

Toutes les «branches» du français, notre langue maternelle ; lecture, grammaire, analyse, conjugaison, orthographe, vocabulaire, rédaction..., ne sont pas des disciplines juxtaposées, mais doivent avoir pour but d'améliorer la COMMUNICATION, mot d'origine latine, signifiant «être en relation avec».

La langue maternelle est le **code** privilégié par lequel passera le message qu'un émetteur transmet à un récepteur. Et plus ce code sera affiné, mieux l'émetteur pourra traduire sa pensée, et meilleures seront leurs relations.

La première des conditions d'une réelle RENOVATION de la langue maternelle, c'est de **créer un climat favorable à la communication**. Communiquer, c'est **échanger** avec un autre ou avec d'autres, des idées, des émotions, des volontés, des doutes, des questions, des réponses.

L'enfant qui entre à l'école primaire ne connaît que très imparfaitement le code qui va lui permettre de communiquer. Cette incapacité se double du fait que l'enfant de cet âge est encore très **égocentrique** : il croit tout dire et tout comprendre en quelques formules imparfaites. Il faut donc l'amener à mieux s'exprimer, à mieux écouter, à constater que son message passe ou ne passe pas, à rechercher les formes qui lui permettront de mieux se faire comprendre.

## UTILISATION DE L'ALGORITHMIQUE ET DU TRAITEMENT DE TEXTE AU NIVEAU DE L'ANALYSE STRUCTURALE

(Degré supérieur de l'enseignement primaire)  
par Vicky Bailly

Vicky BAILLY  
Facultés Notre Dame  
de la Paix  
Département Education  
et Technologie  
Centre OSE  
61, rue de Bruxelles  
5000 NAMUR  
Belgique

### Comment ?

S'il est vrai que c'est dans l'eau que l'on apprend à nager, que, comme disait Claparède, ce n'est pas en faisant des gestes en l'air que l'on apprend à raboter, mais bien en faisant ces exercices avec un rabot, sur une planche, c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer. Il faut donc froter l'égocentrisme de l'enfant, et en particulier son **égocentrisme verbal**, à d'autres égocentrismes, c'est-à-dire aux compagnons et compagnes de classe.

L'objectif actuel de l'école fondamentale ne devrait-il pas viser à **réduire le temps consacré à la grammaire et à l'analyse au bénéfice de ce qui permet de perfectionner l'essentiel : la lecture et l'écriture ?**

«Le progrès ne consiste pas à remplacer une vérité par une autre, mais à intégrer les valeurs du passé, les adapter, les enrichir et les organiser dans le sens d'une plus grande cohérence à la lumière des nouvelles découvertes.» (*Terminologie grammaticale de Jacques Lerot et René Klein. Editions De Boeck, page 105, Bruxelles*).

Notre but est de **simplifier l'analyse**, car s'il faut tenir compte de la valeur scientifique de notre enseignement, nous remarquons dans la vie scolaire quotidienne que trop de maîtres «pataugent» ou consacrent un temps disproportionné à l'**étiquetage** des différents constituants de la phrase. Les résultats en analyse recueillis lors d'examens interdiocésains ou cantonnaux sont plus que satisfaisants. Mais que de temps passé à cet étiquetage alors qu'un certain nombre d'enfants de terminale **ne savent pas réellement bien lire**.

## Présentation de la démarche algorithmique

En vue de cette simplification, nous avons trouvé une démarche algorithmique que nous voudrions vous présenter. Mais avant, un vœu.

Nous souhaitons qu'après la 4e année primaire (CM1), tous les enfants soient capables.

- de retrouver le Groupe Nominal Sujet d'une phrase, groupe qui s'insère dans la pince «c'est...qui...» et qui se pronominalise par un des pronoms de la conjugaison
- de maîtriser la relation réciproque d'accord entre le GNS et le verbe
- de pronominaliser les groupes de la phrase qui peuvent l'être. C'est **LE** critère, test définitoire, qui sera à la base de toutes nos démarches d'analyse. Les exercices de permutation, de réduction, d'expansion, de substitution, de variation... sont très importants et très formateurs, mais, parce que peu fiables, ne peuvent que confirmer la fonction des groupes de la phrase.

Dès la 5e année (CM2), nous entamerons alors notre démarche algorithmique. Il est bon de rappeler qu'à l'école fondamentale belge, on n'analyse que des phrases qui appartiennent aux quatre premières structures de phrase.

### POINT DE DEPART :

Un fait divers lu par les enfants. Par exemple, celui-ci, tiré du numéro 898 de «En marche».

### Le dire aussi

Vague de froid. Il gèle sec en février 1986. Il se promène près de chez lui, à Fléron, en milieu de journée. Il a septante-six ans. Accosté par deux malfrats, dit la presse (de l'occitan malfar, mal faire) il est agressé, délesté de son portefeuille, emmené en voiture, jeté à la Meuse.

Bon nageur, il réussit à sortir des eaux glacées, à monter sur la grand-route. Il appelle, il titube. La nuit tombe, il fait très froid ; personne ne s'arrête pour ce personnage qui semble avoir bu. Si, un bon samaritain le charge dans son camion, le conduit à l'hôpital, au service de réanimation.

Le lendemain, il rentre chez lui. Le voici qui passe à la télé aux côtés de son épouse. On est venu lui faire raconter sa mésaventure. Et il la raconte. Avec émotion.

Tout à la fin de l'entrevue, on lui pose la question : «Et maintenant, Monsieur, qu'est-ce que vous allez faire ?» Voici la réponse de Monsieur Henri Piedbœuf. Seuls, les téléspectateurs ont pu la connaître :

«Ce que je vais faire, Monsieur ? Je vais leur pardonner. Ils ne savent pas ce qu'ils font.»

A partir de ce texte, nous composons un résumé de douze phrases que nous écrivons sur bandelettes :

- 1) Il gèle **en février 1986**.
- 2) Monsieur Piedbœuf se promène **près de chez lui, à Fléron, en milieu de journée**.
- 3) Deux voyous agressent **le vieillard**.
- 4) Le pauvre homme obéit à **ses malfaiteurs**.
- 5) Le vieillard sportif nage **dans l'eau glacée**.
- 6) Il est **bon nageur**.
- 7) Celui-ci sort **de l'eau glacée**.
- 8) Un camionneur charge **le stoppeur tout mouillé**.
- 9) Il passe une mauvaise nuit **à l'hôpital**.

10) Le lendemain, il retourne **chez lui**.

11) Il est **indulgent**.

12) Il pardonne **à ses ravisseurs**.

La première démarche consiste à rechercher celles des phrases dont les groupes soulignés sont ou **non pronominalisables**.

Lorsque les groupes ne sont pas pronominalisables, nous recherchons le verbe. Si ce n'est pas le verbe **être** alors ce sont des compléments de phrase. (Phrases 1 et 2)

Des phrases dont les compléments soulignés sont pronominalisables, nous ferons deux groupes : celles qui indiquent le **lieu** (Phrases 5, 7, 9 et 10) et celles qui ne l'indiquent pas (Phrases 3, 4, 6, 8, 11 et 12).

Occupons-nous de ces dernières et classons celles qui sont construites avec le verbe «être» (Phrases 6 et 11) : le groupe souligné est un **attribut** du GNS (on pourrait dès à présent jouer sur la présence ou non d'un mot lien), et celles qui ne le sont pas (Phrases 3, 4, 8 et 12) : le groupe souligné est un **complément du verbe**.

Nous nous intéressons maintenant au **mot lien**.

Parmi ces compléments du verbe, les compléments des phrases 3 et 8 n'en ont pas : les compléments soulignés sont des **compléments directs du verbe**.

Les compléments des phrases 4 et 12 sont introduits par un mot lien, ce sont des **compléments indirects du verbe**.

Revenons maintenant aux phrases dont un complément indique une idée de lieu (Phrases 5, 7, 9 et 10).

Pour celles-ci, un deuxième critère est nécessaire, le **dédoublement**.

Si vous demandez à des enfants d'illustrer la phrase suivante :

\* Le chat fait rouler la pelote de laine sous la table.

Vous constaterez que deux genres de dessins vous seront présentés : d'une part, le chat est dessiné sous la table et fait rouler la pelote de laine ; d'autre part, le chat n'est pas sous la table et vous voyez la pelote de laine qui prend la direction de celle-ci ou qui s'y trouve déjà.

S'il y a deux représentations différentes, c'est que cette phrase a été perçue de deux manières différentes par les enfants.

Arrêtons-nous un instant au complément «sous la table». Il est pronominalisable.

\* Le chat y fait rouler la pelote de laine.

Les enfants qui ont dessiné le chat sous la table ont voulu exprimer cette idée :

\* **Quand** le chat fait rouler la pelote de laine **il est** sous la table.

Ils ont appliqué le critère du dédoublement :

\* Le chat **est** sous la table. Il fait rouler la pelote de laine.

Si ces enfants devaient étiqueter ce groupe «sous la table», ils diraient : **groupe complément de phrase indiquant le lieu**.

Quant aux autres enfants, ils ont compris que le chat fait rouler la pelote de laine vers la table, en direction de la table.

Dans ce cas, le dédoublement n'est pas possible. Pour eux, le groupe «sous la table» serait étiqueté **groupe indirect du verbe** «fait rouler».

Pour lever pareille équivoque, pareille ambiguïté, la permutation joue un rôle important dans les phrases des 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> structures. Aussi, pour exprimer l'idée du dessin dans lequel le chat est représenté sous la table, je dirais :

\* Sous la table, le chat fait rouler la pelote de laine

ou

\* Le chat, sous la table, fait rouler la pelote de laine.

et pour l'autre dessin :

\* Le chat fait rouler la pelote de laine sous la table.

Appliquons ce critère de dédoublement dans la poursuite de notre algorithme.

- Phrase 5 :

\* **Quand** le vieillard nage, **il est** dans l'eau glacée.

Cette phrase a un sens, je peux la dédoubler.

\* Le vieillard nage. Il est dans l'eau glacée.

Le groupe «dans l'eau glacée» est un **complément de phrase**.

- Phrase 7 :

\* **Quand** celui-ci sort, **il est** de l'eau glacée.

Cette phrase n'a pas de sens ; le dédoublement est impossible.

Le groupe «de l'eau glacée» est un **complément indirect** du verbe «sort».

- Phrase 9 :

\* **Quand** il passe une mauvaise nuit, **il est** à l'hôpital.

Cette phrase a du sens, je peux la dédoubler.

\* Il passe une mauvaise nuit. Il est à l'hôpital.

Le groupe «à l'hôpital» est un **complément de phrase**.

- Phrase 10 :

\* **Quand** il retourne le lendemain, **il est** chez lui.

Cette phrase n'a pas de sens, le dédoublement est impossible.

Le groupe «chez lui» est un **complément indirect** du verbe retourne.

Des expériences effectuées en classe par des maîtres et des normaliens ont prouvé que ce cheminement algorithmique est convaincant. Après quelques exercices, les enfants sont capables de trouver la fonction des différents groupes de la phrase.

Il est à conseiller de laisser l'algorithme sous les yeux des enfants, par exemple affiché au mur. La rétention mnésique du schéma n'est pas une fin en soi et se produira au fur et à mesure de son utilisation.

## Projet de recherche sur l'utilisation du traitement de texte



### *Considérations pédagogiques.*

1)

«Il permet aux élèves de faire les modifications nécessaires rapidement et efficacement et ainsi, les aide à développer davantage leur habileté à communiquer par écrit.» (*Lyne Martin : Développer l'habileté à communiquer par écrit par l'utilisation du traitement de texte et du traitement d'images. CECM. 866-102, février 86*).

Le plus souvent, les programmes d'E.A.O. (Enseignement Assisté par Ordinateur) positionnent l'apprenant dans une situation passive, il subit l'enseignement. Le moteur dynamique se situe quasi exclusivement au niveau du renforcement.

Le détournement du traitement de texte correspond quant à lui à la pédagogie Piagétienne. L'apprenant est actif, il construit son apprentissage.

2) L'introduction de l'emploi de logiciels dans l'enseignement amène l'éducateur à revoir et **réfléchir sur sa démarche pédagogique** et méthodologique. L'usage de ces nouveaux outils provoque indéniablement une «rupture» chez le formateur qui est amené à remettre en cause certaines de ses pratiques ou tout du moins à évaluer la pertinence de certaines d'entre elles : la transformation de l'environnement éducatif est un moteur de réflexion sur l'acte éducatif en lui-même.

Les conclusions d'une expérience québécoise abondent dans ce sens. L'expérience a été réalisée dans huit classes (177 testés dont 94 du primaire et 83 du secondaire) durant l'année scolaire 1985-1986. Les logiciels utilisés étaient pour la plupart des traitements de texte (6 sur 8).

«Dans tous les cas, que ce soit à cause du caractère innovateur des APLO (Applications pédagogiques des logiciels-outils) ou à cause des effets intrinsèques de ces expériences, elles auraient amené l'enseignant à effectuer une certaine réflexion pédagogique concernant ses pratiques et son rôle en classe. «Ça m'aide à faire le point sur mes interventions pédagogiques», a commenté une enseignante.»

3) L'utilisation des progiciels et particulièrement des traitements de texte induit, dans bon nombre de cas, une transformation ou une adaptation de la relation entre le maître et l'élève. L'enseignant voit sa fonction de distributeur de connaissances se métamorphoser naturellement en une fonction d'aide, d'animation et de guidance qui s'accompagne indéniablement d'une stimulation à l'augmentation de l'autonomie du formé. L'effet narcissique lié au fait que l'apprenant évolue par lui-même influence positivement son investissement pour la tâche.

Ceci ne signifie en rien que le maître est devenu inutile voire facultatif ; mais son action se voit individualisée dans le sens où son intervention est adaptée aux problèmes ou aux difficultés de chaque élève en particulier. L'apprenant fait appel au formateur quand il bute, quand il en a réellement besoin. De ce fait même, l'action du formateur est rentabilisée au maximum puisqu'il est le support à un besoin. Son action éducative s'inscrit donc parfaitement dans une pédagogie fonctionnelle.

«Un certain nombre d'élèves (une moyenne de 29 % au primaire et 44 % au secondaire) perçoivent un changement, généralement dans un sens positif, dans le comportement de leur professeur lors des activités impliquant la micro-informatique. Voici quelques exemples de qualificatifs mentionnés par les élèves : plus patient, plus compréhensif, moins sévère, plus détendu plus gentil, les aide plus, les encourage, est plus près d'eux...» (In J. Basque : *Etude qualitative sur l'utilisation des «logiciels-outils» en milieu scolaire. In Bip-Bip : Idées et réflexions sur les technologies en éducation. Numéro 43. Février 1987. Québec, page 33).*

## L'apprentissage du logiciel

«Nous avons choisi de ne pas organiser des leçons pour enseigner les diverses fonctions du traitement de textes. C'est plutôt à travers des activités d'écriture que nous avons préféré introduire ces fonctions au fur et à mesure que le besoin s'est présenté. Cette approche respectait le cheminement personnel des élèves et s'inscrivait naturellement à l'intérieur de l'orientation qui favorise l'utilisation de l'ordinateur comme outil d'apprentissage.» (N. Racine-Lazure et J. Chevrier : *Une expérience réussie d'implantation de l'ordinateur à l'école primaire dans un contexte d'outil d'apprentissage. Compte-rendu de la conférence dans les actes du congrès francophone sur l'enseignement assisté par ordinateur. Cap d'Agde, 23-24-25 mars 1987, page 15).*

La méthodologie prônée correspond à la pédagogie par projet. Les grandes phases de la réalisation d'un projet étant : la planification, l'organisation, la réalisation, l'évaluation et le réajustement.

Il s'agit d'apprendre tout en produisant quelque chose. C'est au fur et à mesure des besoins de l'apprenant que ce dernier aura connaissance et utilisera les différentes fonctions du progiciel.

Une étude de type systématique de ce genre de programmes ne laisse que difficilement des traces mnésiques durables et précises.

La poursuite de projets enrichit la motivation liée à l'usage de l'outil. Du fait même, le problème d'un éventuel essoufflement de la motivation pour la machine n'est plus que secondaire.

## Pistes poursuivies dans la recherche

### 1) Emploi de la négation.

Un texte étant chargé, on donne comme consigne à l'apprenant de la transposer à la forme négative en écrivant le moins possible.

*Exemple : Prenez votre manteau -> Ne prenez pas votre manteau.*

Visa les fonctions de déplacement et d'insertion, l'utilisateur va placer les deux particules sans pour cela devoir recopier toutes les phrases.

En plus de l'usage de la négation, l'apprenant sera amené à respecter certaines règles dont l'apprentissage est considéré comme antérieur. Par exemple, il devra appliquer la règle des majuscules et de la place du point.

Ce genre d'exercices peut amener à des confrontations d'idées par exemple au niveau de l'emploi de certains adverbes. On amènera l'expression des nuances entre les différentes propositions.

*Exemples :*

*Je mange encore du pain.*

*Je ne mange pas encore de pain.*

*Je ne mange jamais de pain.*

*etc.*

## **2) La décomposition en groupes.**

Comme je l'ai signalé précédemment, la mise en évidence des groupes de la phrase est un prérequis à l'utilisation de l'algorithme. Le traitement de texte permet aisément cette décomposition par sa fonction «couper-coller» agrémentée de recherches et de modifications qui amènent aux variations sur l'axe paradigmatique voire même sur l'axe syntagmatique.

*Exemple : déplacement de groupes afin de les mettre en évidence.*

Ces décompositions et ce travail sur les axes peuvent se faire suivant plusieurs orientations :

\* L'enfant définit le bloc de texte qui correspond à un groupe. Il le détruit («l'insère dans la corbeille»). Il lui reste une partie de la phrase et on peut jouer sur la perte d'informations liée à cet effacement.

\* Après effacement du groupe, il peut recomposer un autre (ou d'autres) groupe(s) qui pourrai(en)t remplacer celui qui a été effacé.

\* Ce remplacement peut être guidé par le maître qui aura au préalable constitué une «banque» de groupes substituables. Cette exploitation peut s'effectuer à partir d'une connection à une banque de données ou en se servant de la fonction de «Mail Merge» que l'on trouve sur bon nombre de traitements de texte. Cette banque pourrait très bien être alimentée par des exemples venant du travail des enfants.

\* On pourrait également travailler sur les remplacements automatiques ou semi-automatiques (demande de confirmation pour le remplacement). Ces exercices permettraient une première approche du classement des groupes. Par exemple dans un texte comportant plusieurs fois le groupe «à Salamanca», on proposerait un remplacement automatique ou semi-automatique de ce groupe par le groupe «en vacances». Suivant un procédé de type inductif (modélisation) on arrive progressivement à classer des groupes qui sont de fonction identique.

## **3) La recherche du Groupe Sujet.**

La méthode que nous prônons pour la recherche du Groupe Nominal Sujet réside en l'emploi de la pince «c'est...qui...»

Il s'agit donc, dans une phrase d'une structure abordable à l'école fondamentale, de placer cette pince qui délimitera le Groupe Sujet.

*Exemple : Le traitement de texte peut être un bon outil pédagogique.*

**C'est** le traitement de texte **qui** peut être un bon outil pédagogique.

L'utilisation d'un traitement de texte dans la recherche du Sujet semble évidente.

L'enfant pourra essayer de placer la pince à certains endroits et ensuite il relira la phrase et se servira de son vécu linguistique pour accepter ou non tel ou tel positionnement de la pince.

Il est possible de limiter la frappe au clavier en entrant la pince dans un glossaire.

## **4) Remarques.**

a - Dans un premier temps (une année scolaire 1987-1988) l'expérimentation se limitera aux trois points précités.

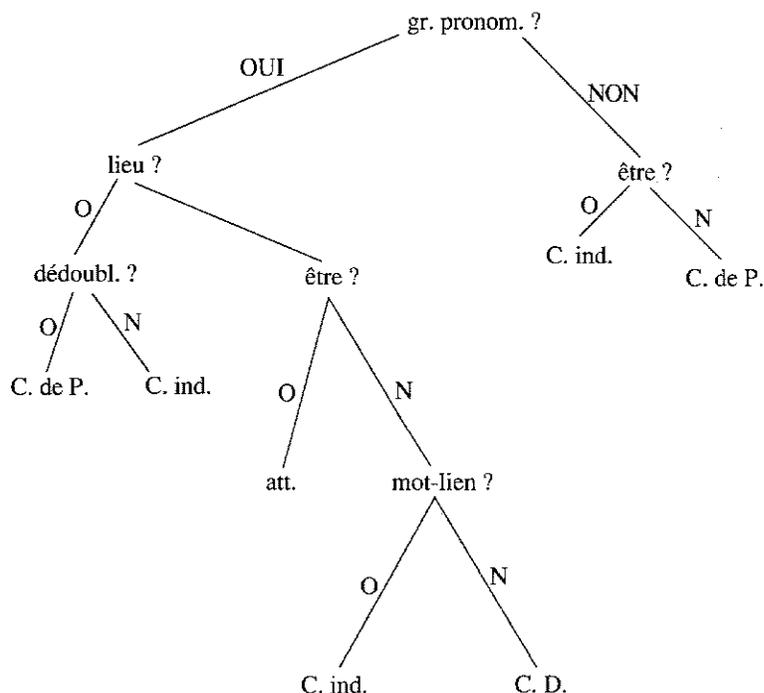
Suivant les résultats, une seconde partie sera peut-être abordée (année scolaire suivante).

- Elle porterait sur :
- les relations entre Sujets et Verbes.
  - la pronominalisation de groupes;
  - les exercices de réductions, permutation, expansion, substitution et leurs portées sémantiques.
  - les exercices de dédoublement.

b - Le schéma expérimental est classique : prétest-apprentissage minuté-postest. Etant donné qu'il s'agit d'une recherche «clinique», «pour voir» l'échantillon sera limité (2 classes dans lesquelles les enfants emploient régulièrement le traitement de texte lors de projets de rédaction, 2 classes où les enfants devront apprendre un traitement de texte et 2 autres classes témoins où le travail se fera avec du papier et des crayons). L'expérimentation aura pour but essentiel de découvrir des pistes plus précises qui amèneront à une recherche appuyée par un échantillonnage représentatif.

c - Les fonctions du traitement de texte qui sont utilisées sont simples. On comprend aisément le pourquoi. Il s'agit d'utiliser un outil et non pas d'exiger des enfants la connaissance approfondie de cet outil. L'utilisation de fonctions plus élaborées pourra se faire dans des situations où le traitement de texte est d'usage courant. En Belgique, les classes qui utilisent le traitement de texte sont encore très rares.

### Algorithme





- D. AVRAM : *Ecrivains, à vos touches ! Théorème 6*, février 1987.
- V. BAILLY : Grammaire et analyse. *Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique de Belgique*, série «animation des écoles», 22, 1985.
- V. et V. BAILLY, G. KREUTZ et S.A. MALO : *Construisons la grammaire*, 5 x 3 volumes (livres de base d'exercices et du maître de la 2e à la 6e année), Editions Plantyn. Bruxelles.
- J. BASQUE : Etude qualitative sur l'utilisation des «logiciels-outils» en milieu scolaire. *Bip-bip*, Idées et réflexions sur les technologies en éducation, 43, février 1987. Québec.
- M. DENYER-CHANTRENNE : *Un ordinateur pour enseigner le français*. Editions Labor. Collection Le français modes d'emploi. Bruxelles, 1986.
- J. DUVERNEUIL, P. VENTURINI et M. VAULTRIN : Le traitement de texte pour tous. *Théorème 6*, février 1987.
- R.J. KURTH : Using Word Processing to Enhance Revision Strategies During Student Writing Activities. *Educational Technology*, January 1987, 13-19.
- J. LASSABE : Traitement de texte au CE1/CE2. *Théorème 6*, février 1987.
- A.M. LECORGUILLE, B. MICHONNEAU et R. COLLINOT : *Traitement de texte et enseignement du français*. Cedic/Nathan. Collection savoir et savoir faire informatique. Paris 1987.
- J. LEROT et R. KLEIN : *Terminologie grammaticale*. De Boeck. Bruxelles.
- L. MARTIN : *Initier les élèves du primaire au traitement de texte et au traitement d'images*. Aide mémoire illustré, 866-101. Service des études. Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, février 1986.
- L. MARTIN : *Développer l'habileté à communiquer par écrit par l'utilisation du traitement de texte et du traitement d'images*. 866-102. Service des Etudes. Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, février 1986.
- S. PAPERT : *Le jaillissement de l'esprit*. Paris. Flammarion, 1981.
- N. RACINE-LAZURE et J. CHEVRIER : Une expérience réussie d'implantation de l'ordinateur à l'école primaire dans un contexte d'outil d'apprentissage. Compte-rendu de la conférence dans les *Actes du Congrès francophone sur l'Enseignement assisté par ordinateur*, Cap d'Agde 23-24-25 mars 1987.
- J. RAMPA : *Découvrir et utiliser Word de Microsoft*, Cedic Nathan, 1985.
- F. SMITH : *Writing and the writer*. New York. Holt, 1982.
- R.A. SUDOL : Applied Word Processing : Notes on the Authority, Responsibility and Revision in a Workshop Model. *College Composition and Communication*, vol. 36, number 3, october 1985.
- PROGRAMME DES ETUDES : *directives pédagogiques pour les écoles primaires catholiques : langue maternelle*. Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique de Belgique, 1983.

# Les petites annonces de l'Orthophoniste

3616  
code AG\*FNO

