

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/233158837>

# L'évaluation de la conscience morphologique: Proposition d'une typologie des tâches

Article in *Language Awareness* · August 2010

DOI: 10.1080/09658416.2010.482992

---

CITATIONS

5

---

READS

293

3 authors, including:



Anne-Sophie Besse

University of Strasbourg

11 PUBLICATIONS 26 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



comprehension [View project](#)

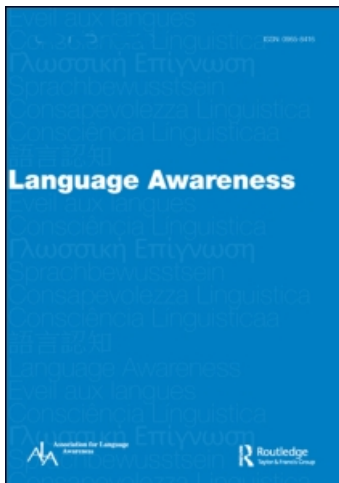
This article was downloaded by: [Université de Strasbourg]

On: 1 March 2011

Access details: Access Details: [subscription number 928624099]

Publisher Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



## Language Awareness

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t794297825>

### L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches

Rachel Berthiaume<sup>a</sup>; Anne-Sophie Besse<sup>a</sup>; Daniel Daigle<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Université de Montréal, Didactique, Montréal, Québec, Canada

Online publication date: 13 December 2010

**To cite this Article** Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 – 170

**To link to this Article:** DOI: 10.1080/09658416.2010.482992

**URL:** <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.482992>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Full terms and conditions of use: <http://www.informaworld.com/terms-and-conditions-of-access.pdf>

This article may be used for research, teaching and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, re-distribution, re-selling, loan or sub-licensing, systematic supply or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

The publisher does not give any warranty express or implied or make any representation that the contents will be complete or accurate or up to date. The accuracy of any instructions, formulae and drug doses should be independently verified with primary sources. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of this material.

## L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches

Rachel Berthiaume\*, Anne-Sophie Besse et Daniel Daigle

*Université de Montréal, Didactique, Montréal, Québec, Canada*

*(Received 21 September 2009; final version received 23 March 2010)*

L'étude du rôle de la conscience morphologique dans le développement de la lecture et de la reconnaissance des mots a connu ces dernières années un essor important. Depuis les quinze dernières années, un nombre grandissant de recherches suggèrent que les apprentis lecteurs prennent en compte, très tôt, la structure morphologique des mots. Ce qui ressort de la recension de ces recherches est qu'il n'existe pas d'uniformité par rapport à l'utilisation des tâches utilisées pour évaluer la conscience morphologique. En effet, la manière dont les auteurs qualifient les tâches qu'ils utilisent varie grandement d'une étude à l'autre. L'objectif principal de cet article est de proposer une typologie regroupant les diverses tâches de conscience morphologique recensées en fonction de l'opération mentale qu'elles sollicitent. Au total, dix catégories de tâches ont été établies; ces tâches seront présentées en fonction des appellations utilisées pour les désigner, des objectifs qui leur sont associés, des conditions expérimentales qui les caractérisent, des principaux effets recherchés (âge, niveau de lecture. . .) et du type de matériel relié à l'utilisation de ces tâches. Cette typologie devrait permettre de clarifier et d'uniformiser les différentes tâches de conscience morphologique et de faciliter le travail des chercheurs qui s'intéressent à ce domaine.

**Mots-clés [Keywords]:** développement de la lecture; conscience morphologique; tâches de conscience morphologique

### Introduction

Au cours des dernières décennies, un grand nombre de recherches ont porté sur la description des processus mis en œuvre au moment de la lecture. De façon générale, la lecture est définie comme une activité complexe de traitement des informations graphiques afin d'en extraire un produit final, la compréhension du texte. À cette fin, le jeune lecteur doit non seulement posséder des connaissances linguistiques, il doit être en mesure de développer une compétence à manipuler des objets langagiers. En effet, il a été démontré qu'un certain niveau de conscience linguistique est nécessaire pour aborder la lecture, et que l'apprentissage de la lecture favorise par la suite le développement de la conscience linguistique (Gombert, 2003). Ce constat a mené un nombre croissant de chercheurs à investiguer le rôle de la conscience linguistique dans l'apprentissage de la lecture. Ce courant de recherches a permis une avancée notable dans notre connaissance du développement de la lecture, en particulier en ce qui se rapporte au rôle de la conscience phonologique (voir l'article synthèse de Demont & Gombert, 2007). En effet, il existe actuellement un consensus sur le rôle essentiel de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture, consensus qui a mené à la révision de programmes d'enseignement de la lecture et

---

\*Corresponding author. Email: rachel.berthiaume@umontreal.ca

la mise sur pied de nombreux programmes de littératie précoce (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Si la majorité des études portant sur la conscience linguistique dans le domaine de l'apprentissage de la lecture se sont intéressées au développement de la conscience phonologique, de plus en plus de recherches s'intéressent au rôle de la conscience morphologique dans ce domaine. Ces recherches se basent sur le grand nombre de travaux ayant montré que le lecteur expert analyse la structure morphologique des mots lors de leur reconnaissance (voir, entre autres, Beauvillain, 1994; Burani & Caramazza, 1987; Colé, Beauvillain, & Segui, 1989; Taft & Forster, 1975). Les résultats de ces recherches suggèrent que les apprentis lecteurs prennent en compte, très tôt, la structure morphologique des mots (voir, entre autres, Carlisle & Fleming, 2003; Colé, Royer, Leuwers, & Casalis, 2004; Nagy, Berninger, Abbott, & Vaughan, 2003). Certaines de ces recherches, comme celle de Carlisle (2000), montrent que la taille du vocabulaire est liée, à partir d'un certain niveau scolaire, à la réussite en lecture. Ainsi, un apprenti lecteur qui comprend bien les processus de formation des mots aura davantage de facilité à inférer le sens des mots inconnus et obtiendra une meilleure compréhension du sens d'un texte (Nagy et al., 2003).

Ces recherches, qui s'affichent explicitement comme faisant partie du grand domaine de la conscience morphologique, sont susceptibles de fournir des indications en ce qui concerne le rôle de la morphologie dans le développement de la lecture. D'ailleurs, une des principales raisons qui motivent la réalisation d'un tel type d'étude est que l'on sait peu de choses à propos du rôle des connaissances morphologiques dans les stades initiaux de l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas établi, par exemple, si la conscience morphologique commence à émerger avant que l'enfant n'apprenne à lire et à écrire, ou si elle est consécutive à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Si la pertinence de ces recherches n'est plus à démontrer, un certain nombre de difficultés liées à leurs protocoles méthodologiques nuisent à l'interprétation de leurs résultats. Entre autres, les tâches recensées parmi ces recherches sont nombreuses, variées et souvent mal définies. Cette grande variété de tâches et, surtout, leurs différentes appellations d'une recherche à l'autre rendent difficile la constitution d'un cadre méthodologique homogène pour tout chercheur qui s'intéresse à la conscience morphologique. Étant donné qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de classification qui permette de regrouper toutes ces tâches de manière unifiée, l'élaboration d'une typologie des tâches de conscience morphologique s'impose. L'objectif de cet article est donc de proposer une typologie visant à distinguer les différentes tâches employées dans le cadre des études menées en conscience morphologique en fonction de l'opération mentale qu'elles sollicitent. À cette fin, dix catégories de tâches seront proposées et décrites.

### La conscience morphologique

La morphologie renvoie à un domaine de la linguistique qui se préoccupe de la forme des mots et de la part d'interprétation liée à cette forme (Huot, 2001). Les morphèmes, définis à l'origine par Baudouin de Courtenay (1885) puis par Bloomfield (1933) comme la plus petite unité porteuse de sens de la langue, se combinent pour former des mots (Gardes-Tamine, 1990; Huot, 2001). La structure des mots morphologiquement complexes varie selon les langues. En français, le mot morphologiquement complexe *chanteur* contient deux morphèmes, *chant-* et *-eur*, tandis que le mot *fleur*, morphologiquement simple, ne contient qu'un seul morphème, *-eur* ne comportant pas de sens sans *fl-* dans ce cas-ci (Ferrand, 2007).

On distingue deux types de morphologie, soit la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle (Spencer, 1991). La morphologie flexionnelle étudie les variations

des formes de mots en fonction de leur contexte syntaxique, tandis que la morphologie dérivationnelle s'intéresse à la formation des mots. La distinction fondamentale entre les affixes flexionnels et dérivationnels réside dans le fait que les premiers possèdent une fonction principalement syntaxique, tandis que les seconds possèdent une importante fonction sémantique (Lyons, 1968). Les affixes flexionnels véhiculent, du moins à l'écrit, le genre et le nombre des noms (cousine/cousins) et des adjectifs, ou le temps et le nombre des verbes (je porte/je portais) (Colé & Fayol, 2000), et ne servent pas à la construction de nouveaux mots, contrairement aux affixes dérivationnels (Ferrand, 2007). Par exemple, l'adjonction du suffixe *-ion* au verbe *institer* sert à former un nom, *institution* (Spencer, 1991).

La nature de la conscience morphologique est difficile à définir. Carlisle, seule auteure, à notre connaissance, qui ait proposé, en 1995, une définition de la conscience morphologique, la décrit comme la conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir sur cette structure et à la manipuler explicitement. Une des difficultés concerne le fait que la morphologie interagit avec plusieurs dimensions linguistiques, comme la phonologie et la syntaxe. Ainsi, l'adjonction d'un suffixe à une racine peut provoquer des modifications orthographiques et/ou phonologiques de cette même racine. Il est difficile de discerner la racine ayant servi de base à la dérivation du mot *conducteur*, par exemple. Un exemple de tâche souvent utilisé et qui illustre bien le fait que diverses dimensions linguistiques participent à la conscience morphologique concerne la tâche où le sujet doit compléter une phrase à partir du mot qui lui est proposé. Il s'agit en fait de terminer la phrase en produisant la forme dérivée correcte à partir de la racine cible présentée, comme dans l'exemple suivant:

1. Conduire: Cet homme est un excellent. . . (*conducteur*)

Dans cet exemple, pour réussir à produire la bonne réponse, il faut, en plus de dériver *conducteur* à partir de *conduire*, inférer que le mot attendu est un nom (puisqu'il suit un adjectif) et générer un dérivé qui n'aille pas à l'encontre de contraintes grammaticales ou de sens. Bref, pour réaliser cette tâche, le sujet doit faire appel à des connaissances relevant à la fois de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique.

### **Le développement de la conscience morphologique**

Une autre difficulté relative à l'étude de la conscience morphologique est que nous en savons peu sur le développement des connaissances morphologiques en tant que telles. Le peu de recherches qui se sont intéressées au développement des connaissances morphologiques portent principalement sur la langue anglaise et sur l'acquisition des marques flexionnelles, qui a principalement été évaluée chez de jeunes anglophones par le biais de la tâche de Berko Gleason (Berko Gleason, 1958). Cette tâche consiste à montrer à l'enfant le dessin d'un animal imaginaire et à le nommer en utilisant un pseudo-mot comme *wug*. Par la suite, l'expérimentateur présente un deuxième dessin contenant deux exemplaires du même animal et demande à l'enfant de lui dire ce qu'il y a sur ce nouveau dessin. On s'attend à ce que l'enfant réponde que ce dessin contient deux *wugs*. L'étude de Berko Gleason, ainsi que les recherches ayant utilisé ce même protocole par la suite, montrent que les enfants maîtrisent ce type de règle flexionnelle dès l'âge de quatre ans.

En comparaison, une seule recherche, à notre connaissance, a proposé un modèle de développement des connaissances morphologiques dérivationnelles, soit celle de Tyler et Nagy (Tyler & Nagy, 1989) pour l'anglais. Elle permet de distinguer trois types de

connaissances, soit: (1) la connaissance de la relation (c'est-à-dire la capacité de percevoir la relation entre deux mots qui partagent un même morphème, comme *create* et *creator*); (2) la connaissance syntaxique (c'est-à-dire la connaissance du rôle syntaxique des suffixes dérivationnels, qui permet de percevoir que le morphème *-ize* dans *regularize* indique qu'il s'agit d'un verbe); et (3) la connaissance distributionnelle (c'est-à-dire la connaissance des règles de construction morphologique, qui implique de savoir que le suffixe *-ness* s'adjoit à des adjectifs [*quietness*], mais pas à des verbes [*\*playness*]). Ces connaissances sont présentées dans l'ordre d'acquisition présupposé par les auteurs.

Lorsqu'on examine attentivement les recherches menées dans le domaine du développement de la conscience morphologique, on constate que les différentes tâches recensées parmi toutes ces études sont nombreuses et variées. Cette grande variété de tâches et, surtout, leurs différentes appellations d'une étude à l'autre, rend difficile la constitution d'un cadre méthodologique homogène. Dans cet article, nous proposons une typologie qui regroupe et distingue clairement toutes ces tâches de manière à permettre une meilleure compréhension des objectifs et des effets liés à chacune d'elles et de clarifier certains aspects qui nuisent à la compréhension du rôle des connaissances morphologiques dans le développement de la lecture. Cette typologie permet aussi de concevoir des pratiques enseignantes adaptées aux procédures implicites et explicites du traitement morphologique.

### Méthodologie

Au départ, différentes banques de données ont été consultées, dont ERIC, PsycINFO et LLBA. Pour être sélectionnés, les études recensées parmi ces bases de données devaient répondre à un seul critère, soit faire état d'une recherche scientifique réalisée dans le domaine du développement de la lecture et de la conscience morphologique. Au total, 27 études provenant de revues scientifiques, de monographies ou de thèses doctorales ont été sélectionnées. À partir de ces 27 études, 70 tâches visant l'évaluation de la conscience morphologique ont été recensées. Ces 70 tâches sont présentées dans le Tableau 1 en fonction des études qui y ont eu recours.

Par la suite, chacune des 70 tâches recensées ont été analysées en fonction des caractéristiques suivantes:

- les appellations utilisées pour désigner la tâche;
- les objectifs associés à la tâche;
- les conditions expérimentales caractérisant la tâche;
- les principaux effets recherchés (âge, niveau de lecture... ) par la tâche; et
- le type de matériel relié à l'utilisation de la tâche.

Finalement, ces tâches ont été regroupées selon l'opération mentale qu'elles sollicitent, ce choix nous semblant le plus adéquat. Dix catégories de tâches et présentées au Tableau 2 ont ainsi été formées et constituent la typologie que nous proposons dans le cadre de cet article.

### Les différentes tâches de conscience morphologique: proposition d'une typologie

#### *Catégorie 1: Tâche de dérivation (Derivation Task)*

La première tâche faisant partie de notre typologie a été utilisée dans le cadre de nombreuses recherches et a été qualifiée de tout autant de façons. Carlisle utilise trois appellations, soit

Tableau 1. Les différentes tâches de conscience morphologique.

Études	Tâches utilisées
Burani, Marcolini, & Stella (2002)	- 1 tâche ne portant pas de nom
Carlisle (1995)	- <i>Morphological Production Task</i> - <i>Morphological Judgment Task</i>
Carlisle (2000)	- <i>Test of Morphological Structure (TMS): Derivation</i> - <i>Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition</i> - <i>Word Reading Task (WRT)</i>
Carlisle & Fleming (2003)	- <i>Test of Absolute Vocabulary Knowledge (TAVK)</i> - <i>Test of Morphological Structure (TMS): Derivation</i> - <i>Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition</i> - <i>Word Analysis Test (WAT)</i>
Carlisle & Katz (2006)	- <i>Test of Absolute Vocabulary Knowledge (TAVK)</i>
Carlisle & Nomanbhoy (1993)	- <i>Reading Complex Word (RCW)</i> - <i>Production of Word Forms Test</i> - <i>Judgment of Word Relations Task</i>
Casalis, Colé, & Sopo (2004)	- <i>Morphological Analysis</i> - <i>Derivation in Sentence Completion</i> - <i>Production after Definition</i> - <i>Morphological Fluency</i> - <i>Suffix Deletion</i>
Casalis & Louis-Alexandre (2000)	- <i>Implicit/productive task: sentence completion with an affixed word/pseudoword</i> - <i>Explicit/productive tasks: synthesis</i> - <i>Explicit/productive tasks: segmentation</i> - <i>Implicit/receptive test: drawing-choice</i>
Colé (2004)	- <i>Complètement de phrase avec mot dérivé/pseudo-mot dérivé/néologisme</i> - <i>Tâche d'extraction de la base</i> - <i>Jugement de relation de mots</i> - <i>Tâche de compréhension des affixes</i>
Colé, Royer, Leuwers, & Casalis (2004)	- <i>Tâche d'extraction de la base</i> - <i>Jugement de relation de mots</i> - <i>Tâche de compréhension des affixes</i> - <i>Épreuve de jugement de probabilité lexicale</i>
Daigle, Armand, Demont, & Gombert (2006)	
Fowler, Feldman, Andjelkovic, & Oney (2003)	- <i>Morphological production task</i>
Fowler & Liberman (1995)	- <i>Test of Morphological Production (MorphProd)</i>
Gaustad & Kelly (2004)	- <i>Split Decision (SD)</i> - <i>Meaningful Parts (MP)</i>
Gaustad, Kelly, Payne, & Lylak (2002)	- <i>Split Decision (SD)</i> - <i>Meaningful Parts (MP)</i>
Ku & Anderson (2003)	- <i>Recognize Morphemes Test</i> - <i>Select Interpretations Test</i> - <i>Discriminate Morphemes Test</i> - <i>Judge Pseudowords Test</i>
Lecocq, Leuwers, Casalis, & Watteau (1996)	- <i>Complétion d'énoncé</i> - <i>Tâche de production de formes dérivées</i> - <i>Tâche de segmentation morphologique</i> - <i>Tâche d'identification morphémique</i>
Mahony, Singson, & Mann (2000)	- <i>Morphological Relatedness Test (MRT)</i>

(Continued on next page)

Tableau 1. Les différentes tâches de conscience morphologique. (*Continued*)

Études	Tâches utilisées
Marec-Breton (2003)	- <i>Tâche de production morphologique</i> - <i>Tâche d'extraction de la racine</i> - <i>Tâche de lecture à voix haute</i> - <i>Tâche de jugement morphologique</i> - <i>Tâche de jugement de plausibilité lexicale</i> - 1 tâche ne portant pas de nom
McBride-Chang, Cheung, Chow, Chow, & Choi (2006)	- <i>Morpheme Identification</i>
Muse (2005)	- <i>Test of Morphological Structure (TMS): Derivation</i> - <i>Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition</i> - <i>Comes from Task</i> - <i>Derivational Suffix Test</i> - <i>Morphological Relatedness Test (MRT)</i>
Nagy, Berninger, Abbott, & Vaughan (2003)	- <i>Derivational Suffix Test</i>
Nunes, Bryant, & Bindman (2006)	- <i>Awareness of morphemes: defining pseudo-words</i> - <i>Word Analogy Test</i>
Rocher (2005)	- <i>Tâche de lecture à voix haute</i> - <i>Tâche morphologique explicite de jugement d'intrus</i> - <i>Tâche morphologique implicite de plausibilité lexicale écrite</i>
Shankweiler et al. (1995)	- <i>Test of morphological awareness</i> - <i>Test of morphological awareness</i>
Singson, Mahony, & Mann (2000)	- <i>Derivational Suffix Test</i>
Tyler & Nagy (1989)	- 3 tâches ne portant pas de nom

*Production of Word Forms Test* dans le cadre de son étude menée en collaboration avec Nomanbhoy (Carlisle & Nomanbhoy, 1993), *Morphological Production Task* quelques années plus tard (Carlisle, 1995) et *Test of Morphological Structure (TMS): Derivation* lors de recherches récentes (Carlisle, 2000; Carlisle & Fleming, 2003), cette dernière appellation étant aussi utilisée dans la recherche de Muse en 2005. Fowler et Liberman (1995), qui disent s'être inspirés de Carlisle dans leur adaptation de cette tâche, la nomment pour leur part *Test of Morphological Production (MorphProd)*, tandis que Shankweiler et al. (1995) utilisent le terme de *Test of morphological awareness*. Pour leur part, Casalis et Louis-Alexandre (2000) nomment cette tâche de deux manières, soit *Implicit/productive task: sentence*

Tableau 2. Typologie des tâches de conscience morphologique.

- (1) Tâche de dérivation
- (2) Tâche de décomposition
- (3) Tâche de lecture à voix haute
- (4) Tâche de jugement de relation
- (5) Tâche de définition
- (6) Tâche d'identification du sens d'un morphème
- (7) Tâche de choix de suffixe
- (8) Tâche de jugement d'intrus
- (9) Tâche de jugement d'analogie entre des mots
- (10) Tâche de jugement de plausibilité



*completion with an affixed word/pseudoword et Explicit/productive tasks: synthesis.* Fowler, Feldman, Andjelkovic, et Oney (2003), tout comme Carlisle en 1995, utilisent l'appellation *Morphological production task*. Casalis, Colé, et Sopo (2004) utilisent quatre tâches qui impliquent une dérivation et qu'elles nomment respectivement *Morphological Analysis*, *Derivation in Sentence Completion*, *Production after Definition* et *Morphological Fluency*. Si Marec-Breton (2003) utilise le terme *Tâche de production morphologique*, la majorité des chercheurs français qui ont eu recours à cette tâche la qualifient plutôt de *Complétion d'énoncé* et *Tâche de production de formes dérivées* (Lecocq, Leuwers, Casalis, & Watteau, 1996) ou de *Complètement de phrase avec mot dérivé/pseudo-mot dérivé/néologisme* (Colé, 2004). Étant donné que cette tâche requiert de la part du sujet une dérivation à partir de la racine qui lui est présentée, nous la nommons *Tâche de dérivation*.

En général, cette tâche demande au sujet de terminer la phrase qui lui est présentée oralement, l'objectif principal étant de produire la forme dérivée correcte à partir de la racine cible présentée, comme dans l'exemple suivant:

- (1) Drive: A man who drives is a... (*driver*). (Carlisle, 1995, pp. 198–199)

Plusieurs objectifs sont habituellement associés à cette tâche. Dans certains cas, les auteurs tentent de vérifier dans quelle mesure la performance à cette tâche de conscience morphologique peut rendre compte, de manière transversale ou longitudinale, des habiletés de lecture. Pour d'autres chercheurs, l'objectif est de vérifier l'existence d'un lien entre la conscience phonologique et la conscience morphologique, ou encore de préciser la nature des connaissances morphologiques et de vérifier si les habiletés morphologiques sont déficitaires chez des élèves qui ont des difficultés en lecture.

Le matériel expérimental utilisé dans la tâche de dérivation amène les sujets à produire un élément dérivé. Selon les études, l'élément en question peut être un mot multi-morphémique, comme dans l'exemple (1), un pseudo-mot formé à partir d'un affixe réel (c'est-à-dire un pseudo-mot dont la terminaison est appariée aux affixes utilisés, comme en [2]), ou encore un néologisme formé à partir d'une racine et d'un affixe réels (voir l'exemple (3)):

- (1) Help: Father tells me that I am a good... (*helper*) (Carlisle & Nomanbhoy, 1993, p. 183)  
 (2) Plosser: Celui qui plosse est un... (*plosseur*) (Casalis & Louis-Alexandre, 2000, p. 311)  
 (3) Lampe: Une petite lampe est une... (*lampette*) (Marec-Breton, 2003, p. 96)

Le matériel expérimental peut aussi varier en fonction de modifications phonologiques et orthographiques de la racine pour produire un mot dérivé. Une première catégorie d'items concerne les mots dérivés qui entretiennent une relation transparente avec leur racine, c'est-à-dire ceux dont la dérivation n'implique pas de changement orthographique et/ou phonologique de la racine (*grow/growth*, Carlisle, 2000). La deuxième catégorie rassemble les mots dérivés dans lesquels la racine a été modifiée (*easy/easily*, Carlisle, 2000).

Les exemples utilisés jusqu'à présent sont présentés dans un contexte phrastique. Il faut toutefois mentionner que dans l'étude de Lecocq et al. (1996) et de Casalis et al. (2004), les sujets doivent, en plus de produire des mots et des pseudo-mots dérivés dans un contexte phrastique, énoncer des mots dérivés à partir d'une racine présentée isolément. Dans la consigne, il est indiqué au sujet qu'il doit donner le plus de mots possible de la même famille, c'est-à-dire qui contiennent le même petit bout de mot. Par exemple, à partir de *sucre*, on peut dire *sucrier*, *sucré*... Par ailleurs, Casalis et Louis-Alexandre (2000) ont

recours à un contexte ludique pour la réalisation de cette tâche. Les sujets doivent prononcer le nom d'une poupée à partir du nom des parties que leur donne l'expérimentateur. Par exemple, si le haut de la poupée est nommé *réparer* et que le bas est nommé *tion*, les sujets doivent dire le mot *réparation*.

### **Catégorie 2: Tâche de décomposition (Segmentation Task)**

À l'origine, la tâche que nous nommons *Tâche de décomposition*, puisqu'elle requiert la décomposition d'un mot en morphèmes, a été élaborée par Rubin en 1988 afin d'évaluer les connaissances morphologiques en lien avec le développement précoce de l'écrit. L'objectif de Rubin (1988) était d'évaluer l'habileté à analyser un mot parlé en ses constituants morphémiques. Dans l'étude de Shankweiler et al. (1995), la tâche de décomposition porte le nom de *Test of morphological awareness*, et celui de *Test of Morphological Production (MorphProd)* dans la recherche de Fowler et Liberman (1995). Par la suite, Carlisle (2000), Carlisle et Fleming (2003) ainsi que Muse (2005) ont repris cette tâche sous le nom de *Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition*. Carlisle et Fleming utilisent une seconde tâche de décomposition, qu'ils nomment *Word Analysis Test (WAT)*. Casalis et Louis-Alexandre (2000) parlent de *Explicit/productive tasks: segmentation*. Pour leur part, Gaustad, Kelly, Payne, et Lylak (2002) ainsi que Gaustad et Kelly (2004) utilisent le terme *Split Decision (SD)*. Casalis et al. (2004) utilisent trois tâches de décomposition, qu'ils nomment *Morphological Analysis*, *Derivation in Sentence Completion* et *Suffix Deletion*. Finalement, Colé (2004) ainsi que Colé et al. (2004), Lecocq et al. (1996) et Marec-Breton (2003) ont repris cette tâche respectivement sous les noms de *Tâche d'extraction de la base*, *Tâche de segmentation morphologique*, et de *Tâche de segmentation morphémique*.

En général, il s'agit d'une tâche qui conduit le sujet à trouver un autre mot, plus petit, à l'intérieur du mot présenté à l'oral. Il s'agit donc, pour le sujet, d'identifier la racine de mots morphologiquement complexes. Cette tâche comporte deux conditions expérimentales. Dans la première condition, les mots sont réellement affixés, comme en (1). Dans la seconde, ils sont pseudo-affixés (c'est-à-dire que leur terminaison est appariée aux affixes utilisés), comme dans l'exemple (2):

- (1) fillette
- (2) alouette (Colé, 2004, p. 316)

Pour exécuter correctement la tâche, le sujet doit percevoir *fille* dans *fillette*, et indiquer que *alouette* ne peut être décomposé. Lorsque le sujet doit extraire la racine d'un mot dérivé, la réponse constitue, dans tous les cas, un mot de la langue.

Les consignes diffèrent d'une étude à l'autre. Dans l'étude de Carlisle et Fleming (2003, p. 244), on demande aux enfants: 'Y a-t-il un petit mot dans sunny qui veut dire quelque chose comme sunny?' Colé (2004) ainsi que Colé et al. (2004) précisent au sujet qu'il doit trouver un autre mot, plus petit, à l'intérieur d'un mot dérivé présenté préalablement. Marec-Breton (2003, p. 112) parle plutôt en termes de mot caché ('Est ce qu'il y a un mot caché dans *calmeur*?'). Dans la recherche de Casalis et al. (2004), l'une des tâches de décomposition utilisées requiert de la part du sujet la prononciation de la racine et de l'affixe du mot cible énoncé par l'expérimentateur. Par exemple, si celui-ci dit le mot *gagnant*, le sujet doit répondre *gagne* et *ant*. La tâche est toujours présentée oralement, sauf dans le cadre des recherches de Gaustad et al. (2002) et Gaustad et Kelly (2004), qui impliquent des sujets sourds. Les items peuvent être présentés isolément, ou dans un contexte

phrastique, comme dans l'exemple suivant. Le mot dérivé est alors énoncé avant la phrase à compléter:

- (1) Growth: She wanted her plant to... (grow) (Carlisle, 2000, p. 188)

Finalement, Casalis et Louis-Alexandre (2000), tout comme dans la tâche de dérivation, demandent aux sujets de prononcer séparément les deux morceaux d'un mot affixé qui leur est fourni oralement à l'aide d'une poupée.

### **Catégorie 3: Tâche de lecture à voix haute**

Les tâches de lecture à voix haute présentées dans cette section requièrent toutes la lecture de mots morphologiquement complexes. D'une étude à l'autre, ces tâches portent le nom de *Word Reading Task (WRT)* (Carlisle, 2000), de *Reading Complex Word (RCW)* (Carlisle et Katz, 2006), ou tout simplement de *Tâche de lecture à voix haute* (Marec-Breton, 2003; Rocher, 2005). Burani, Marcolini, et Stella (2002) n'utilisent aucun nom pour la présenter. Pour notre part, nous utiliserons le terme générique de *Tâche de lecture à voix haute* pour faire référence à toutes ces tâches.

Les objectifs en lien avec cette tâche sont, entre autres, d'évaluer l'habileté des sujets à lire des mots morphologiquement complexes à voix haute, d'évaluer si des items dérivés (*danseur*) sont mieux lus (plus vite et avec moins d'erreurs) que des items non dérivés (*couleur*) et de vérifier dans quelle mesure la réussite de la tâche est liée à la fréquence de la racine et des mots dérivés. En lien avec ce dernier objectif, précisons que les mesures de fréquence utilisées concernent la fréquence de surface et la fréquence cumulée. La fréquence de surface correspond à la fréquence d'occurrence de la forme globale du mot dans la langue (Ferrand, 2007). La fréquence cumulée correspond à la somme de la fréquence de surface du mot et de la fréquence de surface de tous les mots dérivés et fléchis de la même famille morphologique (Seidenberg & Gonnerman, 2000). Ainsi, le traitement d'un mot comme *fleurir* doit être influencé non seulement par sa fréquence globale, mais aussi par la somme des fréquences de surface des mots *fleurir* + *fleur* + *fleuriste* + *floral* + *floraison* + *refleurir* + *déflorer* + *fleurs*, etc. (Ferrand, 2007). Le traitement de *fleurir* devrait être facilité par son effet de fréquence cumulée, qui est élevée, comparativement à un autre mot de la langue qui comporte une faible fréquence cumulée.

Cette tâche requiert de la part du sujet de lire tous les mots, présentés sur papier ou sur un écran d'ordinateur, le plus rapidement et le plus précisément possible. Les manières de traiter les temps de réponse varient d'un auteur à l'autre. Par exemple, dans leur recherche portant sur l'italien, Burani et al. (2002) utilisent les temps de lecture pour vérifier si des pseudo-mots possibles, construits par l'association légitime d'une racine et d'un suffixe dérivationnel (*donnista*), sont lus plus rapidement que des pseudo-mots impossibles (ne contenant aucun affixe réel) (*dennosto*). Rocher (2005) ne semble pas mesurer le temps de réponse, mais attribue un point à chaque mot lu correctement. Pour leur part, Carlisle (2000) et Carlisle et Katz (2006) attribuent des points si les sujets lisent correctement un mot à l'intérieur de deux secondes.

Les effets mesurés peuvent concerner l'influence des modifications phonologiques de la racine pour la formation de son dérivé. Par exemple, le mot *government* ne contient pas de modification phonologique de la racine, contrairement à *curiosity* (Carlisle, 2000). D'autres effets relèvent de la pseudo-affixation et de la fréquence de surface ainsi que de la fréquence cumulée de la racine et des mots dérivés (Carlisle, 2000; Carlisle et Katz, 2006). Tout comme dans la tâche précédente, les items sont choisis en fonction des changements

orthographiques et/ou phonologiques de la racine dans le mot dérivé. Cette tâche peut aussi servir à contraster des mots affixés et des mots pseudo-affixés, c'est-à-dire qui débutent ou se terminent par un groupe de lettres homophones d'un affixe, mais qui ne sont pas réellement affixés (*déranger* vs *déchirer*; *danseur* vs *douleur* [Marec-Breton, 2003]).

#### **Catégorie 4: Tâche de jugement de relation**

La *Tâche de jugement de relation* est une épreuve fréquemment utilisée parmi celles qui sont destinées à évaluer la conscience morphologique. Elle est aussi qualifiée de plusieurs manières selon les études concernées. Ainsi, Carlisle et Nomanbhoy (1993) utilisent l'expression *Judgment of Word Relations Task*, tandis que Carlisle (1995) se sert de l'appellation *Morphological Judgment Task*. D'autres auteurs utilisent respectivement les termes de *Morphological Relatedness Test (MRT)* (Mahony, Singson, & Mann, 2000; Nagy et al., 2003), de *Recognize Morphemes Test* (Ku & Anderson, 2003), et de *Comes from Task* (Muse, 2005). En français, cette tâche a été nommée *Tâche d'identification morphémique* (Lecocq et al., 1996), *Tâche de jugement morphologique* (Marec-Breton, 2003) et *Jugement de relation de mots* (Colé, 2004; Colé et al., 2004).

La procédure sous-jacente à ces tâches est la même. Il s'agit de vérifier si les sujets sont sensibles à la relation morphologique qui peut exister entre deux mots, comme dans l'exemple suivant:

- (1) rapide/rapidement (Colé et al., 2004, p. 716)

Étant donné qu'on demande aux sujets de porter un jugement sur la relation qu'entretiennent deux mots, le terme synthèse *Tâche de jugement de relation* sera dorénavant utilisé afin de renvoyer à ce type d'épreuve. Il existe quatre versions de cette tâche, une version à deux mots, une version à trois mots, une version à quatre mots et une version à deux mots en contexte. Dans la première version, celle qui contient deux mots, le sujet doit se prononcer sur la nature de la relation entretenue par deux items. On lui indique qu'il verra ou entendra une paire de mots. Après chaque paire vue ou entendue, il devra répondre si, oui ou non, les deux mots sont reliés. Les items qui constituent la paire expérimentale peuvent provenir d'une même famille de mots, comme dans l'exemple de *rapide/rapidement*, ou être constitués d'un mot et d'un mot pseudo-dérivé, comme dans l'exemple suivant, où les items partagent des caractéristiques phonologiques et orthographiques, mais ne sont pas liés par le sens:

- (1) bague/baguette (Colé et al., 2004, p. 716)

Dans la version à trois mots, un premier mot est proposé. Puis, les sujets doivent déterminer, parmi deux autres mots, lequel appartient à la même famille. Par exemple, les sujets doivent dire lequel, entre *refermer* et *ouvrir*, appartient à la même famille que *fermer* (Marec-Breton, 2003).

En ce qui concerne la version à quatre mots, le sujet doit choisir, parmi trois items (un mot relié morphologiquement, un mot relié sémantiquement et un mot relié orthographiquement), celui qui est dérivé du mot cible, comme dans l'exemple suivant:

- (1) Mot cible: chat

Mot dérivé du mot cible: chaton

Mot relié sémantiquement: chien

Mot relié orthographiquement: château (Lecocq et al., 1996, p. 250–251)

Les auteurs s'attendent à ce que les sujets qui ont des connaissances morphologiques soient capables de choisir le mot *chaton*.

Dans la version à deux mots en contexte, les items sont contextualisés afin d'abaisser le niveau de difficulté lié à un tel type de tâche. Dans les exemples (1) et (2), les sujets doivent dire si chaque phrase présentée a un sens, ou si au contraire elle semble bizarre (dans le cas de l'étude de Carlisle & Nomanbhoy (1993), les sujets doivent répondre par oui ou non à la question qui leur est posée):

- (1) A person who teaches is a teacher?
- (2) A person who makes dolls is a dollar? (Carlisle, 1995, p. 199)

Les items sont reliés morphologiquement seulement dans l'exemple (1), l'exemple (2) comportant un mot et un mot pseudo-dérivé. Cette tâche peut être effectuée à l'oral, à l'écrit ou simultanément dans ces deux modalités.

### **Catégorie 5: Tâche de définition**

Les tâches qui sont présentées dans le cadre de cette section exigent toutes la définition de l'item cible qui est présenté. C'est pourquoi nous avons choisi de les regrouper sous l'appellation *Tâche de définition*. Tyler et Nagy (1989) ont été parmi les premiers à proposer un tel type de tâche, à laquelle ils n'ont pas donné de nom. D'autres auteurs utilisent les noms *Test of Absolute Vocabulary Knowledge (TAVK)* (Carlisle, 2000; Carlisle & Fleming, 2003), *Select Interpretations Test* (Ku & Anderson, 2003) et *Awareness of morphemes: defining pseudo-words* (Nunes, Bryant, & Bindman, 2006). En français, Colé (2004) et Colé et al. (2004) utilisent une *Tâche de compréhension des affixes*, tandis que Marec-Breton (2003) emploie une tâche de définition sans lui donner de nom spécifique.

Les objectifs liés à cette tâche sont, par exemple, d'évaluer les connaissances morphologiques liées à l'interprétation du sens de mots dérivés, d'explorer la relation entre l'orthographe de mots morphologiquement complexes et les connaissances à propos des morphèmes, d'évaluer la connaissance et la conscience des règles morphologiques relatives au sens des affixes et de vérifier la quantité de mots morphologiquement complexes que des enfants d'un certain âge peuvent définir et utiliser en contexte phrastique.

Globalement, cette tâche amène le sujet à définir le sens d'un mot ou d'un pseudo-mot qui lui est présenté. Les conditions expérimentales variant toutefois d'une recherche à l'autre, nous les présenterons séparément. Dans leur recherche, Tyler et Nagy (1989) présentent de courtes phrases contenant respectivement soit un mot suffixé, soit une racine, comme dans les exemples suivants. Les sujets doivent lire chaque phrase et encercler le choix qui correspond à leur réponse:

- (1) 'I'm in a celebratory mood', Mary announced.  
Did Mary feel like: (a) having a party; (b) being alone; (c) going to sleep; (d) having a fight?
- (2) 'I'm in a mood to celebrate', Mary announced.  
Did Mary feel like: (a) having a party; (b) being alone; (c) going to sleep; (d) having a fight? (p. 654)

Dans l'étude de Ku et Anderson (2003), les sujets doivent choisir l'interprétation appropriée relativement aux mots présentés:

- (1) rebuild:  
 (a) to build a house with bricks  
 (b) a man whose job is to build houses  
 (c) a tall building  
 (d) to build again (p. 409)

Pour être en mesure de sélectionner correctement le sens du mot *rebuild*, les sujets doivent comprendre le sens du préfixe *re-* et le sens de la racine *-build*.

Dans sa recherche, Marec-Breton (2003) présente oralement des pseudo-mots aux enfants qui doivent expliquer oralement ce qu'ils veulent dire lorsqu'ils pensent connaître leur sens. Deux types de pseudo-mots sont testés, soit des pseudo-mots construits par l'association légale de deux morphèmes (*dégarrer*) et des pseudo-mots construits par l'association illégale de deux morphèmes (*dépapier*). L'analyse des réponses des enfants permet, selon l'auteure, d'apprécier dans quelle mesure ils se servent de la structure morphologique des mots pour leur attribuer une signification.

Les études menées par Carlisle (2000) et Carlisle et Fleming (2003) impliquent une entrevue individuelle durant laquelle l'expérimentateur demande au sujet de lui donner le sens du mot présenté et de l'utiliser dans une phrase, comme dans l'exemple suivant:

- (1) Expérimentateur: 'What does enjoyable mean?'

Sujet: 'Enjoyable means fun. Like, I enjoy reading. I like to read'.

Expérimentateur: 'Can you use enjoyable in a sentence?'

Sujet: 'Scott thought reading was enjoyable'. (Carlisle, 2000, p. 176)

Dans le cas où le sujet ne peut définir le sens du mot présenté, l'expérimentateur lui présente un choix de réponse. L'expérimentateur poursuit l'entrevue jusqu'à ce que le sujet ne puisse pas donner le sens de sept mots consécutifs, cinq de ces mots n'ayant pas non plus été réussis à l'étape du choix multiple. Le sujet obtient des points s'il s'avère capable d'expliquer le sens des racines des mots présentés et s'il peut utiliser ceux-ci de manière appropriée à l'intérieur d'une phrase.

Dans le cadre des recherches de Colé (2004, p. 316) et de Colé et al. (2004, p. 717), l'expérimentateur énonce un pseudo-mot affixé, par exemple *mouteur*, qui est constitué d'une pseudo-racine, *moute-*, et d'un affixe, *-eur*. Puis, deux définitions possibles du sens de ce pseudo-mot sont proposées, l'une d'entre elles respectant la signification de l'affixe: '*Un mouteur est un petit moute ou celui qui moute?*' Finalement, dans l'étude de Nunes et al. (2006), les sujets doivent expliquer le sens de quatorze pseudo-mots composés d'une racine et d'un suffixe réels. On demande aux sujets de tenter d'expliquer le sens de mots qu'ils n'ont jamais entendus auparavant, comme par exemple *chickener*.

### **Catégorie 6: Tâche d'identification du sens d'un morphème**

Seules deux recherches ont eu recours à l'utilisation d'une tâche que nous nommons *Tâche d'identification du sens d'un morphème*. Dans leur étude, McBride-Chang, Cheung, Chow, Chow, et Choi (2006) utilisent une tâche qu'ils ont eux-mêmes créée et qu'ils nomment *Morpheme Identification*. Une tâche similaire a été élaborée par Casalis et Louis-Alexandre (2000), soit le *Implicit/receptive test: drawing-choice*. Cette tâche vise à évaluer l'habileté à analyser les mots en leurs constituants morphémiques.

Dans ces deux études, à partir d'une série d'images, les sujets doivent sélectionner l'image qui correspond au mot présenté oralement par l'expérimentateur. Chez Casalis et

Louis-Alexandre (2000), chaque série comporte quatre images. Le matériel expérimental est construit en fonction de deux conditions. Dans la première, les mots partagent le même suffixe, mais ont des racines différentes, comme en (1). Dans la deuxième, les mots partagent la même racine, mais ont des affixes différents, comme en (2):

- (1) mot cible: *chevelure*  
images présentées correspondant aux mots *chevelure*, *pelure*, *blessure* et *brûlure*
- (2) mot cible: *enrouler*  
images présentées correspondant aux mots *enrouler*, *dérouler*, *rouler* et *rouleau* (p. 311)

Dans l'étude en cantonais de McBride-Chang et al. (2006), trois images différentes sont présentées simultanément au sujet. L'expérimentateur nomme chaque image oralement. Il donne ensuite au sujet un mot de deux syllabes qui contient le morphème cible. Celui-ci doit choisir, parmi les trois images, celle qui correspond au sens de ce morphème. L'exemple donné par les auteurs est le suivant: l'expérimentateur nomme et présente trois images représentant un ballon de basketball (*laam4 kou1*), un garçon (*laam4 hai4*) et la couleur bleue (*laam4 cik1*). Le morphème cible énoncé est *laam4*. Le sujet doit décider laquelle des trois images correspond le mieux au sens de garçon et fille (*laam4 lui3*), qui est une phrase commune en cantonais et qui correspond à l'image du garçon.

### **Catégorie 7: Tâche de choix de suffixe**

La tâche que nous nommons *Tâche de choix de suffixe* a été créée par Tyler et Nagy (1989), qui ne lui ont pas attribué de nom. Elle a ensuite été reprise par Singson, Mahony, et Mann (2000), Nagy et al. (2003) ainsi que Muse (2005) sous le nom de *Derivational Suffix Test* avec sensiblement les mêmes items. Pour leur part, Gaustad et al. (2002) et Gaustad et Kelly (2004) utilisent l'appellation *Meaningful Parts (MP)*. Nous la nommons *choix de suffixe* parce qu'elle requiert l'analyse des propriétés syntaxiques de chaque item suffixé avant de choisir celui qui semble le plus approprié pour combler une lacune dans une phrase donnée.

L'objectif principal lié à cette tâche est d'explorer le développement des connaissances liées à la catégorie syntaxique des mots auxquels peuvent s'adjoindre les suffixes, par exemple, savoir que le morphème *-ize* de *regularize* indique qu'il s'agit d'un verbe, et que le *-ion* de *regulation* indique qu'il s'agit d'un nom. Un autre objectif concerne l'évaluation du lien qui peut exister entre ces connaissances et le niveau de lecture.

En exécutant cette tâche, il faut compléter des phrases à l'aide d'items affixés proposés dans des choix de réponse. Dans la première moitié des items, les sujets doivent choisir le mot le plus approprié parmi quatre mots proposés, comme dans l'exemple (suivant):

- (1) You can \_\_\_\_ the effect by turning off the lights. (intensity, intensification, intensify, intensive) (Tyler & Nagy, 1989, p. 656)

Comme les quatre choix de réponse ne diffèrent que par le suffixe, cette épreuve devrait refléter le niveau de connaissances syntaxiques à propos des suffixes. Dans l'autre moitié des items, les sujets doivent choisir le pseudo-mot le plus probable parmi les quatre choix proposés. Dans cette condition, seul l'affixe permet de choisir l'item attendu:

- (1) What a completely \_\_\_\_ idea.

(tribacious, tribicism, tribacize, tribation) (Singson et al., 2000, p. 247)

Une réponse correcte à la deuxième partie de la tâche, sauf si cela est dû au hasard, montre que les enfants connaissent les propriétés syntaxiques des suffixes.

Dans les recherches de Tyler et Nagy (1989), de Nagy et al. (2003) et de Muse (2005), tous les items sont présentés visuellement pour que le sujet les lise silencieusement au moment où l'expérimentateur les lit à voix haute, ce qui évite à l'enfant d'avoir à les décoder. Singson et al. (2000) ont pour leur part établi deux modes de présentation des items, l'un dans lequel les sujets lisent silencieusement les items avant d'écrire leur réponse et l'autre dans lequel l'expérimentateur lit à haute voix les items afin de diminuer l'effort cognitif requis par le décodage.

### **Catégorie 8: Tâche de jugement d'intrus**

La *Tâche de jugement d'intrus* a été nommée *Discriminate Morphemes Test* par Ku et Anderson (2003) et *Tâche morphologique explicite de jugement d'intrus* par Rocher (2005). En exécutant cette tâche, il faut déceler, parmi un triplet d'items, lequel n'est pas affixé (et qui représente l'intrus), comme dans l'exemple qui suit. Les items sont présentés à l'écrit et le sujet doit encercler le mot qu'il choisit:

- (1) regagner, redonner, refléter (Rocher, 2005)

Cette tâche est utilisée afin de déterminer si les sujets peuvent discerner deux mots affixés et un mot non affixé dans un triplet d'items. Chaque triplet est constitué de deux mots affixés, formés d'un préfixe ou d'un suffixe et d'une racine porteuse de sens, et d'un mot pseudo-affixé qui comporte une séquence de lettres rappelant un affixe, mais qui fait partie intégrante du mot. Par exemple, *regagner* et *redonner* sont préfixés, tandis que *refléter* est pseudo-préfixé. Dans *refléter*, *fléter* n'a pas d'existence sémantique propre et *re-* ne joue pas un rôle de préfixe. La racine de ce mot est *refléter* et elle est parfaitement autonome.

Si Ku et Anderson (2003) ne mentionnent pas la consigne qui est présentée aux sujets, celle de Rocher (2005) met l'accent sur le fait que parmi les trois mots présentés, il y en a un qui n'est pas construit avec un mot de la même famille. Cette dernière s'intéresse plus particulièrement à la distinction entre les items préfixés et les items suffixés (la moitié des triplets présentés sont préfixés ou pseudo-préfixés, l'autre moitié des items sont suffixés ou pseudo-suffixés). Dans l'étude de Ku et Anderson, seuls des mots suffixés ou pseudo-suffixés sont utilisés.

### **Catégorie 9: Tâche de jugement d'analogie entre des mots**

Le *Word Analogy Test*, ou *Tâche de jugement d'analogie entre des mots*, a été utilisé par Nunes et al. (2006) afin de vérifier l'habileté à identifier la nature de la relation entretenue par une paire de mots. Dans cette tâche, une première marionnette, manipulée par l'expérimentateur, dit un mot (par exemple, *work*). La deuxième marionnette répète ensuite ce mot en le modifiant à l'aide d'un processus morphologique (*worker*). Par la suite, la première marionnette énonce un nouveau mot, comme *write*. Le sujet doit alors jouer le rôle de la seconde marionnette et redire ce mot en effectuant le même type de changement, c'est-à-dire qu'il doit dire *writer*. Puisque les paires de mots ne sont pas produites en contexte phrasique, les sujets doivent, selon les auteurs, considérer le statut grammatical et morphologique des deux mots qui forment la première paire présentée afin de compléter la deuxième paire.



### **Catégorie 10: Tâche de jugement de plausibilité**

L'épreuve que nous nommons *Tâche de jugement de plausibilité* conduit le sujet à juger de la plausibilité des pseudo-mots qui lui sont présentés. Elle porte l'appellation de *Tâche de jugement de plausibilité lexicale* dans la recherche de Marec-Breton (2003), de *Tâche morphologique implicite de plausibilité lexicale écrite* dans l'étude de Rocher (2005) et de *Épreuve de jugement de probabilité lexicale* dans celle de Daigle, Armand, Demont, et Gombert (2006). Dans l'étude de Ku et Anderson (2003), elle est nommée *Judge Pseudowords Test*, tandis que Tyler et Nagy (1989) ne donnent pas de nom à cette tâche.

De manière générale, les objectifs liés à cette tâche sont de montrer que, très tôt, l'apprenti lecteur dispose de connaissances morphologiques qui jouent un rôle dans leur apprentissage de la lecture, et de mesurer l'habileté des sujets à appliquer les règles morphologiques de formation des mots à des pseudo-mots.

La tâche consiste à présenter aux sujets une série de pseudo-mots qui ne sont pas porteurs de sens. Ces pseudo-mots peuvent être présentés par paires ou pêle-mêle dans une liste à cocher. Lorsque les pseudo-mots sont présentés en paires, comme dans l'exemple qui suit, le sujet doit choisir quel pseudo-mot, parmi les deux qui lui sont présentés, lui semble le plus probable:

- (1) glissable – grandable (Daigle et al., 2006, pp. 104–105)

Les pseudo-mots qui forment une paire sont constitués d'une racine et d'un affixe réels. Les paires de pseudo-mots contiennent un pseudo-mot qui respecte les règles de formation des mots (*glissable*), alors que l'autre item est illégal (*grandable*). Les sujets devraient donc répondre que c'est *glissable* qui semble le plus plausible.

Dans le cas où les pseudo-mots sont présentés dans une liste, les sujets doivent cocher les items auxquels ils peuvent attribuer un sens. Dans tous les cas, les pseudo-mots possibles sont formés en respectant des contraintes distributionnelles (par exemple, *-ly* s'adjoint, en anglais, à des adjectifs, mais pas à des verbes), tandis que les pseudo-mots impossibles ne respectent pas ces contraintes. Par exemple, *heartful* est possible, mais pas *muchable*; les auteurs s'attendent donc à ce que les sujets cochent le premier item, mais pas le second. Les racines utilisées pour former les pseudo-dérivés sont toutes de haute fréquence afin que les réponses relèvent uniquement de la conscience des règles de formation des mots.

Dans la recherche de Marec-Breton (2003), la passation de l'épreuve est collective. La consigne met l'accent sur le fait que l'expérimentateur proposera au sujet deux mots qui n'existent pas, et qu'il faudra choisir celui qui pourrait le plus facilement être un vrai mot, que l'on pourrait inventer. En ce qui concerne les recherches de Daigle et al. (2006), Ku et Anderson (2003), Rocher (2005), et Tyler et Nagy (1989), l'épreuve est administrée individuellement et à l'écrit. Seuls Daigle et al. et Rocher précisent leur consigne. Daigle et al. demandent aux sujets de déterminer lequel des deux items présentés est le plus probable en français écrit. Pour sa part, Rocher indique aux sujets qu'ils vont voir des cartons sur lesquels deux mots seront écrits. Ces mots ne sont pas de vrais mots et ne veulent rien dire. Il faut regarder ces mots et choisir celui qui ressemble le plus à un vrai mot. Les sujets plus jeunes doivent montrer du doigt le mot choisi, tandis que les plus vieux doivent encrer leurs réponses dans un carnet.

### **Conclusion**

La recension des diverses tâches utilisées dans le cadre des recherches menées en conscience morphologique permet de constater à quel point ces tâches sont nombreuses et variées, et

qu'elles sont utilisées en fonction de plusieurs buts. Le manque d'uniformisation de ces tâches et le flou qui caractérise l'interprétation de leurs résultats constituent un obstacle pour tout chercheur s'intéressant au domaine de la conscience morphologique. C'est pourquoi nous avons présenté, dans le cadre de cet article, une typologie visant à regrouper toutes ces tâches selon l'opération mentale qu'elles sollicitent et en fonction de leurs objectifs, des conditions expérimentales qui peuvent les caractériser, des principaux effets recherchés (âge, niveau de lecture...) ainsi que du type de matériel mis en jeu.

Si la présentation de cette typologie nous éclaire un peu sur ce qui caractérise une tâche morphologique, plusieurs points restent à éclaircir. Par exemple, on ne sait pas, à l'heure actuelle, ce qui distingue une tâche morphologique implicite et une tâche morphologique explicite. En fait, parmi les études recensées, il existe un flou interprétatif entre le caractère implicite ou explicite: (1) des tâches; (2) des procédures et des connaissances sollicitées pour la réalisation de ces tâches; et (3) des modalités d'appropriation de ces connaissances.

Nous considérons qu'il est possible de qualifier d'implicites ou d'explicites les tâches morphologiques dans la mesure où l'action sollicitée nécessite ou non un accès conscient à la connaissance. Ainsi, dans le cadre de la tâche de jugement de plausibilité, le sujet doit décider, par exemple, lequel de deux pseudo-mots ressemble le plus à un mot de la langue écrite. Dans ce cas-ci, la consigne n'exige pas un traitement explicite des unités morphologiques constituant les items à lire. Dans le cadre de la tâche de décomposition, il est demandé au sujet de trouver le petit mot dans le grand mot, ce qui correspond à l'extraction de la racine du mot. Pour ce faire, le sujet doit nécessairement porter un jugement volontaire sur l'item écrit. Ces deux tâches sont donc complémentaires sur le plan de leur caractère implicite ou explicite.

On peut aussi qualifier d'implicites ou d'explicites les procédures sollicitées pour réaliser une tâche morphologique. Toutefois, nous ne pouvons être certains du caractère implicite ou explicite de ces procédures, dans la mesure où nous ne pouvons dire avec certitude qu'un sujet n'a pas eu recours à des procédures explicites pour réaliser une tâche implicite, comme lors d'une tâche de jugement de plausibilité par exemple. Par contre, nous considérons qu'une tâche explicite, à l'image de la tâche de décomposition, sollicite suffisamment les procédures volontaires d'une personne pour être caractérisées d'explicites.

Finalement, l'appropriation de la connaissance peut aussi être qualifiée d'implicite ou d'explicite si on considère le contexte d'apprentissage et si on considère qu'un lien direct existe entre la modalité d'enseignement (formelle ou informelle) et l'appropriation de la connaissance. Ce dernier aspect est cependant discutable, en ce sens que ce n'est pas parce qu'on enseigne formellement quelque chose qu'il y a nécessairement apprentissage, et ce n'est pas parce qu'il n'y a pas d'enseignement formel qu'il n'y a pas d'analyse consciente d'un objet linguistique.

En revanche, la connaissance ne peut, selon nous, être qualifiée d'implicite ou d'explicite. D'ailleurs, dans les écrits scientifiques qui définissent en ces termes la connaissance, il n'est pas question de la nature de la connaissance en soi, mais plutôt de l'utilisation de cette connaissance.

D'autres études doivent maintenant être mises en place afin d'effectuer ces distinctions fondamentales, c'est-à-dire établir la distinction entre ce qui caractérise une tâche morphologique implicite et ce qui caractérise une tâche morphologique explicite d'une part et distinguer les procédures implicites des procédures explicites dans le traitement morphologique d'autre part, ce qui permettrait de mieux comprendre le rôle de ce traitement dans le développement de la lecture.

### Notice biographique [Notes on contributors]

Rachel Berthiaume est professeure au département de didactique de l'Université de Montréal. Elle a obtenu son doctorat en linguistique à l'Université du Québec à Montréal. Elle a effectué ses études postdoctorales en psycholinguistique à l'Université de Strasbourg.

Anne-Sophie Besse a obtenu son doctorat en psychologie à l'Université Rennes 2. Elle a effectué ses études postdoctorales en didactique à l'Université de Montréal.

Daniel Daigle est professeur au département de didactique de l'Université de Montréal. Il a obtenu son doctorat en éducation à l'Université de Montréal. Il a effectué ses études postdoctorales en psycholinguistique à l'Université de Strasbourg.

### Références

- Baudouin de Courtenay, J. (1885). *Versuch einer Theorie phonetischer alternationen: Ein kapitalaus der psychophonetik*. Strasbourg: Crockow.
- Beauvillain, C. (1994). Morphological structure in visual word recognition: Evidence from prefixed and suffixed words. *Language and Cognitive Processes*, 9(3), 317–339.
- Berko Gleason, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150–177.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Burani, C., & Caramazza, A. (1987). Representation and processing of derived words. *Language and Cognitive Processes*, 2, 217–227.
- Burani, C., Marcolini, S., & Stella, G. (2002). How early does morpholexical reading develop in readers of a shallow orthography? *Brain and Language*, 81(1–3), 568–586.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J.F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Carlisle, J.F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239–253.
- Carlisle, J.F., & Katz, L.A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing*, 19(7), 669–693.
- Carlisle, J.F., & Nomanbhoy, D.M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177–195.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114–138.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303–335.
- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture: Des données préliminaires. In L. Ferrand & J. Grainger (Eds.), *Psycholinguistique cognitive* (pp. 309–327). Paris: De Boeck.
- Colé, P., Beauvillain, C., & Segui, J. (1989). On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: A differential frequency effect. *Journal of Memory & Language*, 28, 1–13.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: Rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 151–182). Paris: Presses Universitaires de France.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au CE2. *L'Année Psychologique*, 104(4), 701–750.
- Daigle, D., Armand, F., Demont, E., & Gombert, J.E. (2006). Apprentissage implicite et traitement morphologique. In D. Daigle & A.-M. Parisot (Eds.), *Surdité et société* (pp. 99–113). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Demont, E., & Gombert, J.E. (2007). Relations conscience phonologique & apprentissage de la lecture: Peut-on sortir de la relation circulaire? In E. Demont, J.E. Gombert, & M.N. Metz Lutz (Eds.), *Acquisition du langage: Approche intégrée* (pp. 47–79). Marseille: Solal.

- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture. Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Paris: De Boeck.
- Fowler, A.E., Feldman, L.B., Andjelkovic, D., & Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E.M.H. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words* (pp. 53–80). New York: Kluwer Academic.
- Fowler, A.E., & Liberman, I.Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157–188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire: Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Gaustad, M.G., & Kelly, R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 269–285.
- Gaustad, M.G., Kelly, R.R., Payne, J.A., & Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students' morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the Deaf*, 147(5), 5–21.
- Gombert, J.E. (2003). Implicit and explicit learning to read: Implication as for subtypes of dyslexia. *Current Psychology Letters. Behaviour, Brain and Cognition*, 10(1). Retrieved April 26, 2006, from <http://cpl.revues.org/document202.html>
- Huot, H. (2001). *Morphologie. Forme et sens du mot en français*. Paris: Armand Colin.
- Ku, Y.-M., & Anderson, R.C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(5), 399–422.
- Lecocq, P., Leuwers, C., Casalis, S., & Watteau, N. (1996). Troubles de la lecture et traitement morphologique. In P. Lecocq, C. Leuwers, S. Casalis, & N. Watteau (Eds.), *Apprentissage de la lecture* (pp. 231–277). Paris: Presses universitaires du Septentrion.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3–4), 191–218.
- Marec-Breton, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture* (Unpublished doctoral dissertation). Université Haute-Bretagne-Rennes 2, Rennes, France.
- McBride-Chang, C., Cheung, H., Chow, B.W.-Y., Chow, C.S.-L., & Choi, L. (2006). Metalinguistic skills and vocabulary knowledge in Chinese (L1) and English (L2). *Reading and Writing*, 19(7), 695–716.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Muse, A.E. (2005). *The nature of morphological knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee.
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., & Vaughan, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730–742.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19(7), 767–787.
- Rocher, A.-S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques: Apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture* (Unpublished doctoral dissertation). Université Haute-Bretagne-Rennes 2, Rennes, France.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31, 337–355.
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A., Liberman, A., Brady, S., et al. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparisons of language skills in phonology, morphology and syntax. *Psychological Science*, 6, 149–156.
- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3–4), 219–252.
- Spencer, A. (1991). *Morphological theory*. Oxford: Blackwell.
- Taft, M., & Forster, K.I. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 45, 638–647.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649–667.