



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Marec-Breton, Nathalie; Besse, Anne-Sophie; Royer, Carine
La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture?
Educar em Revista, núm. 38, septiembre-diciembre, 2010, pp. 73-91
Universidade Federal do Paraná
Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477006>

- ▶ Comment citer
- ▶ Numéro complet
- ▶ Plus d'informations de cet article
- ▶ Site Web du journal dans redalyc.org


Système d'Information Scientifique
Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal
Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture?

*Consciência morfológica é uma variável
importante na aprendizagem da leitura?*

*Morphological awareness: an important
variable in learning to read?*

Nathalie Marec-Breton¹

Anne-Sophie Besse²

Carine Royer³

RÉSUMÉ

Le présent article est une revue synthétique des travaux portant sur les liens entre conscience morphologique et apprentissage de la lecture. Cette synthèse permet de confirmer que la conscience morphologique contribue bien à l'apprentissage de la lecture (tant au niveau de l'installation des habiletés de décodage qu'au niveau du développement de la compréhension). Toutefois, il semble que ce ne sont pas tout à fait les mêmes aspects de la conscience morphologique qui sont liés aux capacités de décodage et aux capacités de compréhension. Des recherches doivent donc être développées pour mieux apprêhender les rôles respectifs de chacune des composantes de la conscience morphologique.

Mots-clés: Conscience morphologique; apprentissage de la lecture; décodage; compréhension.

RESUMO

O presente artigo é uma revisão sistemática de trabalhos que tratam da relação entre consciência morfológica e aprendizagem da leitura. Esta síntese

¹ Doutora em Psicologia. IUFM de Bretagne – école interne de l'UBO – CRPCC – EA 1285
- Université de Rennes 2, França, nathalie.marec-breton@bretagne.iufm.fr

² Doutora em Psicologia. LPC – EA 4440 - Université de Strasbourg, França, anne.sophie.besse@gmail.com

³ Doutora em Psicologia. IUFM de Versailles - Université de Cergy-Pontoise, França, carine.royer@versailles.iufm.fr

permite confirmar que a consciência morfológica contribui realmente para a aprendizagem da leitura (tanto no nível da instalação das habilidades de decodificação quanto no nível do desenvolvimento da compreensão). No entanto, parece que não são todos os mesmos aspectos da consciência morfológica que são ligados às capacidades de decodificação e às capacidades de compreensão. Logo, novas pesquisas deverão ser desenvolvidas para melhor apreender os papéis respectivos de cada um dos componentes da consciência morfológica.

Palavras-chave: Consciência morfológica; aprendizagem da leitura; decodificação; compreensão.

ABSTRACT

The present article is a concise review of researches addressing the links between morphological awareness and learning reading. This review points out that morphological awareness actually contributes to learning reading (both at the level of decoding skills installation and at the level of comprehension development). However, it seems that there are different aspects of morphological awareness which are bound to decoding and comprehension capacities. Further researches must be, thus, carried out to better highlight the respective roles of each of the components of morphological awareness.

Keywords: morphological awareness; learning to read; decoding; comprehension.

Depuis les années soixante-dix, la majorité des travaux conduits sur l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique met l'accent sur la contribution des habiletés phonologiques. Les auteurs s'accordent, en effet, sur le fait que l'acquisition de la lecture dans un tel système est dépendante de la capacité à développer une conscience métalinguistique des constituants phonologiques des mots, appelée *conscience phonologique* (voir à ce propos CASTLES; COLTHEART, 2004; DEMONT; GOMBERT, 2007). La conscience phonologique joue un rôle central dans l'apprentissage de la lecture car elle permet à l'apprenti lecteur de découvrir le principe alphabétique. La connaissance de ce principe est indispensable à la mise en œuvre d'un traitement phonologique des mots écrits.

Il n'en demeure pas moins que l'écriture ne se limite pas en la représentation des unités de seconde articulation (phonèmes). Le système orthographique des langues alphabétiques représente simultanément les niveaux phonologique et morphologique du langage oral (FAYOL; JAFFRÉ, 2008). Ainsi, si ce système d'écriture marque les phonèmes de la langue orale (aux lettres k-i-w-i sont associés

les phonèmes *k-i-w-i*), il est également porteur d'informations morphologiques (dans *kiwis* le morphème *-s* apporte une information sur le nombre).

Un courant de recherches s'est développé afin de préciser le rôle de la morphologie dans la maîtrise de la langue écrite. Ces quinze dernières années, les recherches entreprises dans ce champ ont permis d'apporter un certain nombre de réponses, notamment dans l'appréhension des liens entre la conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture. Le présent article se propose d'en faire une synthèse. Mais avant d'examiner plus précisément la question de la place de la morphologie dans l'apprentissage de la lecture, il convient d'apporter quelques précisions terminologiques.

Morphologie et conscience morphologique

Il est courant de distinguer deux types de morphologie: la *morphologie flexionnelle* et la *morphologie dérivationnelle*. Celles-ci s'opposent principalement par les rôles joués par leurs affixes. En effet, les affixes flexionnels et dérivationnels ont des fonctions différentes. Les premiers ont une fonction essentiellement syntaxique, puisqu'ils permettent de marquer le genre (un pull vert *vs* une chemise verte), le nombre (un pull vert *vs* des pulls verts) et le temps des verbes (il ronfle *vs* il ronflait). Le domaine de la morphologie flexionnelle concerne donc les variations des mots en fonction de leurs contextes syntaxiques. Les affixes dérivationnels ont, pour leur part, une fonction essentiellement sémantique (dans *chaton*, le suffixe *-on* configure le sens de la base *chat* pour aboutir à la signification "petit chat"). Le domaine de la morphologie dérivationnelle renvoie davantage à la construction des mots et aux relations structurelles qu'ils peuvent entretenir les uns avec les autres (*chat – chaton*).

Cette synthèse de la littérature sur les liens entre conscience morphologique et apprentissage de la lecture se restreint au domaine de la morphologie dérivationnelle; les recherches concernant la morphologie flexionnelle s'étant, pour une grande part, focalisées sur les liens avec l'installation des habiletés orthographiques (*cf.* FAYOL; JAFFRÉ, 2008). Par ailleurs, des recherches montrent que les connaissances sur la morphologie dérivationnelle, parce qu'elles intègrent différentes dimensions linguistiques (phonologique, sémantique et syntaxique), pourraient constituer un meilleur prédicteur de la réussite en lecture que celles concernant la morphologie flexionnelle (CARLISLE, 1995; KUO; ANDERSON, 2006).

Ces connaissances morphologiques sont généralement désignées par les termes de *conscience morphologique*, laquelle est définie par Carlisle (1995) comme étant *la conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir (sur) et à manipuler explicitement cette structure*. Cette définition distingue donc ce qui relève des types précis de connaissances que l'enfant dispose sur la structure morphologique de sa langue et ce qui relève de sa capacité à effectuer différentes opérations sur ces connaissances.

En ce qui concerne les connaissances sur les morphèmes dérivationnels, la seule typologie disponible pour l'instant est celle proposée par Tyler et Nagy (1989). Dans celle-ci, ils distinguent:

- *la connaissance de la relation (relational knowledge)* qui renvoie à la capacité à reconnaître que des mots puissent avoir une base commune (*chat – chaton – chatière*);
- *la connaissance syntaxique (syntactic knowledge)* qui renvoie à la connaissance que les enfants peuvent avoir du rôle syntaxique des suffixes dérivationnels. En plus d'apporter une information sémantique, ces affixes marquent catégoriellement les mots auxquels ils s'associent (*chaton* est un nom car il est suffixé par *-on*);
- *la connaissance distributionnelle (distributional knowledge)* qui renvoie à la connaissance des règles de constructions morphologiques. Toutes les combinaisons de morphèmes ne sont pas possibles. Des contraintes catégorielles (le préfixe *dé-* s'associe à des verbes et non à des adjectifs: *débleuir* vs **débleue*) ou phonologiques (*fièvrif* est impossible car le suffixe *-if* suit forcément une alvéo-dentale) régissent, entre autres, les processus de constructions morphologiques.

Si cette typologie semble tenir compte des caractéristiques intrinsèques des morphèmes dérivationnels (rôle syntaxique, propriétés phonologiques, relations sémantiques entre les mots), il est vraisemblable que l'avancée des recherches sur la compréhension de ce qu'est la conscience morphologique et sur la façon dont elle se développe permette dans les années à venir d'améliorer cette modélisation. Notamment, cette modélisation ne tient pas compte du fait que ces connaissances ne sont pas toutes mobilisables consciemment par les enfants (e.g. contraintes phonologiques quant à l'application du suffixe *-if*). De fait, elles ne relèvent pas toutes de la conscience morphologique⁴. Ce point rejoint la question de la capacité de l'enfant à effectuer des opérations sur ces connaissances (second aspect de la définition donnée par CARLISLE, 1995).

4 Gombert (1990) distingue ces activités métalinguistiques des *activités épilinguistiques* qui ne sont pas contrôlées consciemment par l'enfant.

Ces activités de réflexion et de manipulation (mesurées notamment dans les études par le biais de tâches de segmentation, d'analyse, de production, de comparaison ou de jugement) doivent être planifiées et contrôlées par l'enfant. Et il ne fait aucun doute que ces activités diffèrent considérablement quant à leurs exigences cognitives.

Ainsi, la conscience morphologique ne constitue pas une entité homogène. L'analyse de la littérature montre d'ailleurs que, même si les auteurs s'appuient sur la définition de la conscience morphologique proposée par Carlisle, ils ne mettent pas tous les mêmes choses derrière ces termes (voir également à ce propos KUO; ANDERSON, 2006). De fait, l'étude de son développement et de son impact sur l'apprentissage sur la lecture peut être compliquée.

Le développement de la conscience morphologique

Comparativement aux travaux sur le développement de la conscience phonologique, peu de recherches se sont intéressées à la conscience morphologique et la majorité d'entre elles s'est centrée sur l'acquisition des marques flexionnelles.

Les recherches montrent que l'installation des connaissances dérivationnelles est plus lente et plus tardive que celles des connaissances flexionnelles (ANGLIN, 1993; CARLISLE; NOMANBHOY, 1993). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les morphèmes dérivationnels sont plus variés et moins productifs que les morphèmes flexionnels (MAHONY; SINGSON; MANN, 2000). Or, “*les enfants acquièrent d'abord les procédures de formation des mots les plus productives de leur langue. Ces formes sont plus utilisées par les adultes et doivent donc être plus accessibles aux enfants que d'autres moins productives*”⁵ (CLARK, 1981, p. 315). L'importance de la fréquence de l'exposition aux caractéristiques morphologiques des langues est confortée par les résultats de l'étude de Jarmulowicz (2002). Cette étude montre, qu'en anglais, l'acquisition par les enfants des règles morphologiques responsables des variations accentuelles est affectée par la fréquence à laquelle ils ont été exposés aux suffixes impliqués dans ces changements. Dans cette langue, certains suffixes exercent une influence sur le placement de l'accent dans le mot (le suffixe *-tion* entraîne une accentuation de la syllabe qui précède le suffixe, même si dans la base l'accent n'était pas placé à cet endroit – *Educate*

5 De notre traduction.

– *eduCAtion*). Chez des enfants de 7-9 ans, la capacité à retrouver l'accent correct d'un mot dérivé est influencée par la fréquence à laquelle les enfants ont été exposés au suffixe impliqué dans sa construction. La fréquence des suffixes est déterminée par rapport au nombre de fois où ils apparaissent dans des livres pour enfants.

Le développement des connaissances sur la morphologie dérivationnelle serait ainsi dépendant de la multiplication et la diversification du matériel linguistique auquel sont exposés les enfants. De fait, il devrait différer en fonction du système linguistique de chaque langue. La représentation de la morphologie n'est pas équivalente dans toutes les langues. Par exemple, l'anglais utilise plus de mots composés (mots constitués de deux bases comme le mot *poisson-chat*) et moins de mots préfixés (*redire*) que le français. Malgré les différences existantes entre les systèmes linguistiques, rares sont pour l'instant, les études qui ont tenté d'étudier les variations interlangues (FOWLER; FELDMAN; ANDJELKOVIC; ONEY, 2003; RAGNARSDOTTIR; SIMONSEN; PLUNKETT, 1999). La majorité des données disponibles concerne la langue anglaise et il est encore difficile de dire si elles sont généralisables à l'apprentissage d'autres langues alphabétiques.

Les recherches attestent que la conscience morpho-dérivationnelle s'installe lentement durant la scolarité primaire et jusqu'à la fin de l'adolescence (NAGY *et al.*, 1993). Et pour de nombreux auteurs, les connaissances dérivationnelles des enfants seraient même très peu développées avant le niveau CE₂ (LECOQ; CASALIS; LEUWERS; WATTEAU, 1996). Pourtant, des études s'étant intéressées explicitement au développement des connaissances morphologiques des lecteurs débutants (CARLISLE, 1995; CASALIS; LOUIS-ALEXANDRE, 2000; MAREC-BRETON; GOMBERT; COLÉ, 2005; VIDIGAL DE PAULA; GOMBERT; DA SILVA LEME, 2009) indiquent que, dès le début de l'apprentissage de la lecture, les enfants ont une certaine conscience de la structure morphologique des mots et qu'ils sont capables de la manipuler. Casalis et Louis-Alexandre (2000) observent, à une tâche de segmentation morphologique consistant à demander aux sujets d'indiquer séparément les constituants de mots affixés (*redire => re/dire*), que les enfants dès le CP obtiennent 50% de réponses correctes. Les enfants de ce niveau scolaire sont également capables de produire des synthèses morphémiques (réponse correcte dans plus de 80% des cas). Pour Marec-Breton *et al.* (2005) se serait la complexité des tâches utilisées dans les autres études (trop grande charge cognitive, mots ou affixes peu familiers etc.) qui conduirait les auteurs à sous-estimer les compétences réelles des enfants, au début de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, Lecocq *et al.* (1996) observent à peine 50% de réponses correctes au niveau CE₁ à une tâche de production de néologismes morphologiques (*une petite trine est une _____? trinette*), laissant penser que les enfants ne sont

pas encore capables d'appliquer les règles de constructions morphologiques au début de l'apprentissage de la lecture. Or, lorsqu'il est demandé aux enfants d'appliquer les règles de constructions morphologiques sur des mots ayant une réelle signification (*une petite lampe est une _____ ? lampe*), le pourcentage de réussite est de 60% pour des enfants de niveau CP et de plus de 80% pour des enfants de niveau CE₁ (MAREC-BRETON *et al.*, 2005).

La performance aux tâches d'évaluation des connaissances morphologiques est également affectée par des facteurs phonologiques. Le système dérivationnel n'est pas complètement transparent au niveau phonologique. Il arrive, en effet, que la sonorité de la forme de la base ou de l'affixe soit modifiée au cours de la dérivation (rat + on = raton; re + ouvrir = rouvrir). Or, de nombreux auteurs montrent que la réussite aux épreuves de conscience morphologique dépend de la transparence phonologique des dérivés. Carlisle (1995) constate ainsi que lorsque la base du mot affixé à produire subit une transformation phonologique (*explode / explosion*) les performances des enfants de GS et de CP sont moins élevés que dans le cas où l'on n'observe pas une telle transformation (*farm / farmer*). Ces résultats sont confirmés par d'autres aux mêmes niveaux scolaires (CASALIS; LOUIS-ALEXANDRE, 2000; JONES, 1991; LECOCQ *et al.*, 1996) et à des niveaux scolaires plus élevés (CARLISLE, 2000; FOWLER *et al.*, 2003; FOWLER; LIBERMAN, 1995; MAHONY *et al.*, 2000; MANN; SINGSON, 2003). Les recherches suggèrent que les enfants intègrent de façon progressive les règles responsables de ces changements et les propriétés phonologiques de certains morphèmes. En effet, une différence des performances aux tâches de conscience morphologique liée à la transparence phonologique continue à être observée à des niveaux scolaires avancés (par exemple, à la fin du lycée dans l'étude de MYERSON, 1976)⁶.

Pour autant, il est encore difficile de proposer une description précise du développement de la conscience morphologique. Si l'on se base sur la typologie proposée par Tyler et Nagy (1989), il semble que les trois types de connaissances ne s'acquièrent pas simultanément. Les principales connaissances concernant la relation seraient acquises avant le CM₁, alors que les connaissances distributionnelles ne seraient pas totalement maîtrisées au niveau 4^{ème} (CARLISLE, 1988). Les connaissances syntaxiques continueraient quant à elles de se développer au lycée (TYLER; NAGY, 1990).

Les recherches à venir ont encore à apporter de nombreuses réponses sur les liens entre ces différents types de connaissances et sur leurs développements. La seule certitude pour le moment est que très tôt, les connaissances morphologiques préexistent sous une forme implicite. Certaines productions verbales erronées

6 Cité par Singson, Mahony et Mann (2000).

de jeunes enfants en sont d'ailleurs le reflet (le *poubelleur* ou il a *dégaré* la voiture). Sans en avoir conscience, les enfants utilisent les règles de construction morphologique disponibles dans leur langue pour former ces nouveaux mots. Or, ce serait sur la base de ces connaissances implicites que se développe la conscience morphologique (GOMBERT, 2003; MAREC-BRETON, 2003). Pour autant, il semble que les enfants aient difficilement accès à une analyse et à une manipulation consciente des unités morphologiques avant le niveau Grande Section (SANCHEZ, 2008). En maternelle, les connaissances morphologiques des enfants seraient de nature essentiellement implicite.

Les recherches suggèrent également que le développement de la conscience morphologique serait favorisé par l'apprentissage de la lecture (LECOQC *et al.*, 1996). L'entrée dans l'écrit permettrait aux enfants d'être confrontés à davantage de régularités morphologiques et leur fournirait des indices importants pour la compréhension de la morphologie de leur langue (CARLISLE, 1988; TEMPLETON; SCARBOROUGH-FRANKS, 1985). Mais, la relation entre conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture n'est pas unidirectionnelle.

Le rôle de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la lecture

Il ressort des études réalisées ces dernières années que la conscience morphologique contribue à l'installation des habiletés en lecture. Cette contribution a été mise en évidence en ayant recours à des analyses statistiques permettant de mettre en avant les liens causaux entre des variables (ici le niveau de lecture et le niveau de conscience morphologique) en contrôlant les facteurs les plus susceptibles d'intervenir sur la relation. Ces analyses révèlent un effet positif de la conscience morphologique indépendant du niveau de vocabulaire (MANN; SINGSON, 2003, SINGSON *et al.*, 2000) et du niveau de connaissances phonologiques (CARLISLE; NOMAMBHOY, 1993; FOWLER; LIBERMAN, 1995; MCBRIDE-CHANG; SHU; ZHOU; WAT; WAGNER, 2003). Ainsi, le niveau de conscience morphologique est bien l'une des variables responsables des variations des performances en lecture. Plusieurs recherches ont pu étudier cet effet à différents niveaux scolaires: CP (BOUKADIDA; GOMBERT; MAAOUIA, 2009; CARLISLE; NOMAMBHOY, 1993; MAREC-BRETON; GOMBERT, 2007; SANCHEZ, 2008), CE₁ (CASALIS; LOUIS-ALEXANDRE, 2000; MCBRIDE-CHANG

et al., 2005), CE₂-collège (MANN; SINGSON, 2003; SINGSON *et al.*, 2000; VIDIGAL DE PAULA; GOMBERT; DA SILVA LEME, 2009). Et si les premiers travaux portaient quasi-exclusivement sur la langue anglaise, ces résultats sont confirmés maintenant dans différentes langues alphabétiques (notamment en arabe, français, italien, norvégien, portugais, suédois). L'effet de la conscience morphologique est consistant au travers des études utilisant pourtant des méthodologies différentes dans l'évaluation du niveau de lecture ou des connaissances morphologiques. En effet, les études réalisées dans ce domaine de recherches, mesurent le niveau de lecture en utilisant soit des tâches de décodage (la tâche d'identification de mots du *Woodcock Reading Mastery Tests*), soit des tâches de compréhension (*Reading Comprehension Test* extrait du *Metropolitan Achievement Tests*). Ce sont les hypothèses posées par les auteurs sur le rôle de la morphologie dans l'apprentissage de la lecture qui motivent le choix d'utiliser tel ou tel type de tâche. Par exemple, Ku et Anderson (2003), qui postulent que les connaissances morphologiques permettent aux enfants d'accéder à la signification des mots à lire, évaluent le niveau de lecture par une tâche de compréhension. D'autres, comme Singson *et al.* (2000), pensent que les connaissances morphologiques améliorent la capacité à prononcer les mots écrits. De fait, ils évaluent la lecture par le biais de tâches de décodage. Or, que les auteurs utilisent des tâches de décodage ou qu'ils utilisent des tâches de compréhension, ils observent tous une contribution des connaissances morphologiques à la lecture. En effet, différentes études, comme celles de Carlisle (1995; 2000; 2007), de Ku et Anderson (2003), ou de Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan et Vermeulen (2004), indiquent que les connaissances morphologiques aident à la compréhension. D'autres, comme celles de Carlisle et Nomanbhoy (1993), de Fowler et Liberman (1995), de Mann et Singson (2003), de McBride-Chang *et al.* (2005) ou encore de Singson *et al.* (2000), montrent que les connaissances morphologiques améliorent les performances aux tâches de lecture de mots. Enfin d'autres encore, comme l'étude de Casalis et Louis-Alexandre (2000) ou celle de Carlisle (2000) montrent que les connaissances morphologiques ont un impact sur les performances en lecture de mots et en compréhension.

L'analyse des tâches morphologiques utilisées par les auteurs suggère, néanmoins, que ce ne sont pas tout à fait les mêmes aspects de la conscience morphologique qui sont liés aux capacités de décodage et aux capacités de compréhension. Casalis et Louis-Alexandre (2000) observent ainsi, qu'au niveau CE₁, les réussites dans une tâche de production de mots dérivés et fléchis sont significativement liés aux performances de lecture de mots et celles dans une tâche de segmentation morphologique à la compréhension en lecture. Ces résultats sont d'ailleurs confirmés par d'autres aux mêmes niveaux scolaires

et à des niveaux scolaires plus élevés. Par exemple, les études de Carlisle et Nomanbhoy (1993), de Fowler et Liberman (1995) ou encore celle de McBride-Chang *et al.* (2005) montrent que les performances à des tâches de productions de dérivés (e.g. *une petite lampe est une _____?*) contribuent significativement au décodage. D'autres études comme celles de Ku et Anderson (2003), Carlisle et Fleming (2003) ou Katz (2004) montrent que des tâches nécessitant une analyse morphologique (e.g. entre "couleur" et "danseur", *lequel ne va pas avec "chasseur"?*) contribuent significativement à la compréhension en lecture.

Les recherches évoquent également une évolution de la contribution des connaissances morphologiques avec l'âge des enfants (KUO; ANDERSON, 2006). Certains travaux (CARLISLE, 2000; MAHONY *et al.*, 2000; SHANKWEILER *et al.*, 1995) constatent que la contribution de la conscience morphologique à la lecture augmente du niveau CE₂ au collège. Parallèlement, la contribution de la conscience phonologique décroît et, d'après l'étude de Singson *et al.* (2000), elle cesserait d'être statistiquement significative à partir du niveau CM₁. Pour Ravid & Malenky (2001), le niveau de conscience morphologique serait même l'aptitude la plus importante dans les dernières phases de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire lorsque les enfants ont complètement automatisé les procédures de décodage et d'assemblage phonologique⁷.

Ainsi, la conscience morphologique serait progressivement et fortement impliquée dans l'installation des habiletés en lecture.

Entraîner la conscience morphologique

A l'instar des recherches menées sur la phonologie (EHRI; NUNES; SHATIL; WILLOWS, 2001), de nouvelles recherches se proposent de mesurer les liens entre la morphologie et l'apprentissage de la lecture en ayant recours à des études d'entraînement. Il s'agit dans ces études d'entraîner les enfants à manipuler des unités morphologiques en leur proposant des activités de segmentation, d'analyse, de production, de comparaison et de jugement. Ces entraînements se font au cours de séances d'environ 30 minutes proposées une à plusieurs fois par semaine pendant plusieurs semaines (de 8 à 18 semaines suivant les études). A l'issu de l'entraînement, les auteurs mesurent si cet apprentissage

7 Bonjour & Gombert (2004) rappellent que la lecture n'est pas encore automatisée chez 56% des enfants qui rentrent en 6^{ème} (collège).

a des effets positifs sur la lecture. Si les enfants entraînés à la manipulation de la structure morphologique obtiennent des performances supérieures à celles d'enfants entraînés sur une autre dimension, l'existence d'un lien causal entre la morphologie et la lecture peut ainsi être confirmée.

La plupart des études d'entraînements ont été réalisées auprès d'apprentis lecteurs de niveau GS ou CP (LYSTER, 2002; NUNES; BRYANT; OLSON, 2003⁸). Leurs résultats confortent généralement l'idée selon laquelle la conscience morphologique contribue à l'apprentissage de la lecture. En effet, ces études montrent que la conscience morphologique peut être entraînée et avoir un impact à plus ou moins long terme sur la lecture. Par exemple, Lyster (2002) trouve, dans une étude longitudinale réalisée auprès de jeunes norvégiens, que des enfants entraînés à la morphologie au cours de leur GS de maternelle deviennent de meilleurs lecteurs de CP que leurs pairs entraînés à la phonologie. Ce résultat peut sembler surprenant. Plus haut, nous évoquions le fait que les recherches sur le développement métalinguistique montrent à ces niveaux une plus grande contribution des connaissances phonologiques. Néanmoins, ce résultat semble persistant au travers des études. Nunes, Bryant et Olson (2003) obtiennent ainsi des résultats sensiblement équivalents avec des enfants anglophones de 7-8 ans. Pour l'heure, aucune hypothèse n'a été avancée pour comprendre ce phénomène. Il est donc important que les recherches se poursuivent. Elles devront permettre de mieux comprendre pourquoi les entraînements morphologiques sont plus efficaces que les entraînements phonologiques. Une piste à creuser est celle de l'étude des relations entre conscience morphologique et conscience phonologique. Différentes recherches évoquent, en effet, une influence du travail sur la morphologie sur le développement des habiletés phonologiques (e.g. CASALIS; COLÉ, 2009).

Par ailleurs, il est important de déterminer ce qui dans les entraînements morphologiques conduit à l'augmentation des compétences en lecture. Nous avons vu plus haut que les différents aspects de la conscience morphologique ne contribuent pas de façon équivalente à l'augmentation des scores en lecture. Or les entraînements qui ont été proposés jusqu'à présent n'ont pas nécessairement tous travaillés les mêmes dimensions de la conscience morphologique. Certains, comme celui de Baumann, Edwards, Boland, Olejnik & Kame'enui (2003), proposent un travail centré uniquement sur les affixes, d'autres comme celui de Nunes *et al.* (2003) mettent l'accent sur la signification des morphèmes et orientent l'attention des enfants sur les différentes caractéristiques des morphèmes

8 Celles conduites avec des populations plus âgées s'intéressaient essentiellement à des lecteurs dyslexiques.

dérivationnelles (aspects syntaxiques, distributionnels). Ainsi, il est difficile pour le moment de savoir si le travail de tel ou tel aspect de la conscience morphologique (*e.g.* travail sur les caractéristiques syntaxiques des suffixes) est fondamental pour l'apprentissage de la lecture et/ou s'il contribue davantage à l'amélioration du décodage ou de la compréhension. Les données sont en effet, encore trop peu nombreuses pour en tirer des enseignements. Toutefois, il s'avère, comme pour les entraînements phonologiques, que les entraînements morphologiques sont plus efficaces sur les scores de lecture quand les enfants ont été exposés aux formes écrites des mots pendant les séances d'entraînements (CASALIS; COLÉ, 2009).

Une variable importante pour l'apprentissage de la lecture?

L'objectif principal de cet article était de faire le point sur les recherches menées ces dernières années afin de savoir si la morphologie est une variable importante pour l'apprentissage de la lecture. La raison principale de ce questionnement est liée aux caractéristiques mêmes des langues alphabétiques qui encodent à la fois des informations phonologiques et des informations morphologiques. Il ressort des études présentées ici que les relations entre la conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture sont plus réciproques qu'unidirectionnelles (KUO; ANDERSON, 2006). En effet, si des recherches montrent que l'activité de lecture a une incidence importante sur le développement de la conscience morphologique (LECOCQ *et al.*, 1996), d'autres apportent maintenant des preuves empiriques en faveur de l'hypothèse d'une contribution des connaissances morphologiques à l'apprentissage de la lecture (décodage comme compréhension). Ces recherches montrent notamment que l'entraînement de la conscience morphologique peut avoir un effet positif à court et à long terme sur l'installation de la lecture. La conscience morphologique exerce donc un rôle tout à fait spécifique dans l'apprentissage de la lecture. Et comme le signalent Deacon et Kirby (2004), elle ne serait pas une extension de la conscience phonologique (*not just more phonological*). Les résultats de l'étude comparant les effets d'un entraînement phonologique et d'un entraînement morphologique en GS de Casalis et Colé (2009) le confirment. Les auteurs observent, comme dans d'autres études, un transfert des effets de l'entraînement au domaine non entraîné, c'est-à-dire qu'elles constatent un effet de l'entraînement phonologique sur la conscience morphologique et un effet de l'entraînement morphologique sur la conscience phonologique. Pourtant, elles remarquent que ce transfert est

très localisé. L'entraînement phonologique aide les enfants à segmenter les mots en leurs constituants morphémiques mais non à produire des mots dérivés et l'entraînement morphologique augmente la sensibilité des enfants aux unités phonologiques sans pour autant favoriser la manipulation explicite des phonèmes. Ce résultat atteste que les habiletés phonologiques et morphologiques sont bien deux compétences distinctes. Ainsi, conscience morphologique et conscience phonologique ne contribueraient pas de façon équivalente à l'installation des habiletés en lecture. Différentes recherches suggèrent d'ailleurs que leurs poids respectifs varieraient avec l'âge des enfants. Pour beaucoup d'auteurs, au début de l'apprentissage, l'intervention de la conscience morphologique resterait secondaire par rapport à la conscience phonologique. En revanche, elle pourrait représenter la compétence la plus importante lors des dernières étapes de l'apprentissage de la lecture (RAVID; MALENKY, 2001). De fait, on peut penser que cette compétence contribue particulièrement à l'installation de l'expertise en lecture. Pourtant, les résultats des études d'entraînements portant sur de jeunes enfants apprentis lecteurs (notamment les travaux de LYSTER, 2002; DE NUNES *et al.*, 2003) suggèrent que la morphologie pourrait jouer un rôle important beaucoup plus précocement. D'autres études s'intéressant aux traitements morphologiques opérés par les jeunes lecteurs semblent d'ailleurs appuyer cette hypothèse (*e.g.*, BOUKADIDA *et al.*, 2009; MAREC-BRETON, 2009).

Une explication pourrait être que la nature de l'intervention de la morphologie ne serait pas la même au début et dans les dernières étapes de l'installation de la lecture. Les différentes dimensions de la conscience morphologique pourraient d'ailleurs ne pas être déterminantes aux mêmes moments. Les recherches sur la morphologie qui n'en sont finalement qu'à leur balbutiement comparées aux études conduites sur la dimension phonologique devront à l'avenir, préciser ces points.

Il est important également que de futures recherches permettent de mieux apprécier ce qui relève de processus généraux et ce qui dépend des spécificités des langues ou des systèmes d'écriture, et que par conséquent des études interlangues soient menées (voir à ce propos BESSE; DAIGLE, soumis; NUNES; HATANO, 2004). Kuo et Anderson (2006) ont d'ailleurs montré que le rôle de la conscience morphologique dans l'acquisition de la lecture pouvait dépendre de la façon dont les morphèmes sont encodés dans les différents systèmes d'écriture.

Mais s'il reste encore quelques zones d'ombres, il ne fait aucun doute maintenant que la conscience morphologique est bien une variable importante dans l'apprentissage de la lecture dans une langue dont le système d'écriture est alphabétique.

RÉFÉRENCES

ANGLIN, J. M. Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 58, n. 238, 1993.

BAUMANN, J. F.; EDWARDS, E. C.; BOLAND, E.; OLEJNIK, S.; KAME'ENUI, E. J. Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth grade students' ability to derive and infer word meaning. *American Educational Research Journal*, n. 40, p. 447-497, 2003.

BERNINGER, V. B.; NAGY, W. E.; CARLISLE, J. F.; THOMSON, J.; HOFFER, D.; ABBOTT, S. Effective treatment for children with dyslexia in grades 4-6: Behavioral and brain evidence. In: FOORMAN, B. (Ed.). *Preventing and remediating reading difficulties: bringing science to scale*. Baltimore: York Press, 2003. p. 381-347.

BESSE, A. S.; DAIGLE, D. Dimensions phonologique et morphologique et apprentissage de la lecture: perspective interlangue. *Psychologie Canadienne*, soumis.

BONJOUR, E.; GOMBERT, J. E. Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *Orientation scolaire et professionnelle*, v. 33, n. 1, p. 69-101, 2004.

BOUKADIDA, N.; GOMBERT, J. E.; MAAOUIA, A. Contribution des connaissances morphologiques à l'apprentissage de la lecture en arabe. In: MAREC-BRETON, N.; BESSE, A-S.; HAYE, F. de la; BONNETON, N.; BONJOUR, E. (Ed.). *L'apprentissage de la langue écrite: Approche cognitive*. Rennes: PUR, 2009. p. 107-118.

CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 12, p. 169-190, 2000.

_____. Fostering morphological processing, vocabulary development and reading comprehension. In: WAGNER, R. K.; MUSE, A. E.; TANNENBAUM, K. R. (Ed.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 78-103.

_____. Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistic*, v. 9, n. 3, p. 247-266, 1988.

_____. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L. B. (Ed.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 189-209.

CARLISLE, J. F.; FLEMING, J. Lexical processing of morphologically complex words in elementary years. *Scientific Studies of Reading*, v. 7, n. 3, p. 239-253, 2003.

CARLISLE, J. F.; KATZ, L. A. Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 19, p. 669-693, 2006.

CARLISLE, J. F.; NOMANBHOY, D. M. Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, v. 19, n. 2, p. 177-195, 1993.

CASALIS, S.; COLÉ, P. L'entraînement à l'analyse morphologique chez des collégiens dyslexiques. *Les Entretiens d'Orthophonie, Entretiens Bichat*, Paris: l'Expansion Scientifique Française, 2005.

_____. On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, v. 29, n. 1, p. 113-142, 2009.

CASALIS, S.; LOUIS-ALEXANDRE, M. F. Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 12, p. 303-335, 2000.

CASTLES, A.; COLTEART, M. Is there is a causal link from phonological awareness to success in learning to read. *Cognition*, n. 91, p. 77-111, 2004.

CLARK, E. V. Lexical innovations: How children learn to create new words. In: DEUTSCH, W. (Ed.). *The child's construction of language*. New York: Academic Press, 1981. p. 299-328.

DEACON, S. H.; KIRBY, J. R. Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, n. 25, p. 223-238, 2004.

DEMONT, E.; GOMBERT, J. E. Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture: peut-on sortir de la relation circulaire? In: DEMONT, E.; METZ-LUTZ, M. N. (Ed.). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Marseille: Solal, 2007. p. 47-79.

EHRI, L. C.; NUNES, S. R.; SHATIL, S. A.; WILLOWS, D. M. Systematic phonics instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

ELBRO, C.; ARNBAK, E. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of dyslexia*, n. 46, p. 209-240, 1996.

FAYOL, M.; JAFFRÉ, J. P. *Orthographier*. Paris: PUF, 2008.

FOWLER, A. E.; LIBERMAN, I. Y. The role of phonology and orthography in morphological awareness. In: FELDMAN, L. B. (Ed.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 157-188.

FOWLER, A.; FELDMAN, L. B.; ANDJELKOVIC, D.; ONEY, B. Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbo-Croatian and Turkish. In: ASSINK, E.; SANDRA, D. (Ed.). *Reading Complex Words: Neuropsychology and Cognition*. Amsterdam, The Netherlands: Kluwer, 2003, p. 53-80.

GOMBERT, J. E. L'apprentissage des codes grapho-phonologique et graphosémantique en lecture. In: ROMDHANE, M. N.; GOMBERT, J. E.; BELAJOUZA, M. (Ed.). *L'apprentissage de la lecture*. Rennes: PUR, 2003. p. 19-34.

_____. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

INSERM. *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie: Bilan des données scientifiques*. Paris: Editions Inserm, 2007.

JARMULOWICZ, L. D. English derivational suffix frequency and children's stress judgements. *Brain and Language*, v. 81, n. 10, p. 192-204, 2002.

JONES, N. K. Development of morphophonemic segments in children's mental representations of words. *Applied Psycholinguistics*, n. 12, p. 217-239, 1991.

KATZ, L. A. *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth grades*. Thèse (Doctorat) - Université du Michigan – USA, 2004.

KU, Y. M.; ANDERSON, R. C. Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 16, p. 399-422, 2003.

KUO, L. J.; ANDERSON, R. C. Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 3, p. 161-180, 2006.

LECOCQ, P.; CASALIS, S.; LEUWERS, C.; WATTEAU, N. *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1996.

LYSTER, S. A. H. The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 15, p. 261-294, 2002.

MAHONY, D.; SINGSON, M.; MANN, V. Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 12, p. 191-218, 2000.

MANN, V.; SINGSON, M. Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes. In: ASSINK, E.; SANDRA, D. (Ed.). *Morphology and reading*. Amsterdam: Kluwer Publishers, 2003. p. 1-25.

MAREC-BRETON, N. *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse (Doctorat) - Université de Rennes 2, France, 2003.

_____. Quelles informations morphologiques les apprentis lecteurs utilisent-ils au cours de leur lecture? In: MAREC-BRETON, N.; BESSE, A-S.; HAYE, F. de la; BONNETON, N.; BONJOUR, E. (Ed.). *L'apprentissage de la langue écrite: Approche cognitive*. Rennes: PUR, 2009. p. 81-92.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. How young children read complex words? *Educação*, n. 4, p. 49-80, 2007.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E.; COLÉ, P. Connaissances morphologiques et acquisition de la lecture. In: GROOSMANN, F.; PAVEAU, A. M.; PETIT, G. (Ed.). *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*. Grenoble: Ellug, 2005. p. 149-157.

MCBRIDE-CHANG, C.; SHU, H.; ZHOU, A.; WAT, C. P.; WAGNER, R. K. Morphological awareness uniquely predicts young Chinese children's character recognition. *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 4, p. 743-851, 2003.

MCBRIDE-CHANG, C.; WAGNER, R. K.; MUSE, A.; CHOW, B. W. Y.; SHU, H. The role of morphological awareness in children's English reading and vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, n. 26, p. 415-435, 2005.

NAGY, W. E.; DIAKIDOU, I. A. N.; ANDERSON, R. C. The acquisition of morphology: learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior*, v. 25, n. 2, p. 155-170, 1993.

NAGY, W.; BERNINGER, V.; ABBOTT, R.; VAUGHAN, K.; VERMEULEN, K. Relationship of morphology and the other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 4, p. 730-742, 2003.

NUNES, T.; BRYANT, P.; OLSON, J. Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, v. 7, n. 3, p. 289-307, 2003.

NUNES, T.; HATANO, G. Morphology, Reading and Spelling: Looking Across Languages. In: NUNES, T.; BRYANT, P. *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 651-672.

RAGNARSDOTTIR, H.; SIMONSEN, H. G.; PLUNKETT, K. The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: an experimental study. *Journal of Child Language*, n. 26, p. 577-618, 1999.

RAVID, D.; MALENKY, A. Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: a developmental study. *First Language*, n. 21, p. 25-56, 2001.

SANCHEZ, M. *Connaissances précoce sur la structure du mot et apprentissage de la lecture*. Thèse (Doctorat) - Université de Lyon 2, France, 2008.

SINGSON, M.; MAHONY, D.; MANN, V. The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 12, p. 219-252, 2000.

TEMPLETON, S.; SCORBOROUGH-FRANKS, L. The spelling's the thing: Knowledge of derivational morphology in orthography and phonology among older students. *Applied psycholinguistics*, n. 6, p. 371-390, 1985.

TYLER, A.; NAGY, W. The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, v. 28, n. 6, p. 649-667, 1989.

_____. Use derivational morphology during reading. *Cognition*, v. 36, n. 1, p. 17-34, 1990.

VIDIGAL DE PAULA, F.; GOMBERT, J. E.; DA SILVA LEME, M. I. Acquisition de la conscience morpho-dérivationnelle, de la lecture et de l'orthographe, chez des enfants brésiliens, de la première à la septième année de scolarité. In: MAREC-BRETON, N.; BESSE, A-S.; HAYE, F. de la; BONNETON, N.; BONJOUR, E. (Ed.). *L'apprentissage de la langue écrite: Approche cognitive*. Rennes: PUR, 2009. p. 119-132.

Texto recebido em 28 de junho de 2010.

Texto aprovado em 27 de julho de 2010.