

Manipuler les aspects morphologiques et syntaxiques à l'oral pour améliorer la compréhension de l'écrit

Hélène Ziarko, Marie-Claude Gagnon, Julie Mélançon and Marie-France Morin

Number 116, Winter 2000

Mille et une façons de lire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56124ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ziarko, H., Gagnon, M.-C., Mélançon, J. & Morin, M.-F. (2000). Manipuler les aspects morphologiques et syntaxiques à l'oral pour améliorer la compréhension de l'écrit. *Québec français*, (116), 44–47.

par Hélène Ziarko, Marie-Claude Gagnon,
Julie Mélançon et Marie-France Morin *

Écriture

Manipuler les aspects morphologiques et syntaxiques à l'oral pour améliorer la compréhension de l'écrit

La compétence métalinguistique de l'enfant reliée au succès de l'apprentissage de la lecture ne se limite pas aux habiletés métaphonologiques facilitant le décodage grapho-phonologique des mots écrits. Les habiletés métasyntaxiques correspondent à la maîtrise plus ou moins consciente de l'organisation grammaticale qui régit la langue. Des études ont montré que ces habiletés jouent elles aussi un rôle important chez le lecteur débutant, notamment à cause du soutien apporté à la compréhension de la langue écrite (Gombert, 1992).

Les habiletés métasyntaxiques

L'enfant qui aborde l'apprentissage de la lecture dans nos classes de 1^{re} année du primaire est déjà un locuteur compétent dans sa langue maternelle, capable de communiquer dans toutes les situations familières de sa vie avec les adultes et les enfants de son entourage. En particulier, il démontre une certaine maîtrise des structures syntaxiques¹ et des variations morphologiques² caractéristiques des phrases en français, compétence qui lui permet de comprendre et d'être compris de façon satisfaisante dans le contexte de la communication orale.

Durant la petite enfance largement occupée par l'apprentissage du langage, les adultes qui entourent l'enfant réagissent d'abord au sens de la parole avant de se préoccuper de la correction de la forme. Encore à six ans, le contexte sémantique souvent très familier de ses échanges langagiers aide l'enfant à comprendre des énoncés dont l'organisation grammaticale est plus complexe. Par ailleurs, si l'entourage manifeste des difficultés à comprendre la signification de ses énoncés, alors l'enfant les reformule et peut en modifier l'organisation grammaticale pour être mieux compris et ce, parfois dès l'âge de deux ans. Avant son entrée en 1^{re} année, l'attention portée par l'enfant à la forme du message est donc largement tributaire du sens véhiculé et de sa compréhension. Les autocorrections qui peuvent être observées relèvent plus d'une adaptation fonctionnelle à la situation et d'une connaissance tacite de la langue que d'une maîtrise plus ou moins volontairement contrôlée des règles formelles qui la caractérisent (Gombert, à paraître).

La manipulation de la langue écrite introduite par l'apprentissage de la lecture exige que l'enfant porte plus d'attention à la structure morphologique et syntaxique de la phrase française. En effet, à l'écrit, les variations grammaticales observées à ces deux niveaux, combinées au vocabulaire utilisé, sont les seuls indices, linguistiques, sur lesquels le lecteur peut s'appuyer pour comprendre ce qu'il lit. En particulier, les éléments grammaticaux de la phrase écrite, notamment les mots « sans contenu » dont font partie les mots liens (prépositions, conjonctions, pronoms relatifs, etc.), guident le lecteur dans l'agencement des significations portées par les mots « à contenu » (noms, ver-

bes, adjectifs, adverbes). Dans un contexte de communication orale, ce rôle est très souvent assumé par les indices extralinguistiques présents dans la situation, et surtout par les signes paraverbaux comme les postures, les mimiques, les gestes, l'intonation, etc., échangés entre les interlocuteurs en contact. Par contre, le rôle du contexte extralinguistique est très réduit voire inexistant dans la situation de lecture. Par conséquent, le niveau de conscience des dimensions morphologique et syntaxique de la phrase que le lecteur débutant a pu développer comme utilisateur de la langue orale devient très important.

Les habiletés métasyntaxiques, la lecture et la compréhension de l'écrit

Des travaux de plus en plus nombreux ont vérifié où en étaient les enfants du début du primaire par rapport à cette capacité de réfléchir sur la langue orale pour, par exemple, distinguer « ce que l'on peut dire » et « ce que l'on ne peut pas dire », ce qui est correct de ce qui ne l'est pas, ou encore pouvoir dire autrement un énoncé donné. Soulignons que pour être en mesure d'exécuter ces tâches, l'enfant doit avoir repéré les régularités structurelles de la langue parlée de façon à pouvoir reconnaître les formes admissibles et celles qui ne le sont pas.

En particulier, des études réalisées en France par Gombert et son équipe (Gombert, à paraître ; Nocus et Gombert, 1997) montrent que, déjà en maternelle, certains enfants sont capables de manipuler les structures formelles d'une phrase. Ces chercheurs ont aussi vérifié que l'apprentissage de la lecture augmente ces capacités métasyntaxiques. On a ainsi établi que, chez un lecteur débutant, il existe une relation entre sa capacité à décoder et à comprendre l'écrit et celle lui permettant de raisonner sur les structures de la langue orale.

Dans une vaste étude menée récemment (entre 1996 et 1998) auprès de plus de 600 sujets de 1^{re}, 2^e, 4^e et 6^e années du primaire, nous avons évalué à la fin de l'année scolaire, les habiletés métasyntaxiques, les habiletés de décodage grapho-phonologique et les performances de compréhension d'un texte informatif. Nous voulions ainsi vérifier comment évoluent ces différentes habiletés tout au long du primaire et, aussi, quelles relations peuvent être

Durant la petite enfance largement occupée par l'apprentissage du langage, les adultes qui entourent l'enfant réagissent d'abord au sens de la parole avant de se préoccuper de la correction de la forme.

établies entre elles. Notre étude incluait également un suivi longitudinal auprès de 46 enfants entre la maternelle et la 1^{re} année (voir Mélançon et Ziarko, ce numéro) sur ces mêmes différentes mesures (à l'exception bien sûr de la compréhension en lecture en maternelle).

Dans cet article, nous nous intéressons uniquement à ce qui concerne le développement des habiletés métasyntaxiques et leur relation avec la compréhension en lecture. Le tableau 1 qui suit présente les différentes épreuves du test métasyntaxique³ proposé aux sujets de notre étude et décrit à l'aide d'exemples les tâches qui ont été utilisées.

Globalement, les sujets de maternelle, 1^{re} et 2^e années ont été soumis aux mêmes épreuves ; ces épreuves sont quelque peu différentes de celles soumises aux sujets de 4^e et 6^e années. Cependant, des activités de répétition, de jugement et de correction d'énoncés sont communes aux épreuves des deux cycles, quoiqu'effectuées sur des énoncés différents. Dans les deux cycles, les tâches concernent autant les aspects morphologiques que syntaxiques.

Par ailleurs, la compréhension en lecture a été évaluée à partir d'un questionnaire auquel les élèves ont répondu par écrit, à la suite de la lecture d'un texte informatif adapté à chacun des niveaux scolaires et spécifiquement élaboré pour les besoins de la recherche.

Le développement des habiletés métasyntaxiques

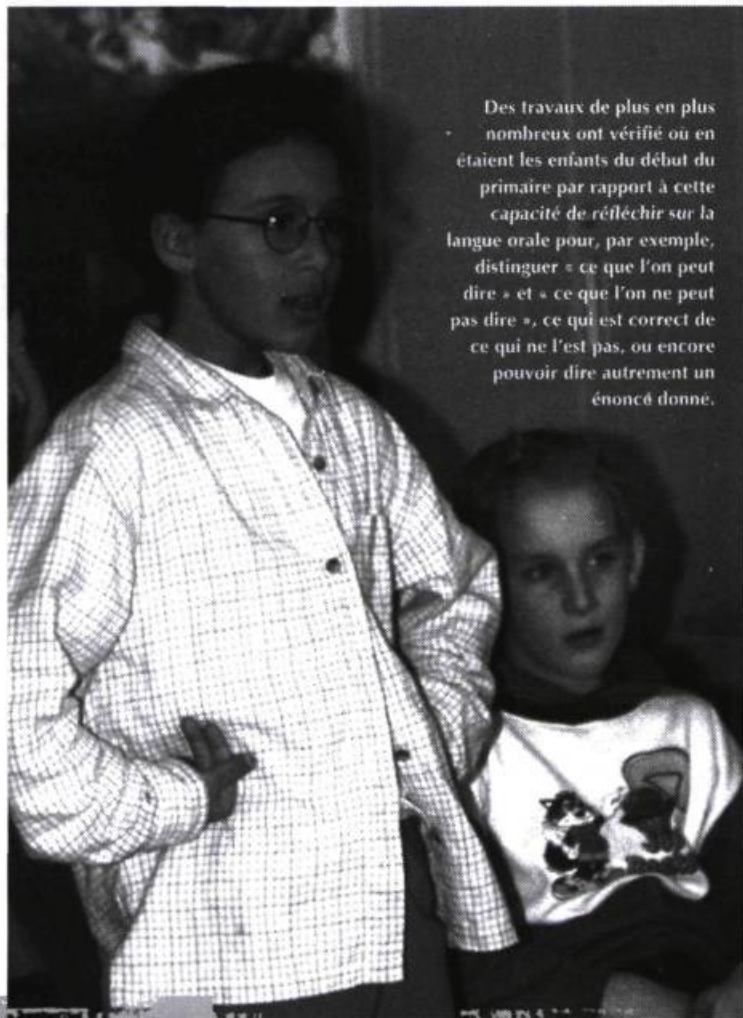
L'ensemble des résultats de l'étude montre une progression des scores obtenus aux différentes épreuves à travers les niveaux scolaires considérés. Cependant, il faut nuancer cette affirmation en précisant que les scores n'augmentent pas de la même façon selon les épreuves. De plus, pour chacun des niveaux scolaires, on observe des écarts importants entre les performances individuelles des élèves, surtout lorsque le score moyen plus faible obtenu à l'épreuve indique que celle-ci est plus difficile.

La lecture du tableau 2 révèle que, au 1^{er} cycle, le score global moyen obtenu au test métasyntaxique progresse entre la 1^{re} et la 2^e année. Toutefois, ce score global ne correspond pas à des performances équivalentes dans chaque épreuve. Ainsi, les épreuves de jugement obtiennent des scores plus élevés en 1^{re} que en 2^e année, mais le jugement de phrases agrammaticales est plus difficile dans les deux cas. Les scores obtenus aux épreuves de correction d'énoncés sont plus faibles et celle demandant de rétablir l'ordre des mots est, de loin, la plus difficile ; même si la progression est sensible entre la 1^{re} et la 2^e année, les sujets de 2^e année éprouvent encore beaucoup de difficultés avec cette tâche (51%). Enfin, dénombrer les mots d'une phrase demeure une tâche imparfaitement maîtrisée en 2^e année (68%)⁴.

Tableau 1

Description des tâches correspondant aux épreuves du test morpho-syntaxique

Épreuves soumises en maternelle, 1 ^{re} et 2 ^e années	Tâches
Dénombrement lexical	Identifier le nombre de mots dans des phrases contenant 2 à 8 mots.
Répétition, jugement et correction de phrases grammaticales et agrammaticales (altérations syntaxiques ou morphologiques)	Demander à l'enfant : (1) de répéter une phrase dont l'ordre des mots a été modifié (altération syntaxique) <i>Le miaule chat</i> , ou dont la grammaticalité morphologique a été altérée <i>Le chien mordent le voleur</i> , (2) de juger ensuite si cette phrase est correcte et (3) de la corriger si l'enfant la juge incorrecte.
Correction de phrases agrammaticales et asémantiques	Corriger des énoncés comme <i>L'abeille volons dans l'eau</i> .
Épreuves soumises en 4 ^e et 6 ^e années	Tâches
Répétition de phrases simples et complexes	Répéter des énoncés comme <i>Ces enfants ont fait un bon travail de recherche sur le système solaire</i> (ph. simple) ou <i>Le film dont tu m'as parlé n'existe pas sur vidéocassette</i> (ph. complexe).
Répétition, jugement et correction de phrases grammaticales et agrammaticales (altérations morphologiques)	Demander à l'enfant de répéter et de juger des phrases dont certaines ont subi des altérations portant sur (1) l'utilisation de la négation (<i>Marie sait pas comment faire son devoir</i>), (2) la pronominalisation (<i>Les élèves sont agités et le professeur lui demande de se calmer</i>), (3) la concordance des temps de verbe (<i>Ma voisine allait à l'école quand elle aura 5 ans</i>), (4) l'utilisation de conjonctions (<i>Patrice ou Isabelle forment une équipe</i>) (5) ou de pronoms relatifs (<i>L'endroit que je range ma bicyclette est fermé à clef</i>). L'élève doit ensuite corriger la phrase s'il la juge incorrecte.
Compréhension de phrases actives et passives	Trouver l'agent d'une phrase passive ou active. Par exemple, pour l'énoncé <i>Émile s'est fait gronder par M. Sirois</i> , l'élève doit identifier qui a grondé. L'élève doit faire la même chose avec des phrases actives.
Modification de phrases actives et passives	Passer de la forme active à la forme passive ou l'inverse. Par exemple, à partir de l'énoncé <i>Pierre a servi un repas délicieux</i> , transformer la phrase en commençant par <i>Un repas délicieux...</i>



Des travaux de plus en plus nombreux ont vérifié ou en étaient les enfants du début du primaire par rapport à cette capacité de réfléchir sur la langue orale pour, par exemple, distinguer « ce que l'on peut dire » et « ce que l'on ne peut pas dire », ce qui est correct de ce qui ne l'est pas, ou encore pouvoir dire autrement un énoncé donné.

Tableau 2
Quelques résultats au test métasyntaxique

1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} année	2 ^e année
Score global moyen	67%	77%
Scores moyens aux épreuves :		
Dénombrement lexical	58%	68%
Jugement de phrases grammaticales	97%	97%
Jugement de phrases agrammaticales	71%	80%
Correction syntaxique	35%	51%
Correction sémantique	60%	71%
Correction morphologique	65%	73%
2 ^e CYCLE	4 ^e année	6 ^e année
Score global moyen	60%	72%
Scores moyens aux épreuves :		
Répétition de phrases	75%	84%
Jugement de phrases grammaticales	90%	90%
Jugement de phrases agrammaticales	43%	61%
Correction de phrases agrammaticales	31%	50%
Compréhension de phrases actives ou passives	72%	80%
Passer de la forme passive à la forme active	48%	63%
Passer de la forme active à la forme passive	30%	55%

En ce qui concerne les élèves du 2^e cycle, le score moyen global passe de 60% en 4^e année à 72% en 6^e année. L'augmentation entre les deux niveaux est donc sensible, même si le score obtenu en 6^e année révèle que, pour l'ensemble des épreuves, un certain nombre d'élèves maîtrisent encore peu les habiletés évaluées. Les épreuves les mieux réussies sont celles qui demandent aux sujets de répéter et de juger des phrases grammaticales, qu'elles soient simples ou complexes, celles aussi qui vérifient si l'élève est en mesure d'identifier l'agent d'une action dans une phrase active ou passive. Par contre, les épreuves conduisant les élèves à juger une phrase agrammaticale (variations morphologiques erronées) puis à la corriger obtiennent des résultats peu élevés. En particulier, le score très faible obtenu en 6^e année (50%) indique que beaucoup de progrès restent à faire par encore un grand nombre de sujets. De même, les épreuves consistant à modifier l'ordre des mots d'une phrase passive ou active pour passer d'une forme à l'autre ont également obtenu des scores peu élevés qui révèlent que, là aussi, la tâche est difficile pour bon nombre d'élèves, y compris en 6^e année (63 et 55%).

La relation entre les habiletés métasyntaxiques et la compréhension en lecture

Les analyses statistiques effectuées sur nos données montrent que la relation entre les habiletés métasyntaxiques des élèves et le niveau atteint par leur compréhension d'un texte informatif se modifie quelque peu à travers les niveaux scolaires.

En effet, à partir des résultats obtenus par les 46 sujets que nous avons suivis entre la maternelle et la 1^{re} année, on observe que ce sont les habiletés métasyntaxiques telles que mesurées en maternelle qui prédisent les résultats obtenus en compréhension à la fin de la 1^{re} année. Ainsi, le niveau de ces habiletés chez les enfants de maternelle explique davantage leur capacité à comprendre un texte après la 1^{re} année passée à apprendre à lire. Le même constat est observé lorsqu'on compare le rôle de ces habiletés à celui des habiletés métaphonologiques (voir Mélançon et Ziarko, dans ce numéro à la page 41).

Par contre, en 1^{re} année, lorsque le rôle joué par les performances métasyntaxiques est comparé à celui du décodage grapho-phonétique, ce dernier prédit davantage les performances obtenues en compréhension : en 1^{re} année, les sujets qui décodent mieux sont aussi ceux qui comprennent mieux.

Toutefois, cette affirmation ne se vérifie plus à partir de la 2^e année ; en effet, dès ce niveau, ce sont les performances obtenues au test métasyntaxique qui prédisent celles qui sont démontrées dans la compréhension du texte. Pour nos sujets de 2^e, 4^e et 6^e années, ce sont les élèves qui réussissent le mieux à manipuler les caractéristiques grammaticales de la langue française qui comprennent le mieux le texte qui a été lu. Ainsi, dès que l'élève maîtrise assez le décodage pour devenir suffisamment efficace dans l'identification des mots écrits, c'est l'assistance fournie par la reconnaissance et le contrôle des caractéristiques structurelles de la langue qui peut faire la différence entre les élèves lors du traitement du texte.

écrit et de la construction du sens qui en résulte. Cependant, nos résultats montrent une grande disparité des performances des sujets selon les épreuves du test, et ce, à chacun des niveaux scolaires. Or, ce sont justement celles qui obtiennent les résultats les plus faibles qui expliquent davantage les résultats de la compréhension en lecture. Ainsi, les sujets faibles compreneurs réalisent de faibles performances en correction syntaxiques en 2^e année, en correction morphologique en 4^e année, lorsqu'ils doivent juger des phrases agrammaticales (erreurs morphologiques) en 6^e année.

Quelques constats

Cet examen rapide des résultats que nous avons obtenus nous conduit à quelques constats dont l'interprétation ne peut laisser indifférent le monde de l'éducation et en particulier celui qui s'intéresse à l'enseignement au primaire. On sait que les difficultés à lire et à comprendre un texte sont le fait d'un nombre important d'élèves, encore en 6^e année. Nos résultats montrent que ces difficultés peuvent être, en partie, expliquées par celles qu'ils connaissent dans la manipulation de la langue et le contrôle qu'ils peuvent exercer sur l'organisation grammaticale qui la régit. De cette constatation se dégage l'idée que le travail fait par l'élève pour développer sa conscience des structures caractéristiques de la langue qu'il parle ne doit pas seulement augmenter ses connaissances grammaticales, il doit aussi améliorer sa capacité à comprendre la langue, celle qu'il parle certes, mais aussi celle qu'il lit ou écrit.

Bien sûr, les performances des sujets de notre étude témoignent d'une évolution des capacités de type « méta » impliquant la réflexion sur des éléments structurels de la langue et leur manipulation consciente et volontaire entre la maternelle et la 6^e année. Toutefois, certains résultats faibles concernant notamment la capacité à juger et à corriger des énoncés dont la forme est inacceptable en français, indiquent que bon nombre d'élèves de nos classes n'ont pas une représentation suffisamment précise de la construction grammaticale correcte de la phrase, et ce, quel que soit le niveau scolaire considéré. On peut penser que leurs représentations, insuffisamment explicites et insuffisamment variées, ne leur permettent pas de localiser l'erreur glissée dans un énoncé, pour ensuite être à même de rétablir la phrase dans une forme acceptable. Ceci pourrait expliquer pourquoi certains de nos élèves, encore en 6^e année, sont si démunis lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des stratégies de compréhension utilisant, par exemple, le contexte sémantique et syntaxique, ou visant à hiérarchiser les informations d'un texte. Le fait qu'ils soient incapables de corriger une phrase agrammaticale n'est pas, en soi, relié à l'utilisation de ces stratégies ; cependant, il témoigne du faible contrôle que ces élèves peuvent appliquer aux dimensions structurelles qui ont été évaluées et, ce faisant, de leur impuissance devant la manipulation des mots du texte, ce que ces stratégies exigent.

Par ailleurs, un autre résultat concernant cette fois uniquement la 1^{re} et la 2^e année doit être souligné. En effet, à ces deux niveaux, un nombre important d'élèves n'ont pas réussi à dénombrer les mots des phrases de longueur variable (huit mots au maximum). Ils témoignent ainsi de difficultés à établir les frontières permettant d'isoler les mots dans le flux continu de la langue parlée et, par conséquent, à reconnaître ces mots dans la langue écrite. Des activités visant, par exemple, à enrichir le lexique pour augmenter le nombre de mots familiers, à segmenter des énoncés pour identifier, à l'oral, les mots connus et inconnus, et à substituer des mots par d'autres pour changer ou non le sens des énoncés, pourraient améliorer la prise de conscience des unités qui constituent la langue orale — les mots — et leur capacité à les reconnaître à l'écrit.

En conclusion à cette réflexion, il apparaît qu'une capacité de type « méta » appliquée à la langue se développe tout au long du primaire et que les différences observées entre les élèves du point de vue du contrôle exercé sur l'organisation grammaticale des phrases soient en relation avec de plus ou moins grandes habiletés à comprendre un texte écrit. En conséquence, il semble bien que l'amélioration de la compréhension de l'écrit passe, certes, par un renforcement de la langue parlée, mais aussi par la prise de conscience, l'explicitation et la manipulation de ses structures formelles pour ainsi faciliter le travail exigeant imposé par le traitement de la langue écrite.

* Hélène Ziarko est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Julie Mélançon et Marie-France Morin sont étudiantes au doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et Marie-Claude Gagnon est enseignante.

Notes

1. Structures des phrases correspondant à l'ordre des mots.
2. Modifications des mots en fonction des accords en genre et en nombre, de la personne, du temps, etc.
3. La passation de ce test est orale et individuelle.
4. Pour chacune de ces deux épreuves, le score moyen obtenu par les 46 sujets de maternelle était respectivement 45% et 22%.

Bibliographie

Gombert, J.-É., « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », dans M. Kail et M. Fayol (éd.), *Le langage en développement*, Paris, Presses Universitaires de France, à paraître.

—, « Activités de lecture et activités associées », dans M. Fayol, J.-É. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles, et D. Zagar (éd.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, p. 107-140.

Gombert, J.-É. et Fayol, M., « La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage », dans D. Gaonac'h et C. Golder (éd.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 1995, p. 358-381.

Nocus, I. et Gombert, J.-É., « Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2 (1997), p. 71-102.