos en donde sus futuros alumnos pueden tener intereses y la tecnología no es lo único. Los docentes de hoy no pueden olvidar aspectos básicos que los nuevos enfoques han dejado arrinconados o esconden con nuevas etiquetas como son el tratamiento de los aspectos formales de la lengua pero también aspectos básicos como son el manejo de tablero (así sean tableros inteligentes) y de las relaciones humanas que se generan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.*
- S29 *Debe haber una relación más estrecha entre la universidad y la escuela. Entre la teoría y la práctica.*
- S31 *Creo que lo que es necesario hacer es mejorar lo existente.*
- S37 *Competencias en evaluación y en pedagogía por proyectos.*
- S38 *Muchos de nuestros estudiantes no tienen la convicción de ser docentes. Es decir no tienen verdadera vocación de maestros aunque se consideran filólogos y amantes a las letras.*
- S39 *Desde mi experiencia como docente puedo decir que no se trata de desarrollar metodología o metodologías sino crear consciencia en los estudiantes de la labor docente y de la importancia en el contexto educación. De que sirven múltiples metodologías si el profe no ama y no disfruta su profesión?*
- S50 *Manejo de grupo, trabajo con minorías, con grupos diversos.*
- S76 *el aprendizaje autónomo*
- S77 *Que los estudiantes todos puedan adelantar sus practicas profesionales en frances y que aumante el numero de estudiantes que realizan su trabajo de grado en fr*
- S79 *creo que tener 2 cursos de didáctica, más un semestre de observación y microenseñanza y luego la práctica pedagógica.*
- S81 *La integración de la enseñanza de la lengua extranjera y de contenidos socioculturales, así como el desarrollo del pensamiento crítico.*
- S82 *Debe trabajarse más el aspecto del perfil de formador del profesor de lenguas, en este caso de FLE. Su vocación y el papel social que debe ejercer, así como aspectos éticos, en resumen debe desarrollarse más la parte humanística de la formación.*
- S87 *Se debería tener en cuenta la evaluación y el trabajo con literatura.*
- S86 *Aumentar los conocimientos en manejo de Nuevas Tecnologías en el ámbito educativo.*
- S93 *Tener en cuenta al ser humano, tener en cuenta la diferencia, que existen diferentes estilos al momento de abordar el conocimiento y que es muy importante que tenga en cuenta esto en el aula de clase*

- S164 *Más cursos prácticos en los cuales puedan aplicar la formación teórica recibida en los diferentes cursos. Más participación en eventos académicos que les permita conocer mejor el panorama de la enseñanza y relacionarlo con la formación recibida*
- S195 *Es el caso de método Audiovisual, en el cual se busca una inmersión de la lengua y la cultura por parte de los educandos. Sin embargo, es necesario conocer, en particular, las necesidades actuales por parte de los futuros docentes y sus educandos, así como las condiciones contextuales en los que estos van a desempeñarse.*

J.2 Formation didactique : Réponses de la part des étudiants en formation

J.2.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa que justo al momento de finalizar sus estudios, usted como docente, tendrá las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE? Sí/No ¿Por qué?

- S9 *aunque en pensum puede tener algunos puntos de poca cobertura, creo que puede llenar las competencias mínimas para la hora de enseñar una lengua extranjera.*
- S13 *L'université fournit les éléments nécessaire pour savoir se débrouiller dans le domaine de l'enseignement , et en fait je suis déjà enseignant et je me suis en servi des outils que l'université m'a fourni.*
- S14 *porque la formación que nos dan es completa y no esta enfocada en ningun contexto particular, nos enseñan cosas que pueden ser aplicadas encualquier salon de clases. En algunos casos, también,nos dan herramientas que nos sirven para algunos publicos particulares.*
- S15 *A lo largo de nuestros estudios de pregrado vemos varios cursos prácticos en los que debemos reflexionar sobre el quehacer docente. Los seminarios y los cursos de proyecto pedagógico nos brindan la posibilidad de interactuar con las comunidades educativas y al mismo tiempo poner en práctica la teoría que vemos en las aulas de clase. Partiendo de las reflexiones y de las puestas en común de nuestras experiencias en las instituciones educativas, estamos capacitados para contextualizar los objetivos y enfocarlos en las necesidades de los estudiantes y así, poder diseñar el plan que seguiremos al dar nuestros cursos.*
- S16 *el pensum de mi carrera es completo.*
- S17 *Sí, en la Escuela de idiomas nos muestran distintos enfoques, nos enseñan diversas herramientas y nos guían para tratar de usarlas de la manera más apropiada según el curso, el contexto etc. En mi caso nunca he enseñado, pero creo que cuando me enfrente al aula, aunque no será fácil, iré encontrando el camino para poner en práctica todos los conocimientos que he recibido y los que deberé seguir adquiriendo por mi cuenta después de graduarme.*
- S20 *Porque el manejo de grupo dictamina en gran parte la forma como se van a realizar los cursos, y pienso que en mi experiencia como estudiante, esta herramienta práctica más que teórica no ha sido muy explotada, sólo en los últimos semestres.*

- S19 *A pesar de que me gusta mucho el francés y lo estudio, creo que es necesario poner más enfoque en él, en nuestra carrera. siempre ha habido una lucha entre los dos idiomas, el que se inclina por uno deja el otro. Debe ser al contrario*
- S21 *por que con todo lo que he aprendido en Didáctica puedo escoger una metodología.*
- S22 *À mon avis, l'U de A offre tellement d'opinions, que ce serait très difficile de finir des études de licence sans avoir acquis un sens critique par rapport aux affaires de l'éducation (ce qui est très important dans cette carrière)*
- S24 *Por que se enseña más "contenido" que el "cómo" enseñarlo.*
- S26 *Porque hasta el momento solamente he visto el tema de herramientas didácticas en forma teórica pero no estoy segura de cómo aplicar esa teoría en mi futura práctica pedagógica.*
- S27 *por la cercanía de las herramientas tecnológicas no creo que en la escuela pública*
- S46 *Falta mucho más énfasis hacia la enseñanza de FLE, se le presta mayor atención a EFL.*
- S48 *Porque es necesario una práctica continua sea con una institución educativa o cualquier instituto donde en el transcurso de la carrera se desarrollen todas las habilidades adquiridas y no solo enseñarlas por enseñarlas, ya que en la práctica surgen un sin número de interrogantes que se podrían resolver en el transcurso de la carrera.*
- S51 *Los seminarios que recibimos en la universidad se enfocan en la adquisición de competencias y herramientas a desarrollar en los cursos de FLE, sin embargo, es en la práctica donde se afianzan esos conocimientos.*
- S56 *Porque la formación en francés fue poca. Hubo gran falta de recursos humanos y técnicos. En los programas aparece que el inglés y el francés tienen el mismo tratamiento, pero definitivamente no es cierto.*
- S63 *Porque a través del proceso que hemos tenido durante la carrera, han habido diferentes cursos enfocados en la enseñanza.*
- S62 *No he recibido la suficiente formación en la enseñanza del francés, ni tengo el nivel de lengua necesario para enseñar [sic].*
- S64 *Porque se necesita de una mayor experiencia (en tiempo) para alcanzar el manejo de ellas. Un año de prácticas no es suficiente para desarrollar eficientemente los cursos.*
- S65 *Porque actualmente también soy profesor de FLE y las bases de la enseñanza recibidas en la universidad me han permitido hacer una buena práctica docente*
- S66 *Porque a lo largo de todo mi plan de estudios, sobre todo en la última etapa, he contado con profesores y profesoras que se han sabido guiarme de la mejor manera y que se han puesto en la tarea de "formar formadores" verdaderamente!*
- S67 *Porque a parte de tener el conocimiento de los idiomas, como el saber específico, también tenemos la formación en pedagogía que nos provee de alguna manera las herramientas necesarias para la enseñanza.*
- S68 *Porque además de encontrarme en formación en la Universidad, tengo también una cierta experiencia como docente de FLE, que me ha permitido enriquecerme como docente y ampliar mis competencias de enseñante-aprendiz de francés.*

- S70 *Siento que me falta formación o al menos mejorar mi nivel de lengua.*
- S71 *Porque el nivel que tengo en Francés no es suficiente para enseñarle a otras personas. Creo que un docente debe tener un conocimiento muy amplio del área que va a enseñar, y en mi caso siento que falta muchísimo por aprender y por mejorar. Por otra parte, lo que he aprendido de didáctica ha sido muy enriquecedor, pero creo que tiene que ir acompañado de un excelente desempeño en la lengua extranjera.*
- S73 *porque he complementado mis estudios universitarios con participación en seminarios y encuentros de estudiantes*
- S88 *Las herramientas didácticas están basadas en la forma de crear y recrear de cada docente, partiendo de los momentos didácticos los cuales nos pueden orientar al momento de desarrollar un curso.*
- S89 *porque en la universidad nos dan las herramientas necesarias para que enseñemos el francés de manera didáctica para que los estudiantes se interesen en su proceso de aprendizaje*
- S91 *porque durante los semestres que estado desarrollando he podido ver tres cursos de metodología de la enseñanza de una segunda lengua y puedo decir que nosotros como futuros profesores tenemos toda las capacidad para poder desarrollar una buena clase*
- S94 *por la sencilla razón de que fue incluso difícil responder esta encuesta porque no conozco los términos referentes a las didácticas, ni la educación explícita o implícita y mucho menos los enfoques. La carrera se ha enfocado en enseñar idiomas en su uso gramatical y escritura pero muy poca conversación o ambiente bilingüe y el acercamiento a la pedagogía apenas empieza.*
- S95 *Porque los puntos focales en nuestra carrera como futuros formadores, se centran tanto en el aprendizaje del estudiante, como en el desenvolvimiento del mismo en un entorno cultural, su forma de comunicarse y comprender su entorno, su manera de ser participe en el mismo, de idear nuevas formas de comunicación, entendimiento y aprendizaje.*
- S96 *Porque estamos en un mundo competitivo y al vez excluyente, solo los que tienen buena apariencia tienen oportunidad de laborar, y hay profes que no están muy preparados para esto*
- S98 *Porque falta más contextualización de temas como la didáctica en cuestiones de manejo de grupo o la didáctica de la gramática en enfoques más comunicativos.*
- S99 *parce que l'information qu'on nous fournit n'est que liée à la théorie en didactique et aux pratiques développées à l'étranger, ce qui représente un décalage important lorsqu'on trouve une réalité très différent aux lycées colombiens.*
- S104 *Las herramientas que nos brindan, o al menos hasta donde voy en la carrera, son muy pocas, casi nulas. Me vería limitado a imitar a mis docentes.*
- S106 *las tecnologías permiten hacerlo de manera efectiva*
- S108 *L'Université d'Antioquia nous offre une ample variété de points de vue tout au long de notre formation en tant que professeurs-rechercheurs. Nous avons les éléments nécessaires pour développer un sens critique envers l'enseignement de langues.*
- S109 *les cours de didactique à cette Licence comportent diverses parties du processus d'enseignement-apprentissage susceptibles de susciter des problématiques au moment de la pratique.*

- S117 *Porque es mucha la teoría que vemos y poco campo de acción. O este campo de acción llega muy al final de la carrera.*
- S118 *pienso que la universidad brinda una buena preparacion y complementado con un buen ideal a la hora de trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje, se trabajaran de la mejor manera las herraminetas didacticas en el aula.*
- S119 *Hace falta una organización de las herramientas informáticas y virtuales para la enseñanza de FLE.*
- S120 *Sabiendo que es importante el aporte que yo haga en cuanto a mi preparación, puedo complementar aquellos aspectos que considero podrían no quedar muy completos.*
- S122 *Porque se dan todas las bases y herramientas para desenvolverse en el área como un profesional capacitado.*
- S123 *Las mismas practicas que realizan los docentes sirven de apoyo para ejercer nuestra propia labor, igualmente las diferentes actividades realizadas en cada clase nos incentiva a la utilización de diferentes recursos para su desarrollo efectivo.*
- S124 *En el componente pedagógico del programa considero que sería benéfico enfatizar más la reflexión sobre las problemáticas fundamentales de nuestro contexto para poder desarrollar una metodología más acorde a las necesidades reales de los estudiantes.*
- S127 *Si, porque mi carrera es un proceso en el en el cual durante su trascurso he estado recojiendo y copiando (aparte de mis conocimientos y estrategias) los herramientas pedagogico-didacticos de mis profesores que pueden ayudarme a desarrollar de una forma competente mis cursos.*
- S128 *Porque [sic].*
- S132 *Porque tengo el conocimiento necesario para hacerlo y aunque la docencia de lo que siempre se aprende, con lo que tengo puedo desarrollar mis clases, practicar y aprender.*
- S134 *Parce qu'on a une formation vraiment intégrale.*
- S135 *Hemos tenido muy pocas practicas, en la enseñanza del francés. Además hay pocos colegios publicos que enseñen el francés.*
- S136 *Porque en nuestro medio la lengua Francesa no tiene tanta acogida y es más difícil tener un desempeño competente en esta lengua cuando las posibilidades de hablarla o de utilizarla en la comunicación cotidiana son tan reducidas. La univeersidad ofrece excelentes herramientas de tipo metodológico y dicáctico, además del componente estructural de la lengua, pero personlmente no siento una enorme competencia en la lengua. Claro que puedo comunicarme en francés pero de allí a tener competencia para enseñarla, no siento que la tenga.*
- S137 *porque tengo formacion en como preparar una clase en como mejorar el manejo de grupo como motivar*
- S140 *Es innegable que hay aspectos de la enseñanza de las lenguas extranjeras que no se aprenden en un curso de 64 horas al semestre, sino que solo la vivencia y experiencia (ensayo y error) nos irá formando y enseñando la mejor manera de proceder. En los cursos de pedagogía podemos a prender los aspectos teóricos, pero sólo la práctica pondrá a prueba esos saberes.*

- S141 *porque pienso que el Frances de la escuela de idiomas en la U de A es de excelente calidad y lo dictan docentes responsables y muy bien preparados*
- S142 *mucho depende de mi compromiso con lo académico, y a pesar de que será necesario seguir con el proceso, creo que precisamente esta carrera se trata de prepararnos para desempeñarnos como docentes de FLE*
- S143 *la capacitacion de la universidad brinda es buena*
- S144 *Primero que todo quiero expresar que el programa al que pertenezco es Traducción Inglés-francés-español, así que no recibo materias de didáctica pues el objetivo de mi programa no es el de ser docente, de francés por ejemplo; sin embargo personalmente me interesa la docencia además de la traducción así que permanezco en continua observación de los docentes de mis cursos para captar sus enfoques y adquirir la mayor cantidad y calidad de elementos que me puedan ser útiles en mi formación hasta el momento empírica como docente y que espero profesionalizar con una especialización en docencia particularmente de francés, al final de mi carrera. Por esto respondo que al finalizar mis estudios actuales no tendré las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente mis cursos de FLE*
- S145 *Hace falta más enfoque en estos temas.*
- S151 *En el caso de mi universidad, se privilegia más la didáctica del inglés.*
- S154 *Se debe realizar especializaciones*
- S155 *porque uno generalmente se enfoca en uno de los dos idiomas, y yo en didactica estario preparado pero en la competencia linguistica no, porque yo me enfoque en el ingles*
- S156 *Porque la teoria esta muy bien explicada pero en cuanto a la practica son muy pocos los espacios ofrecidos entonces inmediatamente despues de salir de la U, con tan poca experiencia, es imposible tener todas las herramientas didacticas.*
- S157 *Es difícil responder cerradamente SÍ o NO. Yo pienso que parcialmente adquirimos dichas herramientas, pues el hecho de que los cursos sean o no comunicativos y que se alcancen los objetivos de cada curso, siempre ha dependido en gran medida del nivel de lengua y experiencia en la enseñanza de FLE de los profesores, entre los cuales se ven muchos (en la Escuela de Idiomas UdeA) que no están lo suficientemente capacitados en el uno u otro aspecto.*
- S160 *En los últimos dos semestres se ponen a prueba todas esas herramientas, así que no se trata de si creo que las tendré, pues en mi décimo semestre ya las estoy poniendo en práctica.*
- S161 *Porque nos han insistido mucho en explotar todos los recursos, estrategias y medios didácticos de acuerdo a todos los factores que se mueven alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras.*
- S163 *La formación, más que depender de un docente, depende del compromiso y la responsabilidad que uno tenga al momento de ejercer la profesión.*
- S165 *ME IMPORTA MUCHO ESTUDIAR POR MI CUENTA ESTA LENGUA EXTRANJERA. ADEMAS HE TENIDO BUENOS MAESTROS EN LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UDEA*

- S166 *Pienso que es necesario contacto directo con la cultura que alberga esta lengua*
- S168 *La formación que me ofrecen en la Universidad es muy acertada en cuanto a la didáctica, esto me ayuda a conocer y crear mis propias herramientas, a la hora de dar cursos de FLE.*
- S169 *porque nos muestran todos los metodos, metodologias, tecnicas y demas para reflexionar sobre estas y personalmente concluir cual serian las mas indicadas al momento de enseñar.*
- S170 *En el proceso de la carrera se logra estudiar y adoptar diferentes conceptos para la enseñanza de una lengua extranjera.*
- S175 *bueno porque contamos con docentes muy bien capacitados que se esfuerzan en enseñarnos todo lo que saben. Por lo general nos estan dando estímulos que nos desarrollan el entusiasmo por enseñar.*
- S180 *parce que on peut développer cela dans tout la carrière.*
- S182 *Por la materias pedagogicas que tenemos en nuestro pensum.*
- S183 *por que durante el periodo de estudio se adquirio un buen nivel pedagogico, ya que las materias y seminarios complementan el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera.*
- S191 *Se necesita mayor práctica en la competencia oral y escrita.*
- S193 *por que la enseñanza en la escuela de idiomas esta poco basada en como debe ser el trabajo dentro de un aula de clase con una poblacion de estudiantes, y se piensa poco en la herramientas que uno como docente debería saber para aplicarlas despues cuando se esté ejerciendo.*
- S197 *No se puede ignorar que, aunque prevalece la ausencia de una didáctica viable, existen maestros y estudiantes que nos preocupamos de que estas herramientas sean transmitidas durante la reproducción del saber específico.*
- S198 *por que los maestros de la universidad no le ponen mucha atención a la lengua francesa se centran mas en la inglesa, y por esto hay materias que se deberían de ver en francés y las dan en inglés.*

J.2.2 Réponses ouvertes à la question : En su opinión ¿qué otros elementos metodológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes ?

- S9 *en la manera de desarrollar el pènsuim metodológicamente deberíamos tener más temprano materias como investigación o evaluación*
- S13 *le programme de langues étrangères de l'université est tres bien pensé il y a quand même quelques points faibles comme le manque d'un support théorique plus précis.*
- S14 *me parece que no se nos forma mucho en el desarrollo de estrategias personales, tanto para estudiar, como para enseñar y manejar los temas mas importates, como una estrategia que nos ayude a resolver problemas.*
- S15 *Considero que faltan mas oportunidades de práctica en las instituciones educativas, y aunque estamos siendo formados en investigación, falta mas información. lo anterior repercute en la motivación y en la conciencia de lo que implica ser un maestro. Muchos*

- estudiantes se ven perdidos cuando toman la práctica profesional, por que no se sienten preparados para manejar un problema social y, al mismo tiempo, proponer una solución. Si desde el principio de la carrera pudiéramos enfocarnos en la observación de los contextos educativos, tendríamos un nivel de conciencia mas elevado de lo que implica trabajar en el sector educativo.*
- S16 *N/R*
- S17 *Todavía no he visto los cursos de séptimo, octavo, noveno y décimo semestre por lo que me parece apresurado o arriesgado contestar. Lo único que veo necesario, es que haya más contacto con la vida en el aula desde los primeros semestres y no sólo en los avanzados.*
- S20 *El manejo de grupo y la práctica de la teoría.*
- S19 *Mas exigencia, trabajos mas duros y que demanden mucho mas tiempo.*
- S21 *ps yo pienso que hasta el momento todo lo que nos han enseñado es suficiente, de pronto un poquito mas de experiencia en los salones de clase.*
- S22 *Évaluation*
- S26 *Yo optaría por mayor trabajo práctico.*
- S27 *mejorar la parte oral y la motivación a hablar en la segunda lengua*
- S46 *Más exposición a material auténtico.*
- S48 *No es la cantidad de elementos metodológicos los que se deberían desarrollar sino la calidad de los mismo, ya que muchas veces por saturar de información se peca en ser solo una saturación más no una aplicación verdadera en el que hacer docente.*
- S51 *Inmersión en la cultura de la lengua*
- S56 *Mas que elementos metodológicos, se requiere una reestructuración curricular. El francés, no es Francia. Mientras el inglés se enseña para hablarlo en la vida cotidiana, el francés se enseña para vivir, comer, estudiar y habitar Francia. Por esta razón, para muchos de nosotros el Francés se convierte en algo ajeno a nuestro contexto.*
- S63 *Pues yo creo que la licenciatura de la UdeA debería tener una practica más nutrida de horas de PRACTICA que de seguir haciendo lo que ya se ha hecho durante mucho tiempo en la carrera como diarios, observaciones etc. 4 horas a la semana no es nada, comparado a 25 horas que es la realidad*
- S62 *enseñar la lengua formando docentes, no solo enseñar el frances y ya*
- S64 *Ninguno por parte del profesor, siempre y cuando se reflexivo con sus quehacer. Debería haber un mayor compromiso por parte del aprendiz.*
- S65 *Muchos más espacios para la práctica.*
- S66 *La didáctica de la evaluación y profundizar mucho más en los diferentes enfoques de enseñanza.*
- S67 *Deberia haber practica docente desde el principio de la carrera*
- S68 *Necesitamos más preparación en diversos enfoques, para poder elegir el que se adapte a nuestras convicciones como docentes, y a las necesidades de nuestros estudiantes.*

- S70 *El desarrollo de herramientas para la enseñanza de FLE, si tenemos en cuenta el desarrollo tecnológico en el que estamos inmersos actualmente.*
- S71 *Creo que deberíamos enfocarnos en temas y cosas que sean más aplicables en nuestro contexto, y no basarnos tanto en historia de la educación (la cual también es importante). Todo esto con el fin de tener más herramientas que nos sean útiles a la hora de enseñar.*
- S73 *el manejo de manuales, implementación de TICs en el aula de clase, autonomía en los estudiantes en ciertas tareas de clase y el manejo de grupo*
- S88 *1. Talleres de lectura-escritura 2. Promover la competencia discursiva mediante participación grupal con diferentes áreas (biología, derecho, medicina, psicología etc.) estos encuentros generan controversias (debates, ideas, opiniones, blogs, talleres, mapa conceptuales, obras de teatro, el arte en general; esto hace que partamos del otro, no como un instrumento sino un mediador de dicha información.*
- S89 *conocer la cultura de la lengua para así poder enseñar a los estudiantes no solo la lengua sino también su cultura y su historia*
- S91 *debería desarrollarse más el elemento pedagógico, lo digo por que por medio de la observación previa a la enseñanza se puede llegar a tener un mejor manejo tanto de las actividades dentro de la clase como de los diferentes comportamientos que los alumnos puedan tener, así con una buena observación podremos llegar a crear un estilo de enseñanza poniendo en práctica lo que se no enseña y lo que tomamos por ejemplo*
- S94 *Primero que todo implementar un ambiente bilingüe, hay que naturalizar el idioma con la práctica ya que hablar bien el idioma que se va a enseñar es prioritario. Incluir en el currículo desde el primer semestre las pedagogías.*
- S95 *Mayor material y de ser posible de mayor calidad y de fácil acceso, porque para ser realistas, la mayoría de las universidades a nivel nacional, no poseen todas las herramientas necesarias y de calidad óptima, que poseen otras universidades a nivel mundial, para llevar un aprendizaje más amplio para estar, no en condición de ser competentes, sino estar por encima de la estandarización para poder darle a la humanidad lo que realmente merece, una educación de calidad con docentes con calidad, tanto humana como profesional.*
- S96 *práctica en la mayor parte del tiempo*
- S98 *La metodología para formar educadores debería no sólo ser más dinámica y basada en discusiones sino también basada en la práctica y en ejercicios de la vida real de las aulas de clase.*
- S99 *Il faut qu'on se détache un peu de la théorie pour commencer vraiment à vivre les méthodes et que chacun en tire les avantages et les inconvénients.*
- S104 *Más práctica docente, así sea meramente teatral, pues el estudiante empieza a ejercer como docente incluso desde antes del 5to semestre, y es ahí cuando se empiezan a tomar ciertos "vicios" que al llegar a los cursos avanzados donde realmente se aprende "cómo enseñar" ya están muy arraigados.*
- S106 *la enseñanza más enfocada a los intereses del estudiante ya que es el centro del proceso*
- S108 *Il faudrait travailler un peu plus sur l'évaluation tout au long de la carrière.*

S109 —

S117 *Debería de empezarse la práctica desde los niveles básicos para que el estudiante sepa a qué va enfrentarse. También debería promoverse más el uso de la lengua porque en ocasiones el desempeño de los estudiantes es muy bueno en inglés pero muy regular en francés. Y aunque es cierto que debemos contar con herramientas pedagógicas para enseñar, si no tenemos un buen dominio del idioma, no seríamos profesores competentes completamente.*

S118 *En mi opinion creo que se debe trabajar más sobre la experiencia en el aula de clase, ya que uno puede tener mucho conocimiento de un idioma, pero sino lo sabe transmitir ni el como brindarlo a otra persona no logra los oobjetivos.*

S119 *Darles a conocer y entrenarlos en las herramientas informáticas de formación.*

S120 *Personalmete creo que en la universidad hace falta mucho taller de conversación y que la LE sea hablada más en los pasillos*

S122 *Las prácticas docentes desde inicio de la carrera, así sea como acompañamiento.*

S123 *Considero que no es tanto implementar otros elementos, la idea es tener la oportunidad de analizar cuales son las características del grupo (Gustos, caracter de los alimnos, fortalecer y debilidades etc) para implementar elementos metodologicos eficaces.*

S124 *- Reflexiones sobre cómo manejar situaciones de indisciplina. - Reflexiones sobre cómo interactuar con los estudiantes por fuera del aula - Promover en los docentes el conocimiento de sus estudiantes y sus contextos. - Promover la creatividad para integrar las nuevas tecnologías y novedades de la actualidad en la enseñanza de la lengua.*

S127 *Si se hace mas enfasis en cuanto a la cultura francesa, el alumno seria mas autodidacta...*

S132 *Puede cambiarse un poco la forma en que se enseña, cambiar de metodología, algo que nos ayude a interactuar más en el curso.*

S134 *On devrait développer une conscience chez les apprenant pour qu'ils puissent mieux apprendre*

S135 *Más contacto con las aulas clases, asi sea mini practicas nos ayuda enfretarnos a contexto reales a los cuales vamos a estar enfrentados.*

S136 *Sobretudo propiciar los espacios para la comunicación en la lengua y los espacios para hacer las prácticas en francés; ya que actualmente son muy limitados; y como estudiante de licenciatura conozco la importancia del la experiencia de enseñar y del contacto con los estudiantes antes de terminar la carrera.*

S137 *estrategias de aprendizaje enseñanza a adultos*

S140 *Considero muy importante incluir dentro de nuestra formación como docentes, el trabajo y la enseñanza de las lenguas extranjeras a niños con necesidades educativas especiales; el uso eficaz y efectivo de las tecnologías de la información y de la comunicación; y la gestión de la clase (Contexto : Manejo de grupos de 45 - 50 estudiantes)*

S141 *oral libros dvd canciones*

S142 *creo que la práctica docente es algo que debería tener inicios en un punto más temprano de la carrera, así los estudiantes tendríamos la oportunidad de adquirir experiencias y vivencias propias e incluso muchos podrían disipar dudas sobre la profesión*

- S143 *la pedagogia*
- S144 *Me parece de vital importancia la intensificación de las ayudas para realizar intercambios que permitan a los estudiantes conocer, en el medio nativo del francés, las metodologías que se emplean con el fin de que tales estudiantes puedan investigar y crear sus propias estrategias de acuerdo con las necesidades de quienes aprenden francés como lengua extranjera.*
- S145 *Pues la verdad no sé cuales pero si sé que hacen falta nuevos elementos que nos ayuden como futuros docentes.*
- S151 *Enseñar realmente cómo es la didáctica del inglés. Los métodos de enseñanza del inglés pueden resultar extraños en el francés.*
- S154 *Enfoque por proyectos, enfoque por competencias*
- S155 *un primer elemento es tener un muy buen desempeño en la lengua a enseñar y tambien un buen manejo de herramientas tecnologicas y de la comunicacion*
- S156 *Desde los cursos basicos es necesario transmitir no solo el conocimiento por medio de textos escritos, sino tambien aplicarlos y experimentarlos en diferentes instituciones para conocer como sera nuestra labor docente. es vital observar otros docentes, otras didacticas, otras metodologias de enseñanza ; pero desde lo basico, no en los ultimos semestres de la carrera.*
- S157 *Que realmente se entrene de manera práctica a los futuros docentes en un método comunicativo e intercultural, en cuanto a pedagogía se refiere. Por otra parte, que las clases sean conducidas SIEMPRE en francés.*
- S160 *¿elementos metodológicos? no tengo idea.*
- S161 *Menos conceptos teóricos y más práctica. Comprendo la importancia de construirnos un buen fundamento conceptual y teórico pero también es necesario que nos ayuden con proponer ideas más aplicables, con testimonios, con ejemplos concretos.*
- S163 *Creo que es necesario y pertinente ofrecer una formación más profunda en la lengua materna, pues para tener el conocimiento de otra lengua es más que necesario tener un basto conocimiento de la lengua materna.*
- S165 *DESARROLLO DE LOS PROPIOS PRICIPIOS DE ENSEÑANZA. (ES DECIR QUE LOS ESTUDIANTES APRENDAMOS A DISEÑAR UN CURSO DE ENSEÑANAZA.*
- S166 *Pienso que sería útil el contacto con personas nativas de esta lengua, ya sea en clubes de conversación, foros, etc...*
- S168 *Creo que es importante que como estudiantes en formación docente, nos familiaricemos un poco más de cerca con el contexto en el cual nos vamos a desempeñar, por lo tanto, considero que la practica debería estar anclada por lo menos desde la mitad de la carrera, no en los últimos semestres.*
- S169 *la motivacion hay que tener claro que por mas que el docente sepa no quiere decir que el estudiante aprendera. Los metodos a utilizar deben ser los que apunten a despertar el interes del alumnado entonces deberia haber un mayor enfasis en estos.*
- S170 *expresión corporal a la hora de enseñar, y manejo del colectivo de estudiantes de hoy día (teniendo en cuenta que los estudiantes de hoy, de colegio, son más difíciles de abordar que los de épocas anteriores).*

- S175 *se necesita de un acercamiento mas profundo con la realidad de la cultura francesa ; pienso que su asimilación es fundamental.*
- S180 *je pense que l'interaction entre le pays objet d'étude et la culture de l'étudiant.*
- S182 *didactica en la gramatica*
- S183 *club de conversacion obligatorio reuniones donde se promueva el hablar en la segunda lengua, de esta manera se practica constantemente la lengua.*
- S191 *Mayor intensidad de los cursos de francés.*
- S193 *el manejo de grupo (grandes y pequeños) estrategias didacticas como material didactico para dar una clase como preparar una clase de frances cnaciones y juegos infantiles*
- S197 *N/A*
- S198 *ir a instituciones desde los primeros semestres a dar clases de francés con niños o adolescentes.*

J.3 Formation didactique : Réponses de la part des professeurs de FLE qui se sont formés dans une université colombienne

J.3.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Pensaba que justo al momento de finalizar sus estudios, usted como docente, tendría las herramientas didácticas para desarrollar de una manera competente sus cursos de FLE ?

- S10 *Porque la formación no se enfocó ene ste aspecto*
- S12 *Pues me estaban brindando las herramientas y los espacios de reflexión, pero incluso al finalizar mis estudios no tenía todas las herramientas didácticas pues es imposible prever todas las situaciones y con la experiencia se adquieren nuevos conocimientos.*
- S32 *No lo creo ya que la experiencia es muy importante para saber como enseñar.*
- S33 *Porque tenía conocimiento de los enfoques didácticos para la enseñanza del francés y esperaba aplicarlos en el contexto real.*
- S34 *La experiencia pedagógica y académica de los docentes de la universidad publica influyeron en la manera que se tomaron modelos a seguir dentro de la enseñanza y las metodologías impartidas*
- S41 *Por que supuse que era sencillo y que lo que me habían enseñado era suficiente para desenvolverme adecuadamente*
- S52 *Tenia bases suficientes para tomar como punto de partida diferentes formas de enseñar no solamente el francés sino el inglés*
- S60 *en la universidad hay muy buenas bases de didactica*
- S75 *Los ultimos seminarios nos dieron la oportunidad de "ensayar" algunas clases con los compañeros, con quienes nos sentíamos sumamente tranquilos.*

- S83 *Porque notaba que el pensum de la Licenciatura era muy completo e interesante. Los programas de curso, en mi opinión, eran muy buenos.*
- S167 *Consideraba que tenía un buen dominio de la lengua, aunque en cuentión de didáctica tuve algunas falencias*

J.3.2 Réponses ouvertes à la question : En su opinión ¿qué otros elementos metodológicos deberían desarrollarse para mejorar aún más la eficacia de los estudiantes que se forman para ser docentes ?

- S10 *Evaluación, diseño de currículo, políticas lingüísticas*
- S12 *Formación intercultural y manejo de grupos grandes.*
- S32 *que haya un plan de tutorías obligatorias para los primeros semestres, estas tutorías las dan los estudiantes de 5 semestre en adelante. Para que tengan una experiencia dentro de la universidad. Todo esto aparte de las practicas en los colegios.*
- S33 - *Creo que conocer más el ámbito real de enseñanza del francés, puesto que el campo es muy limitado (en Bogotá) y el estudiante se gradúa con muchos "ideales" que no están de acuerdo con los ambientes de la enseñanza del francés.*
- S34 *tener todos los medios de comunicación apropiados y saberlos utilizar en contexto; y al menos haber viajado a otros países de carácter francofono*
- S41 *Manejo de grupo Didáctica de juegos y manejo de niños y jóvenes con discapacidades en un programa de inmersión*
- S52 *Elementos sobre Literacias críticas, multiculturalismo, políticas lingüísticas, desarrollo profesional, nuevas tecnologías*
- S60 *que la enseñanza de la lengua como tal no fuera tan tradicional*
- S75 *Mayor concentración en prácticas pedagógicas concretas, de una manera no tan teórica.*
- S83 *Literacias críticas Enfoque crítico de la investigación Enfoque intercultural Estudio de las políticas educativas y lingüísticas locales, nacionales e internacionales*
- S167 *Aspectos de la cultura*

J.4 Linguistique textuelle : Réponses de la part des enseignants-formateurs

J.4.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Por qué no se trabaja? (En se référant à la linguistique textuelle).

- S7 *No tengo conocimientos ni teóricos ni prácticos de este enfoque.*
- S25 *No siempre la trabajo. Es un enfoque que conozco pero que demanda mucha preparación de clase y un trabajo previo importante de parte del profesor. No tenemos el tiempo material para avanzar en los programas. Es necesario recurrir a otras maneras de aproximarse al componente gramatical.*

S50 *Tal vez se hace pero no de manera consciente y no es un trabajo sistemático.*

S82 *No tengo esta formación.*

S93 *No es un concepto que se maneja en la U.*

S195 *No lo conocía.*

J.5 Linguistique textuelle : Réponses de la part des étudiants en formation

J.5.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Por qué no se trabaja? (En se référant à la linguistique textuelle).

S17 *Las competencias al menos en el nivel básico se trabajan en cursos independientes, comunicación escrita, comunicación, oral. Sólo se trabajó de esa manera (es decir con la lingüística textual) en el curso de escritura académica. Creo que el pénsun no está concebido para trabajar de esta manera.*

S20 *No sé.*

S22 *On se concentre normalement sur la structure du texte comme un moyen pour la compréhension d'une idée.*

S27 *no se*

S64 *No hace parte del propósito del profesor*

S71 *No lo sé*

S99 *parce qu'on fait trop de confiance à Alter Ego*

S119 *No en todos los cursos.*

S132 *No porque debemos entender el todo desde lo particular y lo particular desde el todo.*

S135 *La materia de lingüística se enfoca más que era la lingüista, conocerla como es, pero no de que manera es útil en una aula de clases.*

S137 *no se la da importancia*

S157 *No lo sé. Realmente no sé qué es la lingüística textual porque no sé de qué clase de textos hablan.*

S160 *No tengo idea.*

S180 *je ne sais pas...*

S183 *porque se sigue una pedagogía apoyada en manuales*

J.6 Linguistique textuelle : Réponses de la part des professeurs de FLE

J.6.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Por qué no se trabaja? (En se référant à la linguistique textuelle).

S10 *Posiblemente radicalidad de los profesores o tradición*

S60 *se basaba en frases*

J.7 Projet : Réponses de la part des enseignants-formateurs

J.7.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual? Sí/No ¿Por qué?

- S7 *Pues sería un útil más del que dispondríamos para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.*
- S11 *Pienso que podría ser útil como una herramienta extra pero no estoy seguro hasta que punto los profesores la aprovecharían. Las condiciones de la universidad hacen que se pierdan muchas clases por ejemplo y que en muchas ocasiones no se logren los objetivos completos de los cursos. Yo pienso que sería una muy buena herramienta y en lo personal soy abierto a aprender cosas nuevas y a incluir nuevas herramientas en los cursos. Pienso que sería de gran utilidad si el uso de la plataforma se puede hacer por fuera de las horas de clase, por ejemplo en los casos en que hay paros.*
- S25 *Porque realmente no la hay o por lo menos no la conozco. Así se ganaría en tiempo y además sería modelo para otros trabajos.*
- S29 *Es una herramienta que puede ayudar a muchos profesores.*
- S31 *No sé como sería la base de datos*
- S37 *Una de las grandes dificultades de los licenciados es la consecución de material para las actividades de comprensión en clase, así como para los cursos de profundización. Una base de datos de este tipo, en libre acceso, facilitaría el trabajo de clase.*
- S38 *Ello permitiría al educando ahondar aún más en sus conocimientos lingüísticos y en el desarrollo de sus competencias.*
- S39 *Se podría compartir material y experiencias.*
- S50 *El profesor tendría a la mano una herramienta que le facilitaría su trabajo y no tendría que crearla él mismo.*
- S76 *Hay que aprovechar las nuevas tecnologías, la posibilidad de crear corpus y bases de datos que sean útiles a profesores y estudiantes.*
- S77 *Facilitaría la comprensión y manejo de todos los procesos lingüísticos y comunicativos.*
- S79 *A partir del texto se construye todo. Un texto se puede aprovechar para desarrollar las cuatro competencias.*
- S81 *Para poder aprovechar estos documentos que ya existen.*
- S82 *Considero que todo medio o material serio y de calidad que favorezca la enseñanza y el aprendizaje debe ser tenido en cuenta*
- S87 *Porque de esta manera el trabajo tanto para estudiantes como para docentes se facilitaría más, a su vez permite que el estudiante trabaje de manera autónoma.*

S86 *Porque sería de gran ayuda al momento de innovar en el aula.*

S93 *Es útil tanto para el docente como para el discente*

S164 *Sería interesante tener una base de datos para docentes de lenguas extranjeras*

S195 *Sería una herramienta muy útil y complementaria en los actuales momentos.*

J.8 Projet : Réponses de la part des étudiants en formation

J.8.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual? Sí/No ¿Por qué?

S13 *La base de données est un support pour n'importe quel thème.*

S14 *sería de gran ayuda, para tener como una referencia de lo que otros profes trabajan.*

S15 *por que nos serviría de referente para extraer ejemplos y ejercicios aplicables en diferentes contextos educativos. Si una base de datos permite la entrada de publicaciones de otros docentes experimentados, podría ser de gran ayuda recurrir a sus recomendaciones y sugerencias.*

S16 *N/R*

S17 *Porque al trabajar con una base de datos de este tipo estaríamos desarrollando todas las competencias (trabajando de una manera apropiada) de una manera holística.*

S20 *Por lo que veo, la lingüística textual es importante, pero no creo que se sepa trabajar en ella.*

S19 *Es algo interesante, de lo cual los profesores no han hablado. Por esto, pienso que es necesario estudiarlo de una manera exhaustiva.*

S21 *por que nos ayudaría a enseñar de una manera más profunda y aprender más cosas.*

S22 *Je dis non. À mon avis, cette question n'est pas claire*

S26 *Por la ayuda que esto prestaría en el uso de nuevas herramientas para la enseñanza del Francés.*

S27 *revolucionaría la manera de enseñar.*

S46 *Sería interesante.*

S48 *Porque se tendrían más recursos a la hora de trabajarla.*

S51 *ayuda a la formación autónomo.*

S63 *porque sería material complementario y didáctico.*

S62 *Pero no conozco sobre el tema*

S64 *Personalmente porque no conozco del tema, por lo tanto, sería una gran fuente para aprender sobre ella.*

S65 *por qué es importante.*

S66 *Sería mucho más práctico y eficiente el estudio de esta manera.*

- S67 *la linguística textual permite integrar una serie de elementos propios del idioma , hay que entender que el idioma es integral , no lo podemos dividir.*
- S68 *Porque aporta nuevos horizontes a la enseñanza de FLE.*
- S70 *No entiendo muy bien lo de "base de datos informática, digo sí, siempre y cuando sea una base de datos que reúna herramientas de las que mencioné en las respuestas anteriores.*
- S71 *Porque hasta el momento no conozco bases de datos que puedan ser completamente útiles y eficaces para ser usadas en la enseñanza.*
- S73 *todos los recursos disponibles para crear y aplicar material para trabajar en clase son muy utiles a la hora de trabajar en una institucion.*
- S89 *porque los estudiantes podrian buscar lo que necesitan mas rapido y mas preciso.*
- S91 *por que muchas veces nosotros no utilizamos estas bases debido a que son muy escasas las veces que las llegamos a necesitar.*
- S95 *Es de gran importancia tener a disposición una variedad de herramientas que permitan realizar un confiable y auténtico aprendizaje.*
- S96 *podría ser una herramienta útil...*
- S98 *Porque podríamos acceder más fácil a los textos que se podrían utilizar para estos fines.*
- S99 *Parce que c'est un moyen authentique d'apprendre la langue.*
- S104 *Muchas veces nos vemos limitados a la hora de encontrar textos auténticos. Yo termino siempre acudiendo a los periódicos.*
- S108 *Ce serait important d'en avoir une, au cas où l'on voudrait travailler cette stratégie à profondeur.*
- S109 *afin de ne pas devoir entamer une recherche dès zéro au moment de vouloir utiliser un texte avec un objectif spécifique.*
- S117 *Para promover el trabajo autónomo del estudiante.*
- S118 *los estudiantes hoy se ven más atraídos al aprendizaje a través de los medios informáticos ; Además, nos ayudaría mucho a los futuros docentes a mejorar la calidad de nuestra enseñanza y a que los estudiantes logren aprendizajes más significativos.*
- S119 *Porque permitiría la concentración de los trabajos en lingüística Textual y su posterior análisis.*
- S120 *Porque toda herramienta que se utiliza enseña, sobretodo en algo tan importante como esto.*
- S122 *Porque así habría trabajo en equipo. Colaboración ante las dudas.*
- S124 *Sería interesante un lugar en internet donde se haya realizado una selección de textos pertinentes para enseñanza en lenguas extranjeras. Pienso, que me ayudaría enormemente a preparar las clases y mantener actualizado mi quehacer, además sería un medio atractivo.*
- S127 *No estaría de menos, porque es practica y mas aun interesante si es en otro idioma.*
- S132 *Porque sería bueno tener acceso a la información necesaria para hacer más fácil el trabajo.*
- S136 *Porque los textos que se tengan en dicha base de datos ya han sido previamente analizados y quienes los sugieran saben el tipo de aportes que ofrecen y sobre qué aspectos se podría*

desarrollar un trabajo con dichos textos ; es decir, si ya se conoce el texto, el profesor puede elegir cuál va a utilizar con sus estudiantes de acuerdo con el tema que pretende enseñar o la habilidad que quiere desarrollar.

S137 *para ampliar nuestra formacion*

S140 *Una base de datos sería una forma de compilar un sinnúmero de textos, libros y artículos, organizados por ramas de estudio y por temáticas, adaptados o no, con el fin de desarrollar diversas competencias y habilidades comunicativas.*

S141 *Porque sería una herramienta muy util para el paredizaje y luego la enseñanza del idioma frances.*

S142 *la verdad no estoy muy enterada ni tengo muy claro de qué se trata la lingüística textual.(a pesar de la definición dada)*

S143 *para mejorar la gramatica*

S144 *Si porque ahorraría tiempo, pues solo sería consultar la base de datos y llegar al tema específico que uno necesitara.*

S145 *Esto ayuda a mejorar la calidad del trabajo docente.*

S151 *Sería una herramienta con mucho contenido a la hora de analizar.*

S155 *no se como funciona eso*

S156 *porque se estaria trabajando sobre un enfoque definido, los estudiantes deben saber con detalle que se les esta enseñando.*

S157 *Porque según este cuestionario, parece que la Lingüística Textual es un complemento interesante para nuestra formación como docentes de FLE*

S160 *¿Para qué quiero una base de datos si apenas me vengo a enterar sobre la lingüística textual ?
Nota : "...sería útil DE disponer... ?" Por la siguiente pregunta supongo que mi respuesta debió haber sido si... ¿verdad?. NO APLICA sería la opción que yo escogería. Las notas que he puesto tienen la inteción de que usted pueda mejorar su instrumento de recolección de datos (algo que me gustaría que alguien hiciera conmigo). No pretendo de ningún modo ofenderle con mis respuestas y comentarios.*

S161 *Porque ayudaría a encontrar y aprovechar los diversos medios, investigaciones y sitios para trabajar dicho tema.*

S163 *Claro, puesto que en la actualidad, el área del saber que no este a nivel de las TICE, estará relegada al ostracismo.*

S165 *FACILITA EL PROCESO DE ENSEÑANZA, Y LO HACE MAS LIGERO*

S166 *Porque sería una buena manera de acceder a material didáctico para mejorar el aprendizaje de la lengua.*

S168 *Pues será una herramienta más con la que contaríamos dentro del aula de clase, muy practica para los cursos como en la individualidad de cada profesor.*

S169 *No estoy familiarizada con eso.*

S170 *en un mundo cada vez más informático no debería negarse a la practicidad. Es una opción más a la cual se puede acceder facilmente*

- S175 *Me parece que lo mas importante en la formacion en las nuevas tecnologias, es la integracion en el que se pueda consolidar todos los conocimientos que se puedan generar. de esta manera formar un modelo para la enseñanza suficientemente copetente.*
- S180 *il est plus importante que les étudiants peuvent le reconnaître et à l'avenir ils peuvent enseigner avec ces outils.*
- S182 *pARA APRENDER MAS SOBRE LENGUAS EXTRANJERAS*
- S183 *facilitaria la comprension global y ejercitaria la lectura textual, enfocando en contextos, semantica, gramatica.*
- S191 *Mayor apoyo.*
- S193 *por que habria mas elementos para mejorar la lengua e interacturar con la informacion de otras personas*

J.9 Projet : Réponses de la part des professeurs de FLE

J.9.1 Réponses ouvertes à la question : ¿Piensa usted que sería útil de disponer de una base de datos informática que permita trabajar a través de la Lingüística Textual? Sí/No ¿Por qué?

- S10 *Porque permitiria expandir los conocimeintos, tener memorias de posibilidad para traduccion, entre otras*
- S12 *Asi el profesor no tendria que crearlo todo pues el tiempo es limitado y quizás no tengamos las destrezas y el conocimiento suficiente para crear una base de datos.*
- S32 *porque con ella puede organizar la informacion y las actividades para el buen cumplimiento de los objetivos trasados.*
- S33 *- Creo que conocer más el ámbito real de enseñanza del francés, puesto que el campo es muy limitado (en Bogotá) y el estudiante se gradua con muchos "ideales" que no están de acuerdo con los ambientes de la enseñanza del francés.*
- S34 *permitiría un trabajo más conciso y más ordenado para determinar el nivel de cada uno de los futuros docentes y saber en que se puede estar fallando y mejorar las debilidades*
- S41 *Práctico y se puede aplicar en la enseñanza*
- S60 *porque es interesante compartir ek exoeriencia y tenerla disponible en la base de datos*
- S83 *Habría recursos suficientes, se facilitaría el trabajo del docente.*
- S167 *pOR QUE ESTE TIPO DE HERRAMIENTAS SON DE FACIL ACCESO*

Liste d'étiquettes de l'analyseur CORDIAL (Synapse Développement), manuel utilisateur

K.1 Liste des types grammaticaux utilisés par l'étiqueteur

	Étiquette	Catégorie grammaticale
0	ADJMS	Adjectif Masculin Singulier
1	ADJMP	Adjectif Masculin Pluriel
2	ADJFS	Adjectif Féminin Singulier
3	ADJFP	Adjectif Féminin Pluriel
4	ADJMIN	Adjectif Masculin Invariant en Nombre
5	ADJFIN	Adjectif Féminin Invariant en Nombre
6	ADJSIG	Adjectif Singulier Invariant en Genre
7	ADJPIG	Adjectif Pluriel Invariant en Genre
8	ADJI	Adjectif Invariant en Nombre et en Genre
9	DETDEM	Adjectif Démonstratif
10	DETPOSS	Adjectif Possessif
11	ADJNUM	Adjectif Numérique Cardinal
12	ADJORD	Adjectif Numérique Ordinal
13	ADV	Adverbe
14	DETDMS	Article Défini Masculin Singulier
15	DETDfs	Article Défini Féminin Singulier
16	DETDPIG	Article Défini Pluriel Invariant en Genre
17	DETIMS	Article Indéfini Masculin Singulier
18	DETIFS	Article Indéfini Féminin Singulier
19	AHMS	Adjectif Masculin Singulier débutant par un "h" aspiré
20	COO	Conjonction de Coordination
21	SUB	Conjonction de Subordination

22	INT	Interjection
23	PREP	Préposition
24	NCMS	Nom commun Masculin Singulier
25	NCMP	Nom commun Masculin Pluriel
26	NCFS	Nom commun Féminin Singulier
27	NCFP	Nom commun Féminin Pluriel
28	NCHMS	Nom commun Masculin Singulier débutant par un "h" aspiré
29	NCHFS	Nom commun Féminin Singulier débutant par un "h" aspiré
30	NCHSIG	Nom commun Singulier Invariant en Genre débutant par un "h" aspiré
31	NCMIN	Nom commun Masculin Invariant en Nombre
32	NCFIN	Nom commun Féminin Invariant en Nombre
33	NCSIG	Nom commun Singulier Invariant en Genre
34	NCPIG	Nom commun Pluriel Invariant en Genre
35	NCI	Nom commun Invariant en Nombre et en Genre
36	PPER1S	Pronom Personnel 1ère Personne du Singulier
37	PPER2S	Pronom Personnel 2e Personne du Singulier
38	PPER3S	Pronom Personnel 3e Personne du Singulier
39	PPER1P	Pronom Personnel 1ère Personne du Pluriel
40	PPER2P	Pronom Personnel 2e Personne du Pluriel
41	PPER3P	Pronom Personnel 3e Personne du Pluriel
42	PDS	Pronom Démonstratif Singulier
43	PDP	Pronom Démonstratif Pluriel
44	AINT	Adjectif Interrogatif
45	AIND	Adjectif Indéfini
46	NCHMP	Nom Masculin Pluriel débutant par un "h" aspiré
47	PRMS	Pronom Relatif Masculin Singulier
48	PRFS	Pronom Relatif Féminin Singulier
49	AHFS	Adjectif Féminin Singulier débutant par un "h" aspiré
50	AHSIG	Adjectif Invariant en Genre débutant par un "h" aspiré
51	PRI	Pronom Relatif Invariant en Genre et en Nombre
52	PIMS	Pronom Indéfini Masculin Singulier
53	PIFS	Pronom Indéfini Féminin Singulier
54	PIMP	Pronom Indéfini Masculin Pluriel
55	PIFP	Pronom Indéfini Féminin Pluriel
56	PISIG	Pronom Indéfini Singulier Invariant en Genre
57	PIPIG	Pronom Indéfini Pluriel Invariant en Genre
58	PII	Pronom Indéfini Invariant en Genre et en Nombre
59	PP	Pronom Possessif
60	NCHMIN	Nom Invariant en Nombre débutant par un "h" aspiré

64	NPMS	Nom Propre Masculin Singulier
65	NPMP	Nom Propre Masculin Pluriel
66	NPFS	Nom Propre Féminin Singulier
67	NFPF	Nom Propre Féminin Pluriel
68	NPHMS	Nom Propre Masculin Singulier débutant par un "h" aspiré
69	NPHFS	Nom Propre Féminin Singulier débutant par un "h" aspiré
70	NPHSIG	Nom Propre Singulier Invariant en Genre débutant par un "h" aspiré
71	NPMIN	Nom Propre Masculin Invariant en Nombre
72	NPFIN	Nom Propre Féminin Invariant en Nombre
73	NPSIG	Nom Propre Singulier Invariant en Genre
74	NPIG	Nom Propre Pluriel Invariant en Genre
75	NPI	Nom Propre Invariant en Nombre et en Genre
100	VINF	Verbe à l'infinitif
101	VINDP1S	Verbe indicatif présent 1ère personne du singulier
102	VINDP2S	Verbe indicatif présent 2e personne du singulier
103	VINDP3S	Verbe indicatif présent 3e personne du singulier
104	VINDP1P	Verbe indicatif présent 1ère personne du pluriel
105	VINDP2P	Verbe indicatif présent 2e personne du pluriel
106	VINDP3P	Verbe indicatif présent 3e personne du pluriel
107	VIMPP1S	Verbe indicatif imparfait 1ère personne du singulier
108	VIMPP2S	Verbe indicatif imparfait 2e personne du singulier
109	VIMPP3S	Verbe indicatif imparfait 3e personne du singulier
110	VIMPP1P	Verbe indicatif imparfait 1ère personne du pluriel
111	VIMPP2P	Verbe indicatif imparfait 2e personne du pluriel
112	VIMPP3P	Verbe indicatif imparfait 3e personne du pluriel
113	VINDPS1S	Verbe indicatif passé simple 1ère personne du singulier
114	VINDPS2S	Verbe indicatif passé simple 2e personne du singulier
115	VINDPS3S	Verbe indicatif passé simple 3e personne du singulier
116	VINDPS1P	Verbe indicatif passé simple 1ère personne du pluriel
117	VINDPS2P	Verbe indicatif passé simple 2e personne du pluriel
118	VINDPS3P	Verbe indicatif passé simple 3e personne du pluriel
119	VINDF1S	Verbe indicatif futur simple 1ère personne du singulier
120	VINDF2S	Verbe indicatif futur simple 2e personne du singulier
121	VINDF3S	Verbe indicatif futur simple 3e personne du singulier
122	VINDF1P	Verbe indicatif futur simple 1ère personne du pluriel
123	VINDF2P	Verbe indicatif futur simple 2e personne du pluriel
124	VINDF3P	Verbe indicatif futur simple 3e personne du pluriel
125	VSUBP1S	Verbe subjonctif présent 1ère personne du singulier
126	VSUBP2S	Verbe subjonctif présent 2e personne du singulier

127	VSUBP3S	Verbe subjonctif présent 3e personne du singulier
128	VSUBP1P	Verbe subjonctif présent 1ère personne du pluriel
129	VSUBP2P	Verbe subjonctif présent 2e personne du pluriel
130	VSUBP3P	Verbe subjonctif présent 3e personne du pluriel
131	VSUBI1S	Verbe subjonctif imparfait 1ère personne du singulier
132	VSUBI2S	Verbe subjonctif imparfait 2e personne du singulier
133	VSUBI3S	Verbe subjonctif imparfait 3e personne du singulier
134	VSUBI1P	Verbe subjonctif imparfait 1ère personne du pluriel
135	VSUBI2P	Verbe subjonctif imparfait 2e personne du pluriel
136	VSUBI3P	Verbe subjonctif imparfait 3e personne du pluriel
137	VCONDP1S	Verbe indicatif conditionnel 1ère personne du singulier
138	VCONDP2S	Verbe indicatif conditionnel 2e personne du singulier
139	VCONDP3S	Verbe indicatif conditionnel 3e personne du singulier
140	VCONDP1P	Verbe indicatif conditionnel 1ère personne du pluriel
141	VCONDP2P	Verbe indicatif conditionnel 2e personne du pluriel
142	VCONDP3P	Verbe indicatif conditionnel 3e personne du pluriel
144	VIMPP2S	Verbe impératif présent 2e personne du singulier
146	VIMPP1P	Verbe impératif présent 1ère personne du pluriel
147	VIMPP2S	Verbe impératif présent 2e personne du pluriel
149	VPARPRES	Verbe participe présent
150	VPARPMS	Verbe participe passé masculin singulier
151	VPARPFS	Verbe participe passé féminin singulier
152	VPARPMP	Verbe participe passé masculin pluriel
153	VPARFPF	Verbe participe passé féminin pluriel
201	PCTFAIB	Ponctuation faible
209	PCTFORTE	Ponctuation forte

TABLE K.1: Liste d'étiquettes analyseur CORDIAL (Synapse Développement).

Acronymes

ACOLPROF <i>Asociación COLombiana de PROfesores de Francés</i>	39
ALAO <i>Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur</i>	1
ALPAC <i>Automatic Language Processing Advisory Committee</i>	130
ASC <i>Apprentissage sur corpus</i>	145
ASOCOPI <i>ASociación COlombiana de Profesores de Inglés</i>	46
BNC <i>British National Corpus</i>	145
CALL <i>Computer Assisted Language Learning</i>	121
CECRL <i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>	10
CIEP <i>Centre International d'Études Pédagogiques</i>	264
CL <i>Computational Linguistics</i>	124
CNRTL <i>Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales</i>	198
DALF <i>Diplôme Approfondi de Langue Française</i>	265
DDL <i>Data-Driven Learning</i>	145
DELFL <i>Diplôme d'Études en Langue Française</i>	265

DFLE Didactique du Français Langue Étrangère	60
DTD <i>Document Type Definition</i>	253
EAO Enseignement Assisté par Ordinateur	9
EIAH Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain	9
EIAO Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur	9
ELAO Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur	172
FLE Français Langue Étrangère	1
FOAD Formation Ouverte et À Distance	86
GGT <i>Grammaire Générative Transformationnelle</i>	96
ICFES <i>Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación</i>	39
LIDILEM LInguistique et DIactique des Langues Étrangères et Maternelles	28
NLP <i>Natural Language Processing</i>	124
NTF Nouvelles Technologies de Formation	148
PLATO <i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>	136
SGAV <i>Structuro-Globale Audio-Visuelle</i>	18
TA Traduction Automatique	130
TAL Traitement Automatique des Langues Naturelles	11
TESOL <i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>	20
TIC Technologies de l'Information et de la Communication	9

TICE Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement	9
TLFi <i>Trésor de la Langue Française informatisé</i>	1
XML <i>eXtensive Mark-up Language</i>	11

Résumé

Nous présentons, dans ce manuscrit, un dispositif informatique d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Il prend ses sources dans la linguistique textuelle et cherche à améliorer le niveau linguistique des étudiants universitaires actuellement en formation. Pour ce faire, le dispositif est fondé sur un corpus textuel spécifiquement annoté et étiqueté grâce aux outils de traitement automatique de langues (TAL) et à des annotations manuelles en format XML. Ceci permet de développer des activités à visée formative, en tenant compte des besoins exprimés par les publics cibles (enseignants-formateurs et leurs étudiants en formation).

Comme nous l'exposons tout au long de cette thèse, 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 et ALAO. Il se veut, principalement, un dispositif pédagogique pour la formation des étudiants en FLE dans le contexte de l'éducation supérieure en Colombie, un outil pensé en fonction des besoins et des objectifs de cet apprentissage. L'originalité de notre système repose sur le type de public choisi, le modèle didactique de formation mis en œuvre et la spécificité du corpus utilisé. À notre connaissance, il s'agit d'un des premiers systèmes d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle s'adressant à la formation des futurs enseignants de FLE dans un contexte *exolingue*.

Mots-clés : Formation des enseignants de FLE ; Linguistique textuelle ; ALAO ; TAL ; Corpus.

Abstract

This thesis presents a computer device aimed at helping future FFL teacher training in Colombian universities. It is grounded in text linguistics and aims to contribute to improving the linguistic level of university students currently in training. To do so, this device is based on a textual corpus specifically annotated and labeled thanks to natural language processing (NLP) tools and to manual annotations in XML format. This should allow the development of activities with a formative aim, while also taking into account the needs expressed by the target public (teachers/trainers and their students, the trainees).

As explained throughout this thesis, the elaboration of such a system is based on knowledge and skills stemming from several disciplines and/or fields : language didactics, educational engineering, general linguistics, textual linguistics, corpus linguistics, NLP and CALL. The ambition is to provide trainees and trainers in higher education in Colombia with a tool designed according to their needs and their learning aims and objectives. Finally, the originality of this system consists in the choice of target users, the didactic training model implemented and the specificity of the corpus annotated for the activities. It is one of the first CALL systems based on textual linguistics specifically targeted at training future FFL teachers in a non-native language context.

Keywords : FFL teacher training ; text linguistics ; CALL ; NLP ; Corpus.