



FACULTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE

Centre de Formation en Orthophonie

Année 2020-2021

MEMOIRE
en vue de l'obtention du certificat de capacité
d'orthophonie
présenté par

Samantha FINOLY

**Influence des informations morphologiques et du contexte
sur l'inférence de la signification de mots nouveaux chez
des élèves de sixième**

Directeur du mémoire : Pauline Quémart, Maître de Conférences à l'Université de Nantes

Autres membres du jury : Madame Brigitte Aupiais, orthophoniste
Monsieur Eric Lambert, Professeur des Universités à
l'Université de Poitiers

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire Madame Pauline QUEMART, pour m'avoir dirigée et guidée dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Louise CHAUSSOY qui m'a accompagnée dans la conception de ce mémoire, qui m'a aidée dans la réalisation des passations et qui a participé aux différentes relectures.

Mes remerciements vont aux chefs d'établissement et professeurs des collèges pour leur disponibilité et leur accueil.

Je tiens à remercier tous les élèves qui ont participé à mon étude mais également leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Un grand merci à toutes les orthophonistes qui m'ont accueillie en stage au cours de ces cinq années de formation et qui m'ont transmis leur passion pour ce métier formidable.

Enfin, je n'oublie pas tous mes proches pour leur soutien et leur encouragement.

Table des matières

1. Introduction théorique.....	1
1.A. Vocabulaire et construction du stock lexical	1
1.A.1. Le vocabulaire général et académique	1
1.A.2. La construction du stock lexical	3
1.B. Les mécanismes de développement du vocabulaire.....	4
1.B.1. Le rôle de la morphologie dans le développement du vocabulaire	4
1.B.2. L'acquisition du vocabulaire en contexte à travers la lecture	6
1.C. Objectifs et Hypothèses de l'étude	7
2. Matériel et méthode.....	9
2.A. Participants	9
2.B. Épreuves	9
2.B.1. Tâche expérimentale : rôle des informations morphologiques et inférence de sens de mots rares..	9
2.B.2. Épreuves associées.....	11
2.C. Protocole.....	12
3. Résultats	13
3.A. Résultats à la tâche d'inférence de sens	13
3.A.1. Statistiques descriptives.....	13
3.A.2. Effet de la structure morphologique et du type de présentation sur l'inférence de la signification de mots nouveaux.....	14
3.A.3. Effet du contexte sur les résultats à la généralisation	16
3.B. Corrélation entre la tâche expérimentale et les variables associées.....	17
3.B.1. Statistiques descriptives des variables associées.....	17
3.B.2. Corrélation entre les variables	17
4. Discussion	19
Perspectives de recherche	22
Limite de l'étude	23
Applications possibles à l'orthophonie	24
CONCLUSION.....	25
BIBLIOGRAPHIE.....	26
ANNEXES.....	30
Résumé.....	52

1. Introduction théorique

L'entrée en sixième marque l'association enseignant-matière. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement de sa discipline, chaque professeur emploie un langage particulier et bien souvent assez complexe qui se densifie avec les années : il s'agit du langage académique. Ce dernier est défini comme un registre spécifique que les élèves doivent utiliser dans les matières scolaires (Ehlers-Zavala, 2008).

Au quotidien, et dans différentes disciplines, les élèves sont donc confrontés à un langage composé de mots nouveaux, spécialisés et abstraits. Ces derniers constituent le vocabulaire académique (Nagy & Townsend, 2012). La plupart de ces termes, comme 75% des mots de la langue française (Rey-Debove, 1984), sont morphologiquement complexes c'est-à-dire composés de plusieurs morphèmes, les plus petites unités de sens de la langue. Ainsi, pour développer un vocabulaire académique solide, et réussir scolairement (Baumann & Graves, 2010), les élèves s'appuieraient sur leurs habiletés morphologiques. Il s'agirait de ce fait de prendre en compte, intentionnellement ou non la structure morphologique des mots. L'objectif général de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure la structure morphologique des mots et le contexte de présentation dans lequel on insère ces derniers influencent la capacité des élèves de sixième à inférer la signification de mots inconnus.

1.A. Vocabulaire et construction du stock lexical

1.A.1. Le vocabulaire général et académique

Le vocabulaire général est une composante primordiale et un pré-requis indispensable à l'acquisition du langage . Il constitue l'ensemble des mots représentant « les éléments de base utilisés dans la production et la compréhension des phrases » (Miller, 1991 cité par Anglin et al., 1993) employés par un individu à l'oral ou à l'écrit.

Le vocabulaire est pluridimensionnel et son développement suggère l'intégration de plusieurs informations telles que la forme, le sens et l'utilisation (Nation, 2001). Connaître la forme d'un mot c'est à la fois connaître sa forme orale et écrite mais aussi connaître ses constituants sublexicaux (phonème, graphème, morphème, syllabe...). Le sens d'un mot concerne sa signification avec ou sans contexte et enfin l'utilisation du mot renvoie à la

connaissance de ses caractéristiques grammaticales (registre de langue, classe syntaxique...) ou encore sa fréquence (Berthiaume et al., 2020).

On retrouve différents niveaux de connaissance du vocabulaire. On distingue ainsi l'étendue de la profondeur du vocabulaire.

L'étendue du vocabulaire renvoie à la quantité de mots que connaît le lecteur/scripteur. Il a d'ailleurs été prouvé que les élèves ayant un vocabulaire étendu présentent de meilleurs résultats à la compréhension en lecture (Stahl & Fairbanks, 1986)

La profondeur du vocabulaire relève, elle, de la profondeur de la connaissance lexicale, c'est-à-dire, la connaissance du mot dans différents contextes, ses diverses significations (Binder et al., 2020), son comportement grammatical ou encore ses contraintes d'utilisation (Berthiaume et al., 2020). Les connaissances morphologiques relèvent d'ailleurs de la profondeur du vocabulaire (Binder et al., 2020). Connaître un mot en profondeur signifie alors posséder toutes les informations sur ce mot (fonctionnement morphosyntaxique, phonologique ou encore sémantique).

Il est vrai que dès leur plus jeune âge, le stock lexical des enfants ne cesse de s'élargir avec des mots de plus en plus complexes, mais dès leur arrivée au collège, les élèves sont confrontés à un langage bien plus élaboré et spécifique, le langage académique. Ce dernier peut être défini comme un langage spécialisé, utilisé par les enseignants et les élèves, qui rend possible la réflexion et la communication sur le contenu disciplinaire. Il permet l'acquisition de nouvelles connaissances, la transmission d'informations, d'idées et de concepts (Nagy & Townsend, 2012). Le langage académique est composé de termes complexes et abstraits présents dans les contenus scolaires et qui constituent le vocabulaire académique (Baumann & Graves, 2010).

Le vocabulaire académique est un système qui est essentiel à la réussite scolaire de tous les élèves (Berthiaume et al., 2020). Il se décline sous deux formes : le vocabulaire académique général et le vocabulaire académique spécifique (Baumann & Graves, 2010). Le vocabulaire académique général (Coxhead, 2000) regroupe des éléments lexicaux larges et polysémiques qui apparaissent dans plusieurs disciplines académiques mais dont le sens peut varier selon la discipline. Il s'agit généralement de mots abstraits tels que « technique » ou encore « analyse ». À l'inverse, le vocabulaire académique spécifique, regroupe les termes et

expressions spécifiques propres à une discipline. Par exemple « métaphore » en français, « distillation » en physique-chimie ou encore « abscisse » en mathématique.

Le développement de ce vocabulaire est malgré tout complexe et progressif et varie énormément d'un enfant à l'autre.

1.A.2. La construction du stock lexical

De nombreuses études ont en effet prouvé que le développement du vocabulaire expressif n'était pas le même chez tous les enfants (Anglin et al., 1993; Caselli et al., 1995), mais globalement, la construction du stock lexical débute dès le milieu de la première année de vie et ne fait que croître avec les années. Jusqu'à 18 mois, les enfants acquièrent environ deux mots par semaine et il faut attendre 24 mois pour qu'ils construisent leur premier lexique composé d'un répertoire d'environ 50 mots (Abdelilah-Bauer, 2015). L'entrée à l'école marque l'explosion du vocabulaire (Anglin et al., 1993). À l'âge de six ans, l'enfant atteint un vocabulaire d'environ 14 000 mots (Colé, 2011) et à partir de cet âge on constate une augmentation du vocabulaire d'environ 3000 mots par an et ce jusqu'à l'âge de 17 ans (Carey, 1978 cité par Colé, 2011).

Ainsi, tout au long de leur cursus scolaire, les enfants emmagasinent un grand nombre de mots en un temps très court. Cette constatation est d'autant plus frappante que les programmes scolaires mettent très peu l'accent sur l'enseignement explicite du vocabulaire (Beck, McKeown & Kucan, 2002 cité par Bowers & Kirby, 2010). D'ailleurs, même s'il a été prouvé que l'enseignement direct du vocabulaire pouvait être efficace sur une période de cinq mois (McKeown et al., 1983), ce taux d'apprentissage reste modeste face au nombre important de mots que les élèves doivent apprendre pour réussir scolairement (Anglin et al., 1993). Cela suggère donc que la majeure partie des mots de vocabulaire sont acquis par un processus implicite de déduction de sens (Nagy et al., 1985). D'ailleurs, entre l'âge de 2 et 20 ans, les enfants apprennent entre 6 et 25 mots par jour avec la majorité de ces mots qui sont acquis fortuitement pendant la lecture (Chaffin et al., 2001). Ce processus est nommé « inférence lexicale » ou encore « apprentissage fortuit du vocabulaire ». Il permettrait la construction du sens sans instruction directe (Binder et al., 2020). De nombreux facteurs permettraient cet apprentissage fortuit du vocabulaire tels que la richesse du contexte environnant, le nombre de fois où un lecteur peut rencontrer le mot nouveau dans des contextes variés, la structure morphologique du mot ou encore les compétences morphologiques du lecteur (Binder et al., 2020). Ainsi, un élève pourrait découvrir un nouveau mot en analysant les différents

morphèmes qui le composent (en utilisant la structure du mot) mais également en s'aidant des indices contextuels présents dans la phrase ou encore le texte dans lequel il est inséré (Nagy & Scott, 2000 cité par Lesaux et al., 2010).

1.B. Les mécanismes de développement du vocabulaire

1.B.1. Le rôle de la morphologie dans le développement du vocabulaire

La morphologie

L'information morphologique est représentée dans de nombreux systèmes écrits et oraux, y compris le français. En tant que branche de la linguistique, la morphologie renvoie à un domaine de la grammaire qui étudie la façon dont les morphèmes (les plus petites unités de signification d'une langue) se combinent pour former des mots (Colé et al., 2004).

On distingue les morphèmes flexionnels des morphèmes dérivationnels. Les morphèmes flexionnels donnent une information grammaticale et concernent les accords en genre, nombre et les conjugaisons des verbes (e.g., « un chat » a pour féminin « une chatte » et pour pluriel « des chats », le verbe « cuisiner » peut se conjuguer à différents temps « il cuisine-ra » et à différentes personnes « tu cuisines »). Les morphèmes dérivationnels eux, permettent la création d'un mot nouveau à partir d'un mot existant (e.g., le mot « voiturette » est composé d'une base « voiture » et du suffixe « -ette »).

Alors que le système de morphologie flexionnelle est un système restreint composé de suffixes grammaticaux à haute fréquence, le système de morphologie dérivationnelle est lui très étendu et composé d'affixes lexicaux (Casalis & Louis-Alexandre, 2000.).

Ces deux types de morphologie se développent différemment dans le temps, et influencent différents aspects de la littéracie. Les grands principes de la morphologie flexionnelle sont généralement acquis au début de l'apprentissage de la lecture alors que ceux de la morphologie dérivationnelle se poursuivent après plusieurs années d'étude et jusqu'au collège (Casalis & Louis-Alexandre, 2000)

Lorsque l'on s'intéresse à la morphologie dérivationnelle, on retrouve deux types de mots : les mots morphologiquement simples c'est-à-dire composés d'un seul morphème (e.g., nation) et les mots morphologiquement complexes, composés d'au moins deux morphèmes (e.g., nation-al). Les mots morphologiquement complexes se construisent grâce à un procédé de dérivation qui consiste à relier une base avec un ou plusieurs affixes (i.e. préfixe,

suffixe). Les affixes sont des morphèmes non autonomes qui se lient à une base. Ils peuvent être placés soit devant la base et sont appelés préfixes (e.g., im-mobile), soit après la base et sont appelés suffixes (e.g., trac-age). Dans cette étude nous nous intéresserons spécifiquement à la morphologie dérivationnelle car c'est par le biais de la conscience morphologique (i.e. la conscience de la structure morphologique des mots) que l'élève va pouvoir appréhender un vocabulaire qu'il n'a encore jamais rencontré.

Conscience morphologique et vocabulaire

Soixante pour cent des mots nouveaux rencontrés dans le contexte scolaire sont des mots morphologiquement complexes (Nagy & Anderson, 1984). La fréquence de la rencontre de ces mots complexes augmente à mesure que les élèves avancent dans leur cursus scolaire et lisent des textes de plus en plus sophistiqués (Kieffer & Box, 2013). Réfléchir et comprendre la structure de ces termes complexes devient donc une priorité pour permettre la croissance de leur vocabulaire. L'apprentissage de ces nouveaux mots pourrait donc être notamment possible grâce à la conscience morphologique. De nombreuses études ont montré que le vocabulaire et la conscience morphologique sont étroitement liés (Anglin et al., 1993; Carlisle, 2000; Kieffer & Lesaux, 2007; McCutchen & Logan, 2011; Nagy & Anderson, 1984). L'étude de Kieffer et Lesaux (2007) a regroupé 111 élèves de CM1 et CM2 et a montré que les élèves ayant un meilleur niveau de conscience morphologique sont également ceux qui ont un meilleur niveau de vocabulaire.

D'après Anglin (1993), la possibilité d'extraire un morphème connu (base ou affixe) à l'intérieur d'un mot complexe inconnu favorise sa compréhension. Lorsqu'il rencontre un mot inconnu (e.g. « innommable »), un élève peut le décomposer en constituants morphémiques (le préfixe « in », la racine « nom » et le suffixe « able ») et s'il connaît des mots avec des constituants morphémiques similaires (« inutile », « nommer » et « agréable »), il pourra être capable d'inférer le sens de ce mot nouveau. L'étude de Binder et al. (2020) a d'ailleurs montré que les élèves étaient plus précis dans la définition de mots (réels ou pseudo-mots) pour lesquels la décomposition morphologique était possible que ceux pour lesquels elle était impossible. Cela est dû au fait que les mots morphologiquement complexes fournissent au lecteur de nombreuses informations que ce dernier peut utiliser pour en extraire la signification (Binder et al., 2020). Les connaissances morphologiques soutiendraient donc le développement de

représentations lexicales de haute qualité, qui sont à la base d'un traitement lexical efficace (Dawson et al., 2021).

Le traitement de l'information morphologique est donc capital mais il n'est pas le seul facteur qui entre en jeu dans le développement implicite du vocabulaire.

1.B.2. L'acquisition du vocabulaire en contexte à travers la lecture

Selon Binder et al. (2020), lorsque la structure morphologique du mot ne fournit aucune information, les élèves s'appuieraient préférentiellement sur les informations contextuelles lors de la lecture. Selon Landauer et Dumais (1997) entre 18 et 25 ans, la majorité des mots seraient appris grâce à la lecture (Landauer & Dumais, 1997). La lecture est donc un autre moyen puissant de développer son vocabulaire (Nagy et al., 1985), car elle induit un apprentissage implicite de nouveaux mots (Swanborn & de Glopper, 1999). Ainsi, lorsqu'un élève est confronté à un mot inconnu, il le décompose certes en ses parties significatives mais il s'appuie également sur le contexte pour vérifier sa signification (Kieffer & Lesaux, 2007).

L'acquisition du sens des mots en contexte est donc plus efficace que celle sans contexte (Stahl & Fairbanks, 1986). L'étude de Nagy et al. (1985) a d'ailleurs mis en évidence que le contexte de présentation du mot à l'écrit favorise l'inférence de sa signification. Dans cette étude, il indique que si l'on présente un nombre restreint de mots à un élève, l'enseignement direct du vocabulaire donnera de meilleurs résultats que l'apprentissage à partir du contexte. Mais si l'on cherche quelle approche serait la plus efficace pour l'apprentissage de plusieurs milliers de mots par an, l'apprentissage à partir du contexte serait bien plus intéressant. Il est donc prouvé que le contexte écrit du texte permet un véritable apprentissage de mots nouveaux et donc une source importante d'acquisition de vocabulaire (Nagy et al., 1985). Des résultats similaires sont d'ailleurs confirmés par l'étude de Swanborn et de Glopper (1999) qui montre que les élèves peuvent augmenter leur vocabulaire en déduisant le sens des mots à partir du contexte. La compréhension des mots par les élèves ne tient donc pas de l'utilisation des dictionnaires, qui prédomine en classe, mais des interactions productives avec des textes et sur une lecture large. La phrase apporte en effet un environnement syntaxique qui permet de rendre compte de la subtilité et la polysémie des mots (Cellier, 2020).

Il est en revanche à relever que le lecteur n'aura probablement pas la définition d'un mot nouveau dès sa première rencontre en contexte. Le contexte réduit le nombre de significations possibles pour un mot mais il n'en révèle pas toujours le sens exact (Farnes, 1973 cité par Wang, 1997). Ce sont les expositions répétées à ces mots et l'occasion de les utiliser dans différents contextes qui permettront aux élèves de se les approprier et dresser un portrait le plus complet et complexe de leur sens (Giasson, 1994; Nagy & Townsend, 2012). Pour ce faire, il est important de lire des textes variés et de manière régulière (Giasson, 1994).

Ainsi, à chaque rencontre contextualisée avec un mot nouveau, de nouvelles informations sur ce dernier émergent (Cellier, 2020; Giasson, 1994; Nagy et al., 1985; Swanborn & de Glopper, 1999) tant au niveau de sa définition, sa polysémie, sa relation aux autres mots et sa transformation en d'autres formes morphologiques (Nagy & Scott, 2000 cité par Lesaux et al., 2010).

Le développement du vocabulaire s'appuierait donc à la fois sur la conscience morphologique mais également sur le contexte dans lequel il est inséré.

1.C. Objectifs et Hypothèses de l'étude

Au regard de la littérature actuelle, nous savons que la conscience morphologique et les informations contextuelles ont un impact sur l'acquisition du vocabulaire académique chez les élèves. L'étude de Binder et al (2020) a notamment montré que la prise en compte de la structure morphologique du mot, qu'il soit un mot réel ou un pseudo-mot facilite sa compréhension. Les mots morphologiquement complexes sont appris plus aisément par les élèves que les mots morphologiquement simples. Cependant, pour les pseudo-mots, la structure morphologique n'aidant pas, les élèves se sont appuyés sur le contexte pour inférer le sens du mot (Binder et al., 2020)

Dans la présente étude, nous nous sommes également intéressés à l'impact de la structure des mots sur la capacité de définition et l'effet du contexte sur cette capacité. Nous avons cela dit, choisi d'y apporter des précisions supplémentaires. Nous avons de ce fait apporté des précisions au regard du type de présentation (en isolée ou en contexte), en manipulant le type de mot et leur racine (mot morphologiquement simple, mot morphologiquement complexe avec racine rare, mot morphologiquement complexe avec racine fréquente) et le tout en vérifiant s'il existe une corrélation avec leur niveau en vocabulaire, et de leur capacité de comptage de morphèmes.

Par ailleurs, notre étude va plus loin dans la compréhension de l'inférence de signification que les études publiées jusqu'ici car nous avons également choisi d'étudier la généralisation à des nouveaux suffixes à travers une tâche d'inférence de signification de mots nouveaux mais dont la racine avait été précédemment présentée en contexte.

Le premier objectif de cette étude est donc d'étudier dans quelle mesure la structure morphologique des mots (en lien avec la fréquence de la racine) influence la capacité des élèves de sixième francophones à inférer la signification de mots nouveaux. Nous faisons l'hypothèse que le sens des mots morphologiquement complexes avec racine fréquente sera mieux inféré que celui des mots morphologiquement complexes avec racine rare mais également mieux inféré que celui des mots morphologiquement simples.

Dans un second temps, nous souhaitons savoir si le contexte est facilitateur pour la compréhension d'un mot nouveau. Nous faisons l'hypothèse que les élèves seront meilleurs pour définir un mot nouveau, quel qu'il soit, quand celui-ci est inséré dans un court texte que présenté de façon isolée.

De plus, comme mentionné précédemment, nous nous sommes intéressés aux suffixes. Dans la littérature, nous retrouvons l'étude de Dawson et al (2021), qui a indiqué que la présence de suffixes familiers dans des mots inconnus facilitait l'apprentissage de mots nouveaux chez les adolescents. Partant de ce principe, dans notre étude, nous avons choisi à travers une phase de généralisation de manipuler des suffixes familiers en essayant de savoir si l'inférence de mots nouveaux morphologiquement complexes est possible en gardant la même racine mais en faisant varier le suffixe. Nous faisons donc l'hypothèse, qu'à partir du moment où un élève peut définir correctement un mot morphologiquement complexe, il est en capacité de définir correctement un mot avec le même radical mais suffixé différemment.

Enfin, nous faisons l'hypothèse qu'il existe une corrélation entre les différentes variables mentionnées précédemment (type de présentation, type de mots présenté, phase de généralisation) et des variables associées (à savoir le niveau de vocabulaire et les capacités de comptage de morphèmes).

2. Matériel et méthode

2.A. Participants

Dans le cadre de notre étude, nous avons testé 172 élèves de sixième de trois collèges de la région Nouvelle-Aquitaine : un collège du département de la Vienne situé en milieu urbain et deux collèges du département des Deux-Sèvres situés en milieu rural. Nous avons éliminé les données de 24 élèves car ces derniers n'ont pas pu terminer toutes les épreuves proposées.

Notre échantillon est donc composé de 148 participants, 72 filles et de 74 garçons âgés en moyenne de 139 mois (écart-type = 3,89 mois).

L'accord de chaque principal ainsi que celui des parents d'élèves a été obtenu via une autorisation écrite. L'autorisation parentale est présentée en annexe I page 31.

2.B. Épreuves

2.B.1. Tâche expérimentale : rôle des informations morphologiques et inférence de sens de mots rares

Pour évaluer le rôle des informations morphologiques et du contexte de présentation de mots rares dans l'inférence de leur signification, une tâche expérimentale informatisée a été élaborée. Cette tâche a été divisée en quatre exercices : un pré-test basé sur la connaissance ou non des items, un exercice de choix de définitions hors contexte, un exercice de choix de définitions en contexte et une épreuve de généralisation de définitions.

Pour réaliser cette épreuve, nous avons utilisé le logiciel Lime Survey, un outil en ligne permettant la création de questionnaires et d'enquêtes.

Pour cette tâche, 36 mots rares ont été sélectionnés : douze mots morphologiquement simples (e.g., « amphigouri »), douze mots morphologiquement complexes avec racine fréquente (e.g., « zoologue »), douze mots morphologiquement complexes avec racine rare (e.g., « quémandage »). La liste complète des items est présentée en annexe III page 34.

Ces mots ont été sélectionnés d'après la base de données lexicale Manulex (Lété et al., 2004). Cette base fournit les fréquences d'occurrences pour près d'1,9 millions de mots, calculées à partir de 54 manuels scolaires. Les mots avaient tous une fréquence d'apparition inférieure à 0,02 occurrences par million dans la base de données. La fréquence de la racine des mots morphologiquement complexes avec une racine rare devait être inférieure ou égale à 0,01

occurrences par million sur la base de données et cette fréquence devait être supérieure à quatre occurrences par million pour les mots morphologiquement complexes avec une racine fréquente. Les mots choisis ne sont pas polysémiques.

Lors du pré-test , 52 items étaient proposés aux élèves : les 36 items cibles ainsi que 16 items « distracteurs » composés de huit distracteurs fréquents et huit pseudo-mots (néologismes). Ces items sont présentés en annexe II page 32.

Lors du pré-test, l'élève devait indiquer pour chaque mot s'il l'avait déjà rencontré (lu ou entendu) et cela même s'il ne savait pas ce qu'il voulait dire (voir consigne exacte en annexe II page 32). Nous avons choisi d'ajouter des distracteurs et des pseudo-mots dans cette épreuve pour vérifier que les élèves ne répondaient pas au hasard. Les distracteurs fréquents étant des mots à fréquence d'occurrence élevée et de ce fait connus des élèves, ces derniers devaient répondre qu'ils les connaissaient ou pensaient les connaître. À l'inverse, les pseudo-mots étant des mots sans fréquence d'occurrence, car inexistant, les élèves devaient répondre qu'ils étaient sûrs de ne pas les connaître ou pensaient ne pas les connaître. Tous ces items ont été présentés aléatoirement.

Dans le choix de définition hors contexte, les 36 items cibles ont été proposés aux élèves dans un ordre fixe pour tous les participants mais avec une présentation aléatoire des propositions de définitions. Les élèves devaient choisir la bonne définition parmi quatre propositions. Chaque proposition commençait de la même façon en fonction du mot proposé, seule la fin était différente.(e.g. « organdi » : « matière en coton très fine », « matière utilisée dans les vernis », « matière ressemblant à du bois », « matière qui flotte dans l'eau »). Cet exercice est présenté en détail en annexe III page 34.

Dans le choix de définition en contexte, les 36 items ont été insérés dans un texte court afin de voir si les élèves s'appuient sur le texte pour inférer le sens des mots inconnus. Cet exercice est présenté en détail en annexe IV page 40. Afin que les textes soient comparables en termes de complexité (longueur de phrases et de pourcentage de mots longs), un indice de Gunning a été calculé. Cet indice permet de tester la lisibilité des textes. Il est obtenu en additionnant le pourcentage de mots de plus de trois syllabes et le nombre moyen de mots par phrase et en multipliant ce résultat par 0,4. Une fois le texte lu, un questionnaire à choix multiples composé de quatre propositions (les quatre mêmes propositions que dans l'exercice précédent mais dans

un ordre aléatoire) était proposé aux élèves et ces derniers devaient choisir la définition adéquate du mot inséré en contexte.

Enfin, en guise de dernier exercice, tout de suite après chaque texte, une phase de généralisation a été proposée pour les mots morphologiquement complexes. Nous proposons à l'élève un mot dérivé construit à partir de la même racine que dans l'exercice précédent mais avec un suffixe différent (e.g., résiliation et résiliable) ainsi que des propositions de définitions afin de vérifier s'il s'appuie sur la structure morphologique pour inférer la signification du mot.

Le détail de ces items est proposé en annexe V page 44.

2.B.2. Épreuves associées

Tâche informatisée de comptage de morphèmes

Une tâche expérimentale de comptage de morphèmes informatisée a été proposée aux élèves, composée de 24 mots présentés visuellement sous trois conditions différentes. Le détail de ces items est proposé en annexe VI page 48. Un tiers des items étaient des mots morphologiquement simples (e.g., mosaïque), un tiers des items étaient soit préfixés (e.g., copilote) soit suffixés (e.g., considérable). Le dernier tiers des items était à la fois préfixé et suffixé (e.g., défavorable). Les élèves devaient indiquer pour chaque mot proposé s'il y avait ou non un préfixe et un suffixe. Le score total obtenu était sur 24. Les items étaient proposés dans un ordre différent pour chaque participant.

Le vocabulaire général

Le vocabulaire général a été mesuré en utilisant la version francophone du « Peabody Picture Vocabulary Test », l'échelle de Vocabulaire en Image Peabody (EVIP) de (Dunn et al., 1993). Nous avons sélectionné la forme A de ce test en n'utilisant que les items 90 à 135 (qui correspondaient à l'âge chronologique des participants). Afin d'effectuer une passation collective en classe entière, une feuille de réponse a été élaborée et les images du test ont été projetées sur un rétroprojecteur. La feuille de réponse EVIP est présentée en annexe VII page 50. La consigne était la suivante : « Il y a quatre images par page projetées au tableau. Chaque image a un numéro. Vous allez écouter le mot que je vous dis et entourer le numéro de l'image qui représente ce mot ». Deux exemples étaient montrés aux élèves avant de commencer le test.

Cette tâche a été réalisée sans limite de temps. Le nombre de bonnes réponses a été mesuré en obtenant un score sur un total de 46.

Deux autres épreuves ont été administrées durant les passations mais ces dernières n'ont pas été traitées lors de l'analyse des résultats : la pipe et le Rat et le Protocole Émilie¹.

2.C. Protocole

Les passations ont été réalisées au sein des collèges, en salle informatique ou en salle de classe. Les élèves étaient soit sur tablette soit sur un ordinateur portable ou un poste fixe. L'ordre des tâches a été le même pour chaque classe. Nous avons tout d'abord présenté aux élèves le test de vocabulaire général (l'EVIP), par la suite les élèves ont effectué la tâche informatisée de choix de définition de mots, et enfin nous leur avons proposé la tâche expérimentale de comptage de morphèmes.

Pour chaque exercice, la consigne est suivie d'un exemple. On peut également préciser que dans les tâches de choix de définitions, l'ordre des propositions est aléatoire pour chaque participant. Toutes les tâches ont été proposées sans limite de temps. De manière générale, la réalisation de la totalité des épreuves prenait deux heures.

¹ Ces épreuves ont également été intégrées dans le protocole mais n'ont pas été analysées dans le cadre de ce mémoire.

3. Résultats

3.A. Résultats à la tâche d'inférence de sens

3.A.1. Statistiques descriptives

Le tableau 1 décrit les scores obtenus pour les épreuves principales à savoir le pré-test, l'exercice en condition « isolée », celui en condition « contexte », et l'épreuve de généralisation.

Tableau 1 : Résultats aux épreuves de la tâche expérimentale

Type de test	Construction des mots	Score moyen	Écart-type	Min	Max
Pré-test	Complexe avec racine fréquente (/12)	2,70	2,02	0	9
	Complexe avec racine rare (12)	3,60	1,50	0	9
	Simple (/12)	3,95	1,98	0	11
Choix de définition hors contexte	Complexe avec racine fréquente (/12)	8,76	2,52	1	12
	Complexe avec racine rare (/12)	4,99	2,10	1	10
	Simple (/12)	3,78	1,74	0	10
Choix de définition en contexte	Complexe avec racine fréquente (/12)	8,61	2,88	0	12
	Complexe avec racine rare (/12)	7,57	2,82	1	12
	Simple (/12)	7,59	3,27	0	12
Généralisation	Complexe avec racine fréquente (/12)	6,03	2,38	1	11
	Complexe avec racine rare (/12)	5,85	2,56	0	11

3.A.2. Effet de la structure morphologique et du type de présentation sur l'inférence de la signification de mots nouveaux

Dans cette partie, nous avons testé l'effet de deux variables : type de mot (mots morphologiquement simples, mots morphologiquement complexes avec racine fréquente (CF) et mots morphologiquement complexes avec racine rare (CR)), type de présentation (en isolée et en contexte) sur la probabilité de choisir la définition correcte de ces mots. Les résultats du test sont synthétisés sur la figure 1.

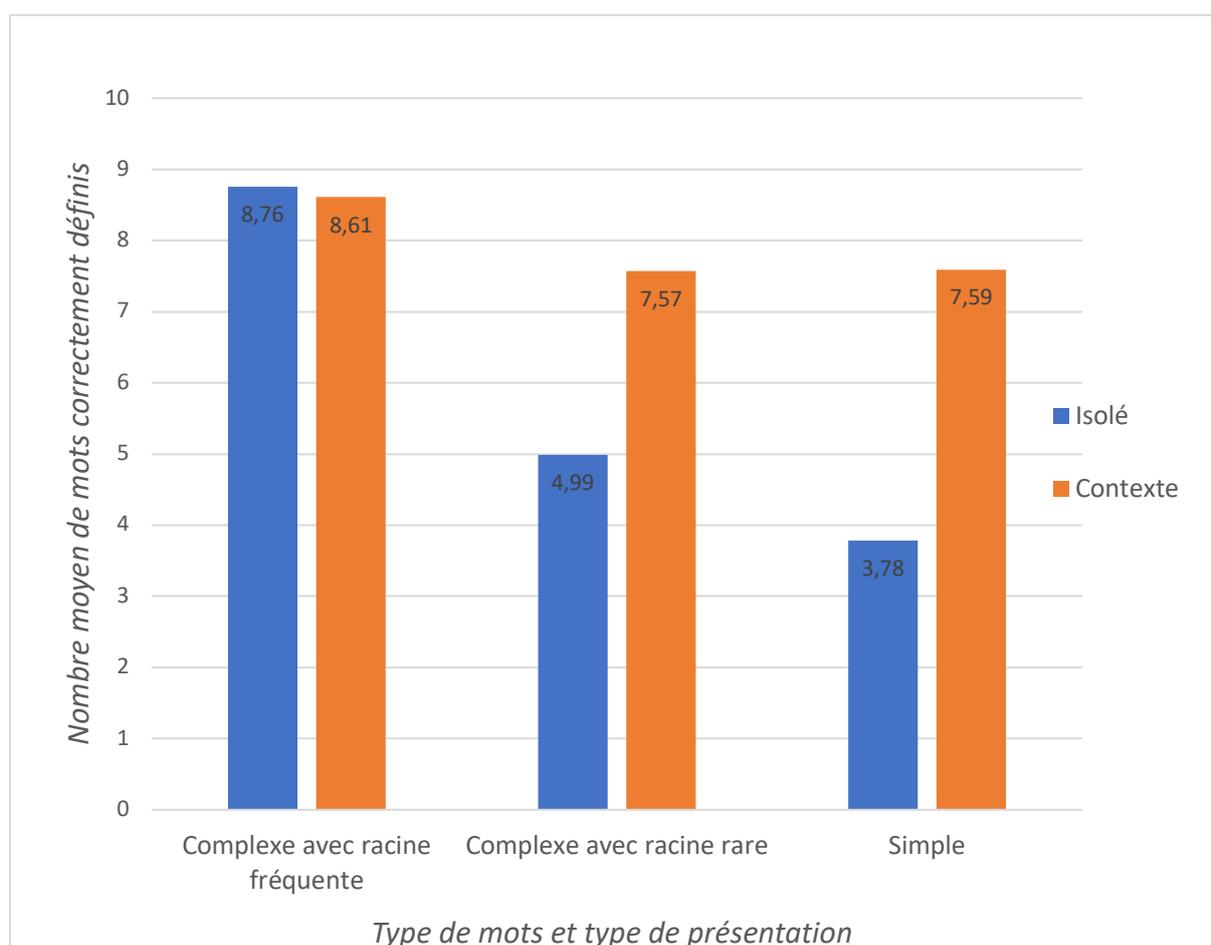


Figure 1 : Nombre moyen de mots correctement définis en fonction du type de mot et du type de présentation

Pour comprendre l'influence de chacune de ces variables sur le résultat du test, nous avons réalisé une analyse de variance multivariée (ANOVA). Cette analyse montre un effet principal du type de mots sur la définition correcte des mots, $F(2, 294) = 260,13, p < .001$. Les contrastes post-hoc (Bonferonni) indiquent que les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente ($M = 8,68$) sont mieux définis que les mots morphologiquement

complexes avec racine rare ($M = 6,28$), $p < .001$. De plus, les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente sont mieux définis que les mots morphologiquement simples ($M = 5,68$), $p < .001$. Enfin, les mots morphologiquement complexes avec racine rare sont mieux définis que les mots morphologiquement simples, $p < .001$.

L'analyse montre également un effet principal du type de présentation sur la définition correcte des mots, $F(1, 147) = 172,47$, $p < .001$. Les contrastes post-hoc (Bonferonni) indiquent que les mots présentés en contexte ($M = 7,92$) sont mieux définis que les mots présentés en isolé ($M = 5,84$), $p < .001$.

Enfin, l'ANOVA met en évidence une interaction entre la variable type de mot et la variable type de présentation, $F(2, 294) = 114,37$, $p < .001$.

Pour explorer cette interaction et tester nos hypothèses plus précisément, nous avons réalisé des comparaisons planifiées. Lorsque les mots étaient présentés de façon isolée, les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente étaient mieux définis que les mots complexes avec racine rare, $t(147) = 18,26$, $p < .001$ et que les mots simples, $t(147) = 21,39$, $p < .001$. De plus, les mots morphologiquement complexes avec racine rare étaient mieux définis que les mots simples, $t(147) = 5,72$, $p < .001$.

Lorsque les mots étaient présentés en contexte, les mots complexes avec racine fréquente étaient mieux définis que les mots complexes avec racine rare, $t(147) = 6,67$, $p < .001$ et que les mots simples, $t(147) = 5,50$, $p < .001$. Cependant, la différence n'est pas significative entre les mots complexes avec racine rare et les mots simples, $t < 1$.

Par ailleurs, les mots complexes avec racine fréquente n'étaient pas mieux définis dans la condition isolée par rapport à la condition en contexte. En revanche, les mots complexes avec racine rare étaient mieux définis en contexte qu'en isolé, $t(147) = 12,25$, $p < .001$ et les mots simples étaient mieux définis en contexte qu'en isolé, $t(147) = 13,66$, $p < .001$.

3.A.3. Effet du contexte sur les résultats à la généralisation

Le tableau 2 décrit les scores moyens obtenus à la généralisation en fonction de la condition présentée.

Tableau 2 : Résultats à l'exercice de généralisation

Type de situation	Score moyen (écart-type)		
	Total	CR ²	CF ³
A : Mots correctement définis en contexte et à la généralisation	9,63 (5,46)	4,76 (3)	4,86 (2,88)
B : Mots correctement définis en contexte mais mal définis à la généralisation	6,56 (2,43)	2,81 (1,61)	3,75 (1,62)
C : Mots incorrectement définis en contexte mais correctement définis à la généralisation	2,25 (1,88)	1,09 (1,21)	1,16 (1,18)
D : Mots incorrectement définis en contexte et à la généralisation	5,56 (4,35)	3,34 (2,40)	2,22 (2,29)

Afin de tester notre hypothèse, nous avons réalisé des comparaisons planifiées.

Il apparaît que les mots définis correctement à l'exercice de définition en contexte sont mieux définis à la phase de généralisation que les mots mal définis en contexte (situation A vs situation C), $t(147) = 13,11$, $p < .001$.

² Mots morphologiquement complexes avec racine rare

³ Mots morphologiquement complexes avec racine fréquente

3.B. Corrélation entre la tâche expérimentale et les variables associées

3.B.1. Statistiques descriptives des variables associées

Le tableau 3 décrit les scores obtenus pour les variables associées à savoir l'épreuve de vocabulaire (EVIP) et l'épreuve de comptage morphologique.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des variables associées

Épreuves	Score moyen	Écart-type	Min	Max
EVIP (/46)	35,06	4,75	22	44
Comptage morphologique (/24)	11,20	3,9	0	18

3.B.2. Corrélation entre les variables

Pour évaluer les corrélations entre les variables nous avons effectué une corrélation de Pearson. Les corrélations obtenues sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Corrélation de Pearson⁴

Pearson's Correlations

Variable		isolé-CF	isolé-CR	isolé-simple	contexte-CF	contexte-CR	contexte-simple	généralisation-CF	généralisation-CR	EVIP (max = 46)
1. isolé-CF	Pearson's r	—								
	p-value	—								
2. isolé-CR	Pearson's r	0.422	—							
	p-value	< .001	—							
3. isolé-simple	Pearson's r	0.156	0.110	—						
	p-value	0.059	0.184	—						
4. contexte-CF	Pearson's r	0.758	0.494	0.195	—					
	p-value	< .001	< .001	0.017	—					
5. contexte-CR	Pearson's r	0.679	0.490	0.207	0.779	—				
	p-value	< .001	< .001	0.011	< .001	—				
6. contexte-simple	Pearson's r	0.646	0.469	0.194	0.734	0.827	—			
	p-value	< .001	< .001	0.018	< .001	< .001	—			
7. généralisation-CF	Pearson's r	0.623	0.439	0.237	0.692	0.714	0.648	—		
	p-value	< .001	< .001	0.004	< .001	< .001	< .001	—		
8. généralisation-CR	Pearson's r	0.583	0.431	0.150	0.643	0.739	0.653	0.624	—	
	p-value	< .001	< .001	0.068	< .001	< .001	< .001	< .001	—	
9. EVIP (max = 46)	Pearson's r	0.502	0.295	0.191	0.407	0.372	0.378	0.475	0.348	—
	p-value	< .001	< .001	0.020	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—
10. Comptage_Score total (max = 24)	Pearson's r	0.480	0.259	0.004	0.424	0.440	0.427	0.369	0.474	0.277
	p-value	< .001	0.001	0.958	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

⁴ CF : mot morphologiquement complexe avec racine fréquente
CR : mot morphologiquement complexe avec racine rare

Globalement, nous observons que les variables sont toutes corrélées entre elles, excepté pour les scores à la tâche d'inférence de mots simples présentés en isolé. En effet, ces derniers ne sont corrélés ni aux autres scores à la tâche d'inférence de mots présentés isolément, ni à ceux présentés en contexte, ni à ceux de la tâche de généralisation, ni aux variables associées.

On constate que l'association entre les résultats à l'épreuve de vocabulaire et la tâche d'inférence de signification (excepté celle des mots morphologiquement simples), lorsque les mots sont présentés de façon isolée, est faible à modérée avec r compris entre 0,191 et 0,502. On peut donc dire que les résultats aux épreuves de la tâche d'inférence sont reliés au niveau de vocabulaire (EVIP) avec un coefficient de détermination qui varie significativement entre 3,6% et 25,2%. Lorsque les mots sont présentés en contexte, l'association entre les résultats à l'épreuve de vocabulaire et ceux de la tâche d'inférence de signification est modérée avec r compris entre 0,372 et 0,407 avec un coefficient de détermination qui varie significativement entre 13,8% et 16,5%. L'association entre les résultats à l'épreuve de vocabulaire et l'épreuve de généralisation est également modérée avec r compris entre 0,348 et 0,475 avec un coefficient de détermination qui varie entre 12,1% et 22,5%.

Nous pouvons faire la même analyse en lien avec l'épreuve de comptage morphologique. L'association entre les résultats à l'épreuve de comptage morphologique et la tâche d'inférence de sens, lorsque les mots sont présentés de manière isolée, est uniquement valable pour les morphologiquement complexes avec racine fréquente avec un r modéré équivalent à 0,480 et un coefficient de détermination significatif de 23%. Il n'y a en revanche pas de corrélation significative avec les mots morphologiquement complexes avec racine rare et les mots morphologiquement simples présentés isolément.

Lorsque les mots sont présentés en contexte, l'association entre les résultats à l'épreuve de comptage morphologique et la tâche d'inférence de sens, est modérée avec un r qui est compris entre 0,424 et 0,440 et un coefficient de détermination qui varie significativement entre 18% et 19,3%.

Enfin, l'association entre les résultats à l'épreuve de comptage morphologique et l'épreuve de généralisation est modérée avec un r compris entre 0,369 et 0,474 et un coefficient de détermination qui varie entre 13,6% et 22,4%.

4. Discussion

Dans notre étude, nous avons souhaité évaluer dans quelle mesure la structure morphologique des mots et le contexte de présentation dans lequel on insérait ces derniers influençaient la capacité des élèves de sixième à inférer la signification de mots inconnus. Pour étudier cette question, une tâche expérimentale informatisée a été élaborée. Cette tâche a été divisée en quatre exercices : un pré-test basé sur la connaissance ou non des items, un exercice de choix de définitions hors contexte, un exercice de choix de définitions en contexte et une épreuve de généralisation de définitions. En analysant nos différents résultats, il est apparu que la structure morphologique des mots et leur contexte de présentation ont tous deux un impact sur l'inférence de mots nouveaux mais selon des modalités différentes.

Intéressons-nous tout d'abord à notre première hypothèse. Cette dernière indiquait que le sens des mots morphologiquement complexes avec racine fréquente serait mieux inféré que celui des mots morphologiquement complexes avec racine rare et que celui des mots morphologiquement simples. Il s'avère que notre hypothèse est validée par nos résultats. Malgré tout, quelques nuances sont à apporter. En effet, il s'avère que les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente sont mieux définis que les mots morphologiquement complexes avec racine rare et ces derniers sont eux-mêmes mieux définis que les mots morphologiquement simples. Cela peut s'expliquer par le fait que les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente peuvent être décomposables en plus petites unités déjà connues par le lecteur et qu'il est de ce fait plus simple de faire des inférences de sens, ce qui n'est pas le cas pour les autres types de mots.

Nos résultats précisent ceux de l'étude de Binder et al. (2000) qui indiquaient que le sens des mots morphologiquement complexes était mieux inféré que celui des mots morphologiquement simples.

Ces conclusions fournissent des données très intéressantes car jusqu'à présent l'effet du type de racine des mots morphologiquement complexes sur l'inférence de mots nouveaux est un élément qui n'avait jamais été étudié dans la littérature. Tous ces éléments confirment la notion d'accessibilité de la cible mise en évidence par Binder et al. (2000). Plus un mot est accessible morphologiquement et meilleures sont ses chances d'être défini correctement. Ainsi, étant donné que soixante pour cent des mots rencontrés en contexte scolaire sont des mots morphologiquement complexes (Nagy & Anderson, 1984) savoir décomposer et traiter un mot dérivé s'avère donc primordial dans l'inférence de sens des mots nouveaux.

Dans notre seconde hypothèse, nous nous intéressions à l'effet du type de présentation et nous émettions l'idée que les élèves seraient meilleurs pour définir un mot nouveau quand celui-ci est inséré dans un texte court que présenté de façon isolée. Nos résultats ont partiellement validé cette hypothèse. Il y a certes un effet significatif du contexte sur la définition correcte du mot mais il est pertinent de relever que cet effet du contexte n'est pas valable pour toutes les catégories de mot et n'est donc pas généralisable. En effet, nous retrouvons une interaction entre les deux effets principaux (la variable type de mot et la variable type de présentation), qui implique une spécificité des résultats. Nous pouvons en tirer différentes conclusions.

Tout d'abord, nous pouvons affirmer que l'effet bénéfique du contexte n'est pas valable pour tous les types de mots. En effet, il s'avère que la présentation en contexte apporte un réel bénéfice à la définition des mots morphologiquement complexes avec racine rare mais surtout à celle des mots morphologiquement simples. Cependant la présentation en contexte n'a pas plus d'impact sur les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente que la présentation en isolée. En effet, il est à préciser que les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente étaient déjà relativement bien définis en présentation isolée (8,76 mots correctement définis sur 12).

Nos résultats précisent notamment les conclusions de l'étude de Ford et Connors (2015), qui soutiennent que globalement la présentation en contexte est bien plus efficace que celle en isolée concernant la définition de mots nouveaux. Pour inférer le sens d'un mot nouveau il faudrait donc procéder à un traitement morphologique de ce dernier mais également l'étudier selon la présentation adaptée (contexte ou isolée).

Nos résultats apportent un éclairage nouveau sur l'étude de Wysocki et Jenkins (1987). Ces derniers ont enseigné des mots morphologiquement complexes à des élèves de CM1, 6^{ème} et 4^{ème} et leur ont, par la suite, proposé de définir des mots apparentés en contexte. Leurs résultats ont montré que la capacité à déduire le sens de mots nouveaux n'était pas meilleure en combinant les deux sources d'informations (à savoir des indices morphémiques et contextuels) qu'en utilisant une seule des deux sources. Notre étude permet de mieux comprendre ces conclusions. En effet, nos résultats prouvent que l'on retrouve une contribution particulière du contexte pour certains types de mot (mots morphologiquement complexes avec racine rare et mots morphologiquement simples) et de la structure morphologique pour un autre type (mots morphologiquement complexes avec racine fréquente). Par ailleurs nos conclusions concordent avec des études plus récentes et les précisent. Nous pouvons par exemple citer celle de

Brusnighan et Folk (2012) qui suggère que les bons lecteurs décomposent automatiquement les nouveaux mots et s'aident des informations contextuelles et morphologiques pour déduire le sens de mots nouveaux (Brusnighan & Folk, 2012). Des résultats similaires ont par ailleurs été obtenus dans d'autres études (Carlisle, 2007; Mori & Nagy, 1999).

L'acquisition du vocabulaire est au cœur de nombreuses études. Il apparaît que cette acquisition s'opère de manière pluridimensionnelle que cela soit en lien avec un apprentissage fortuit ou explicite. De nombreuses études ont prouvé que le traitement morphologique d'un mot et le contexte dans lequel ce dernier est présenté permettent d'en déduire le sens. Mais il ne s'agit donc plus seulement de présenter un mot morphologiquement simple ou complexe dans le contexte d'une phrase pour que l'élève puisse en inférer la signification. Notre étude indique précisément que la composition morphologique du mot va impacter la technique utilisée (présentation en contexte ou isolée) pour que les enfants infèrent la signification de mots nouveaux. Nos résultats sont donc très intéressants car ils mettent en lumière les conditions réelles les plus favorables à l'inférence de signification de mots nouveaux en fonction du type de mot présenté. Par ailleurs, nos conclusions peaufinent les résultats d'études sur le sujet (Brusnighan & Folk, 2012; Carlisle, 2007; Ford-Connors & Paratore, 2015; Mori & Nagy, 1999) en mettant en lumière notamment l'effet de la fréquence de la racine de mots en lien avec le type de présentation, éléments qui n'avait jusqu'à présent pas été étudiés.

Notre dernière hypothèse concernait la capacité de généralisation des élèves. Nous avons estimé qu'à partir du moment où un élève peut définir un mot morphologiquement complexe, il était en capacité de définir un mot avec la même racine mais suffixé différemment. Cette hypothèse est validée. Un mot nouveau morphologiquement complexe est d'autant mieux défini si l'élève a su bien le définir au préalable.

En effet, sur tous les mots morphologiquement complexes bien définis en contexte, les élèves réussissent à généraliser plus des trois quarts des mots dérivés présentés. Les élèves s'appuient donc sur le suffixe pour trouver la bonne définition du mot nouveau qui leur est présenté. Ces résultats sont en accord avec l'étude de Dawson et al (2021). Cette dernière a analysé si les élèves développent un meilleur apprentissage sémantique des mots nouveaux quand ces derniers possèdent un suffixe existant et congruent avec la définition de ce mot. Les résultats prouvent que la présence de suffixes familiers dans des mots nouveaux permet un meilleur apprentissage chez les adolescents (Dawson et al., 2021).

Enfin nous avons mis en évidence qu'il existe une corrélation entre la structure morphologique, la présentation en contexte, la capacité de généralisation d'une part et le vocabulaire général et les capacités de comptage de morphèmes d'autre part.

Le développement du vocabulaire ne s'appuierait donc pas uniquement sur la connaissance du sens des mots à travers par exemple l'apprentissage de listes de mots. Pour développer son vocabulaire il faut donc privilégier une connaissance en profondeur, prendre en compte toutes les dimensions du mot et notamment ses dimensions morphologiques et contextuelles.

Perspectives de recherche

Au vu de nos résultats, des recherches complémentaires peuvent être menées selon différents axes.

Tout d'abord, il serait intéressant de répliquer cette étude auprès d'une population avec des troubles des apprentissages et notamment d'élèves de sixième dyslexiques afin de voir si les résultats sont répliqués. De nombreuses études se sont intéressées au rôle de la morphologie dans la lecture chez les dyslexiques. Celle d'Elbro et Arnbak (1996) a notamment conclu que la morphologie semble être une aide à la lecture chez les dyslexiques (Elbro & Arnbak, 1996). D'autres études ont d'ailleurs également abouti aux mêmes conclusions (Colé et al., 2005). Cependant, à notre connaissance, aucune étude ne relate du lien entre structure morphologique du mot, présentation en contexte et inférence de sens de mots nouveaux chez une population avec des troubles dyslexiques. Nous pouvons faire l'hypothèse que des résultats similaires seraient obtenus. Seuls les indices morphémiques seraient utiles pour les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente alors que seul le contexte le serait pour les mots morphologiquement complexes avec racine rare et les mots morphologiquement simples.

Par ailleurs, au vu du temps imparti pour réaliser cette étude en lien avec la situation sanitaire actuelle, nous n'avons pas pu réaliser de post-test. Lors de ce dernier, il aurait été intéressant de tester la mémorisation du sens des mots par les participants une à deux semaines plus tard, en fonction du type de mot. Il a en effet été prouvé que les bons lecteurs sont capables de mémoriser la définition de mots nouvellement appris après une seule session de lecture (Williams & Morris, 2004). Malgré tout, cette étude chez l'adulte ne concernait que les mots morphologiquement simples. D'autres études ont montré des résultats inverses chez de plus jeunes lecteurs : une seule rencontre en contexte avec un mot inconnu ne suffisait pas à acquérir

sa signification et après dix occurrences, l'effet restait faible chez les CM2 (Jenkins et al., 1992).

De plus, il aurait également été pertinent d'effectuer des régressions hiérarchiques visant à déterminer la contribution spécifique de la conscience morphologique et du vocabulaire sur la capacité à inférer la signification de mots nouveaux. Ces régressions nous auraient permis de savoir si le lien entre conscience morphologique et inférence de signification est uniquement lié au fait que les deux épreuves sont corrélées ou s'il y a une contribution spécifique à la conscience morphologique sur l'inférence de sens, au-delà de la contribution du niveau de vocabulaire général.

Afin de ne pas trop alourdir les résultats de cette étude, nous avons choisi de ne pas traiter deux variables associées sur les quatre initialement recueillies, à savoir la lecture et la compréhension écrite. Il aurait là aussi été pertinent de réaliser des régressions hiérarchiques afin de regarder quelles sont les variables associées qui permettent de prédire les scores obtenus. Il aurait par exemple été intéressant de neutraliser le niveau de compréhension, ou celui de lecture afin de s'assurer que les élèves ont tous le même niveau de compréhension écrite ou de lecture pour réaliser la tâche. Il nous apparaît donc essentiel que des futures études viennent s'intéresser à ces éléments et de ce fait, enrichir nos résultats.

Enfin, il est prouvé qu'un langage oral riche et notamment les discussions, permettraient un développement du vocabulaire (Ford-Connors & Paratore, 2015). Il serait de ce fait intéressant de répliquer cette étude à l'oral, sous la forme de discussion avec les élèves afin de voir si les mêmes résultats ressortent.

Limite de l'étude

Dans cette étude nous pouvons relever une limite. Cette dernière est en lien avec les items de début et de fin sélectionnés pour la passation du test de l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP). Nous n'avons pas utilisé les items de début et de fin officiels du test. Ces derniers ont été choisis subjectivement afin que le test ne soit ni trop simple ni trop difficile et de ce fait connaître les élèves avec le niveau le plus bas et le plus élevé en termes de vocabulaire. Aucun autre test d'évaluation du vocabulaire réceptif chez les élèves tout-venant de cet âge n'étant actuellement disponible (Monetta et al., 2016), nous avons choisi d'utiliser l'EVIP dans cette étude.

Applications possibles à l'orthophonie

L'acquisition du vocabulaire se fait principalement de manière implicite. C'est donc par le biais de ses lectures (Feng & Webb, 2020; Ford-Connors & Paratore, 2015; Giasson, 1994; Nagy et al., 1985; Swanborn & de Glopper, 1999) et de ses capacités à traiter l'information morphologique que l'élève enrichira son stock lexical (Anglin et al., 1993; Colé et al., 1986; Kieffer & Box, 2013; McCutchen & Logan, 2011). La lecture et la conscience morphologique sont donc des éléments indispensables à un développement efficace du vocabulaire. Un élève présentant des difficultés en lecture et en écriture, bénéficie donc peu de l'acquisition incidente de vocabulaire (Berthiaume et al., 2020), et de ce fait, de nombreux enfants diagnostiqués avec des troubles spécifiques des apprentissages avec déficit en lecture (plus communément appelé dyslexie) ou trouble du langage oral (dysphasie) présentent un stock lexical appauvri.

Dans le cadre de la rééducation orthophonique, il est donc important de fournir une exposition orale et écrite riche et appropriée afin de favoriser le développement du vocabulaire des patients. Les résultats de notre étude montrent qu'en fonction du type de mot (morphologiquement simple ou complexe) et selon le type de racine (racine rare ou fréquente), il est plus judicieux de présenter un mot en contexte ou en isolé. Ces résultats apportent un éclairage en termes de techniques de rééducation concernant l'inférence de sens de mots nouveaux et peuvent permettre aux orthophonistes de s'interroger sur leurs pratiques actuelles dans ce domaine.

De ce fait, nos résultats appuient le fait qu'il est essentiel de mettre en avant le travail de la morphologie dérivationnelle en séance. En effet, il a été démontré que les enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit peuvent s'approprier des stratégies morphologiques pour améliorer leur résultat en lecture (Huart, 2016). Ils semblent très réceptifs à la régularité des affixes, des racines et de leur sens. Par ailleurs, on retrouve un impact positif d'un entraînement morphologique chez ces enfants (Elbro & Arnbak, 1996). L'introduction de la morphologie dérivationnelle doit de ce fait être réalisée le plus tôt possible afin que la conscience morphologique soit développée au primaire et consolidée au collège. L'orthophoniste doit également prendre en compte le contexte de présentation du mot qu'il souhaite faire inférer. Ainsi, lorsqu'il souhaite intégrer un mot nouveau au stock lexical de son patient, il est important qu'il analyse la structure morphologique du mot et en fonction il pourra le présenter soit de manière isolée soit dans un contexte de phrase ou de texte.

Ces données sont donc des pistes de rééducation intéressantes que l'on exploitera dans le cadre de notre futur professionnel.

CONCLUSION

L'objectif général de cette étude était d'évaluer dans quelle mesure la structure morphologique des mots et le contexte de présentation dans lequel on insère ces derniers influencent la capacité des élèves de sixième à inférer la signification de mots inconnus. Nos résultats ont répliqué les conclusions d'études antérieures indiquant que les mots morphologiquement complexes étaient mieux inférés que les mots morphologiquement simples. Notre étude a toutefois apporté des précisions non négligeables, notamment en lien avec la racine des mots morphologiquement complexes. Les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente sont mieux inférés que les mots morphologiquement complexes avec racine rare, qui sont eux-mêmes mieux inférés que les mots morphologiquement simples.

Par ailleurs, le type de présentation influe également sur la capacité des élèves de sixième à inférer le sens des mots inconnus mais selon des modalités différentes en fonction du type de mots. La présentation en contexte, apporte un bénéfice sur l'inférence des mots morphologiquement complexes avec racine rare mais est surtout intéressante pour la définition des mots morphologiquement simples. La présentation en contexte n'a pas plus d'impact que la présentation isolée pour les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente, les deux présentations sont bénéfiques.

Par ailleurs, il apparaît que lorsqu'un élève réussit à définir correctement un mot morphologiquement complexe dans le contexte d'une phrase, il a de grandes chances de réussir à définir un mot morphologiquement complexe de même radical mais suffixé différemment. Le suffixe est donc un élément important et sur lequel l'élève peut s'appuyer pour définir un mot nouveau.

Ces résultats apportent un éclairage supplémentaire dans les recherches liées à ce domaine et suggèrent des perspectives de prise en charge notamment en orthophonie.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). 1. Les mécanismes du langage. In *Le défi des enfants bilingues* (p. 19-37). La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-defi-des-enfants-bilingues--9782707185334-p-19.htm>
- Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary Development : A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), i. <https://doi.org/10.2307/1166112>
- Baumann, J. F., & Graves, M. F. (2010). What Is Academic Vocabulary? *Adult Literacy*, 10. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.1>
- Berthiaume, R., Anctil, D., & Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Binder, K. S., Tremblay, K. A., & Joseph, A. (2020). Vocabulary accessibility and acquisition : Do you get more from a fincestor or a sociophite? *Journal of Research in Reading*, 43(4), 395-416. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12314>
- Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>
- Brusnighan, S. M., & Folk, J. R. (2012). Combining Contextual and Morphemic Cues Is Beneficial During Incidental Vocabulary Acquisition : Semantic Transparency in Novel Compound Word Processing. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 172-190. <https://doi.org/10.1002/RRQ.015>
- Carlisle, J. F. (2000). *Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading*. 22.
- Carlisle, J. F. (2007). *Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension*. 78-103.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). *Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : A longitudinal study*. 34.
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10(2), 159-199. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90008-X)
- Cellier, M. (2020). *Le vocabulaire à l'école élémentaire* (Retz Eds).
- Chaffin, R., Morris, R. K., & Seely, R. E. (2001). Learning new word meanings from context : A study of eye movements. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(1), 225-235. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.27.1.225>

- Colé, Casalis, & Leuwers. (2005). *Les stratégies compensatoires chez le lecteur dyslexique : L'hypothèse morphologique*. 222, 165-186.
- Colé, P. (2011). *Le développement du vocabulaire à l'école primaire : Les apports de la dimension morphologique de la langue*. eduscol.education.fr/vocabulaire
- Colé, P., Beauvillain, C., Pavard, B., & Segui, J. (1986). Organisation morphologique et accès au lexique. *L'année psychologique*, 86(3), 349-365. <https://doi.org/10.3406/psy.1986.29154>
- 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 CP au CE2. *L'année psychologique*, 104(4), 701-750. <https://doi.org/10.3406/psy.2004.29686>
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Dawson, N., Rastle, K., & Ricketts, J. (2021). Bridging form and meaning : Support from derivational suffixes in word learning. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 27-50. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12338>
- Dunn, L., Thériault- Whalen, C., & Dunn, L. (1993). *Echelle de vocabulaire en images Peabody : Adaptation française du Peabody vocabulary test-revised* (PsyScan).
- Ehlers-Zavala, F. P. (2008). Teaching adolescent English language learners. In *Reading success for struggling adolescent learners* (Guilford).
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240. <https://doi.org/10.1007/BF02648177>
- Feng, Y., & Webb, S. (2020). Learning vocabulary through reading, listening, and viewing : Which mode of input is most effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 499-523. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000494>
- Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary Instruction in Fifth Grade and Beyond : Sources of Word Learning and Productive Contexts for Development. *Review of Educational Research*, 85(1), 50-91. <https://doi.org/10.3102/0034654314540943>
- Giasson. (1994). *La lecture et l'acquisition du vocabulaire*. 37-39.
- Huart, L. (2016). *Effets d'un entraînement en morphologie dérivationnelle : Sur les compétences en lecture d'adolescents présentant un trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit*.
- Kieffer, M. J., & Box, C. D. (2013). Derivational morphological awareness, academic vocabulary, and reading comprehension in linguistically diverse sixth graders. *Learning and Individual Differences*, 24, 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.017>
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking Down Words to Build Meaning : Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134-144. <https://doi.org/10.1598/RT.61.2.3>

- Landauer & Dumais. (1997). *A solution to Plato's problem : The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge*.
https://psycnet.apa.org/fulltext/1997-03612-001.pdf?auth_token=974e7b08ce792cd7bd5e0518246cbe03a77c504c&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2FdoiLanding%3Fdoi%3D10.1037%252F0033-295X.104.2.211
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E., & Kelley, J. G. (2010). The Effectiveness and Ease of Implementation of an Academic Vocabulary Intervention for Linguistically Diverse Students in Urban Middle Schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.3>
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(1), 156-166. <https://doi.org/10.3758/BF03195560>
- McCutchen, D., & Logan, B. (2011). Inside Incidental Word Learning : Children's Strategic Use of Morphological Information to Infer Word Meanings. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 334-349. <https://doi.org/10.1002/RRQ.003>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Perfetti, C. A. (1983). The Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Reading Comprehension : A Replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/10862968309547474>
- Monetta, L., Desmarais, C., MacLeod, A. A. N., St-Pierre, M.-C., Bourgeois-Marcotte, J., & Perron, M. (2016). *Recension des outils franco-québécois pour l'évaluation des troubles du langage et de la parole*. 40(2), 11.
- Mori, Y., & Nagy, W. (1999). Integration of Information From Context and Word Elements in Interpreting Novel Kanji Compounds. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 80-101.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.34.1.5>
- Nagy, & Anderson. (1984). How Many Words Are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304. <https://doi.org/10.2307/747823>
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools : Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. (Cambridge University Press).
- Rey-Debove, J. (1984). *Le domaine de la morphologie lexicale* [Application/xhtml+xml,application/pdf,online,database,application/pdf]. 17 pages, pages 3-19. <https://doi.org/10.15122/ISBN.978-2-8124-4298-8.P.0005>
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction : A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
<https://doi.org/10.3102/00346543056001072>

Swanborn, M. S. L., & de Glopper, K. (1999). Incidental Word Learning While Reading : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
<https://doi.org/10.3102/00346543069003261>

Wang. (1997). *Élucidation du sens des mots nouveaux en lecture du français par des étudiants chinois*. Université de Moncton.

Williams, R., & Morris, R. (2004). Eye movements, word familiarity, and vocabulary acquisition. *European Journal of Cognitive Psychology*, 16(1-2), 312-339.
<https://doi.org/10.1080/09541440340000196>

ANNEXES

Listes des annexes

Annexe I : Formulaire d'autorisation parentale

Annexe II : Matériel pré-test

Annexe III : Items et propositions de définitions pour le choix de définitions hors contexte

Annexe IV : Textes proposés dans le choix de définitions en contexte et indice de Gunning

Annexe V : Exercice de généralisation

Annexe VI : Tâche informatisée de comptage de morphèmes

Annexe VII: Feuille de réponse adaptée à la passation collective de l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP)

Annexe I : Formulaire d'autorisation parentale

Formulaire de consentement libre, éclairé et exprès

En signant ce formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-contre, qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante et qu'on vous a avisé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Je soussigné.e,, représentant légal de l'enfant, certifie avoir pris connaissance des informations contenues dans la notice d'information ci-jointe. Je comprends que les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle.

- J'autorise mon enfant à participer à cette étude.
- Je n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude.
(cocher la case correspondante)

Date :

Signature de la personne exerçant l'autorité parentale :

(Précédée de la mention « lu et approuvé »)

Conformité du traitement au règlement général sur la protection des données (RGPD) et à la loi Informatique et libertés (LIL)
Le recueil de votre consentement constitue un traitement de données à caractère personnel soumis au RGPD et à la LIL. Ce traitement a été déclaré au registre des traitements de données à caractère personnel de l'université de Poitiers. Conformément à l'article 13 du RGPD, les informations suivantes vous sont communiquées :

Responsable du traitement : le Président de l'Université de Poitiers
Base légale du traitement (article 6 RGPD) : mission d'intérêt public
Déléguée à la protection des données (DPO) : Isabelle Guérineau (dpo@univ-poitiers.fr)
Destinataires des données (toute personne amenée à manipuler les données) : Pauline Quémart, Responsable scientifique, Louise Chaussoy et Samantha Finoly, chargées de la mise en œuvre
Durée de conservation des données :
- les formulaires de consentement seront conservés pendant 6 ans après publication (1 an en version papier puis 5 ans en version numérisée et cryptée).
- les données recueillies seront anonymisées au début de l'analyse et archivées sans limite de durée.

Droits sur vos données à caractère personnel
Vous exercez vos droits d'accès, de rectification, de suppression sur les données à caractère personnel vous concernant, auprès du responsable scientifique. Si vous estimez que les réponses apportées ne sont pas satisfaisantes, vous disposez du droit d'introduire une réclamation auprès de la Cnil – Commission nationale de l'informatique et des libertés, autorité de contrôle de l'application du RGPD et de la LIL.

Annexe II : Matériel pré-test

Consigne : As-tu déjà rencontré ce mot ? Pour chaque item tu devras indiquer si tu es sûr de ne l'avoir jamais rencontré, si tu crois que tu ne l'as jamais rencontré, si tu crois l'avoir déjà rencontré ou si tu es sûr de ne jamais l'avoir rencontré. Si tu es sûr de ne jamais l'avoir rencontré : tu coches « Je suis sûr que non ». Si tu crois ne l'avoir jamais rencontré mais que tu n'es pas sûr : tu coches « Je crois que non ». Si tu crois l'avoir déjà rencontré mais que tu n'es pas sûr : tu coches « Je crois que oui ». Si tu es sûr de l'avoir déjà rencontré : tu coches « Je suis sûr que oui ».

Type de mots	Mots	Fréquence Manulex	Fréquence racine
Mots morphologiquement simples	Saltimbanque	0.02	-
	Thaumaturge	0	-
	Coelacanthe	0	-
	Amphigouri	0	-
	Troglodyte	0.01	-
	Mandragore	0	-
	Pétrichor	0	-
	Mandibule	0.02	-
	Bacchantes	0	-
	Axolotl	0.02	-
	Diphthongue	0.02	-
	Organdi	0.45	-
Mots morphologiquement complexes avec racine rare	Amnistiable	0	0
	Conciliable	0	0
	Escamotable	0	0
	Résiliation	0	0
	Vitupération	0	0
	Quincaillerie	0	0
	Ergoteur	0	0
	Calomnieux	0	0,01
	Sismologue	0	0
	Quémandage	0	0

	Archiviste	0	0	
	Fiscaliste	0	0	
Mots morphologiquement complexes avec racine fréquente	Distribuable	0	21,62	
	Absorbeur	0,01	4,75	
	Fondatrice	0	5,69	
	Miroitier	0,01	73,42	
	Divisible	0	7,47	
	Constatation	0,01	28,93	
	Visserie	0,02	18,36	
	Aiguillerie	0	55,53	
	Bagagiste	0	4,27	
	Gantier	0	33,47	
	Zoologue	0	49,81	
	Cotonneux	0,01	27,62	
	Distracteurs fréquents	Orangeade	2,22	-
		Brigand	12,76	-
Acrobatie		1,52	-	
Révolution		7,11	-	
Tourbillon		4,22	-	
Classique		2,07	-	
Ouvrage		19,46	-	
Vacarme		16,81	-	
Pseudo-mots	Cartope	-	-	
	Apeuration	-	-	
	Entrainien	-	-	
	Copradin	-	-	
	Gremanite	-	-	
	Castire	-	-	
	Pestination	-	-	
	Détableur	-	-	

Annexe III : Items et propositions de définitions pour le choix de définitions hors contexte

Type de mots	Mots	Propositions de définition
Mots morphologiquement simples	Saltimbanque	<ul style="list-style-type: none"> - Personne, artiste qui se produit en public - Personne qui crée les timbres - Personne qui travaille à la banque - Personne qui n'est pas très propre
	Thaumaturge	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui fait beaucoup de sport - Personne qui réalise des miracles - Personne qui se lève très tôt - Personne qui élève des taureaux
	Coelacanthe	<ul style="list-style-type: none"> - Mammifère rongeur à longues dents - Mammifère volant à plumes rouges - Mammifère marin en danger - Mammifère vivant dans les plaines
	Amphigouri	<ul style="list-style-type: none"> - Propos difficile à comprendre - Propos agressif - Propos sur l'Histoire du monde - Propos sur les reptiles
	Troglodyte	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui parle trois langues - Personne qui aime les fleurs - Personne qui déteste les champignons - Personne qui habite dans une grotte
	Mandragore	<ul style="list-style-type: none"> - Plante utilisée pour fabriquer des médicaments - Animal qui porte bonheur - Personne qui ment souvent - Poisson d'eau douce aux écailles grises
	Pétrichor	<ul style="list-style-type: none"> - Variété de miel de la région du Sud-Est - Parfum de la terre après une averse - Substance solide de petit volume - Bruit fait par les oiseaux

	Mandibule	<ul style="list-style-type: none"> - Partie de la patte avant - Partie de la mâchoire - Partie de la toiture - Partie d'un ballon
	Bacchantes	<ul style="list-style-type: none"> - Poils du au-dessus de la lèvre supérieure - Extrémités des doigts - Partie haute de la joue - Longs cheveux gris ou blanc
	Axolotl	<ul style="list-style-type: none"> - Petite larve qui vit sous l'eau - Petite araignée qui se déplace sur l'eau - Petit insecte à ailes grisâtres - Petit perroquet coloré
	Diphongue	<ul style="list-style-type: none"> - Personne différente des autres - Chaussures résistant aux très grandes chaleurs - Montagne désertique des hauts plateaux - Prononciation spéciale d'un son
	Organdi	<ul style="list-style-type: none"> - Matière ressemblant à du bois - Matière qui flotte dans l'eau - Matière en coton très fine - Matière utilisée dans les vernis
Mots morphologiquement complexes avec racine rare	Amnistiable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être aimé de tous - Qui peut être oublié facilement - Qui peut être pardonné - Qui peut commettre une erreur
	Conciliable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut aller avec autre chose - Qui peut être doux - Qui peut être autoritaire - Qui peut être drôle
	Escamotable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être rangé dans une housse - Qui peut être replié - Qui peut être monté en hauteur - Qui peut être utilisé en pleine nature

Résiliation	<ul style="list-style-type: none"> - Action de rompre un contrat - Action de voler un objet - Action de courir dans un stade - Action de porter des poids
Vitupération	<ul style="list-style-type: none"> - Action de râler vivement - Action de manifester sa joie - Action de chasser habilement - Action de lancer des pierres
Quincaillerie	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu qui vend des outils de jardinage - Lieu qui vend des fruits et légumes - Lieu qui vend des épices - Lieu qui vend des outils/accessoires en métal
Ergoteur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui est malade régulièrement - Personne qui aime contester sans véritable raison - Personne qui n'aime que lui-même - Personne qui aime courir
Calomnieux	<ul style="list-style-type: none"> - Qui accuse par des mensonges - Qui est rongé par le calcaire - Qui sous-estime le travail accompli - Qui suscite l'admiration
Sismologue	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui étudie les tremblements de terre - Personne qui étudie la beauté des paysages - Personne qui étudie le vol des oiseaux migrateurs - Personne qui étudie le mouvement des vagues
Quémandage	<ul style="list-style-type: none"> - Action de parler très fort - Action de voler une autre personne - Action d'insister pour que l'on nous donne quelque chose

		<ul style="list-style-type: none"> - Action de se battre en public
	Archiviste	<ul style="list-style-type: none"> - Spécialiste de la conservation des documents - Spécialiste en armes de guerre - Spécialiste de la gestion des déchets - Spécialiste en décoration intérieure
	Fiscaliste	<ul style="list-style-type: none"> - Spécialiste des taxes - Spécialiste des relations familiales - Spécialiste des films de science-fiction - Spécialiste en informatique
Mots morphologiquement complexes avec racine fréquente	Distribuable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut brûler aussi vite que du papier - Qui peut être donné à plusieurs personnes - Qui peut être vacciné sans autorisation - Qui peut cacher la vérité
	Absorbeur	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut pour brûler quelque chose - Qui peut peindre quelque chose - Qui peut faire disparaître quelque chose - Qui peut coudre quelque chose
	Fondatrice	<ul style="list-style-type: none"> - Femme qui a créé quelque chose - Femme qui vend du matériel - Femme qui coud quelque chose - Femme qui achète quelque chose
	Miroitier	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui fabrique des objets dans lesquels se regarder - Personne qui répare des armoires - Personne qui nettoie avec des outils innovants - Personne qui a une mémoire extraordinaire
	Divisible	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être vendu au plus offrant - Qui peut être échangé contre autre chose - Qui peut être détruit sans autorisation

		<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être partagé en plusieurs parties égales
	Constatation	<ul style="list-style-type: none"> - Action de faire un dessin - Action de conclure par observation des faits - Action d'expliquer longuement - Action de se disputer violemment
	Visserie	<ul style="list-style-type: none"> - Établissement où l'on fabrique des articles de bricolage - Établissement où l'on apprend à construire des cabanes - Établissement où l'on achète des vêtements - Établissement où l'on apprend la couture
	Aiguillerie	<ul style="list-style-type: none"> - Établissement où l'on fabrique des clés - Établissement où l'on fabrique des articles de couture - Établissement où l'on élève des aigles - Établissement où l'on cultive des algues
	Bagagiste	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui s'occupe des valises des clients - Personne qui fait le ménage - Personne qui vend du matériel de voyage - Personne qui gère les réservations des chambres d'hôtel
	Gantier	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui construit des maisons - Personne qui fabrique des tables - Personne qui cuisine des crustacés - Personne qui fabrique des gants
	Zoologue	<ul style="list-style-type: none"> - Spécialiste des animaux - Spécialiste des grands espaces sauvages - Spécialiste des ordinateurs - Spécialiste des logos des marques

	Cotonneux	<ul style="list-style-type: none">- Qui est gris et blanc- Qui menace de pleuvoir- Qui a un aspect doux et agréable- Qui ne s'arrête pas
--	-----------	--

Annexe IV : Textes proposés dans le choix de définitions en contexte et indice de Gunning

Type de mots	Mots	Texte proposé	Indice de Gunning
Mots morphologiquement simples	Saltimbanque	Cet enfant est très agile, il pourrait être saltimbanque. Ses acrobaties sont appréciées de tous.	3,03
	Thaumaturge	Ce médecin est un thaumaturge, il aurait sauvé des dizaines de vies. Ce qu'il réussit à faire relève de la magie.	4,40
	Coelacanthe	On a longtemps pensé que le coelacanthe était une espèce disparue. Puis un pêcheur en a attrapé un dans ses filets sans même savoir ce que c'était	5,60
	Amphigouri	Son discours est un amphigouri. Je suis perdu et je ne pense pas être le seul dans ce cas.	3,82
	Troglodyte	Cet homme est un troglodyte. Il est coupé du monde, ne voit jamais personne à part quelques animaux sauvages.	3,80
	Mandragore	La mandragore avec ses larges feuilles ne pousse que dans les pays du sud. Selon la légende, ses racines ont des pouvoirs magiques	4,60
	Pétrichor	Le pétrichor relâché par certaines plantes a une texture huileuse. Il permet de mieux faire face aux périodes de sécheresse.	4,00
	Mandibule	Mon chat s'est fracturé la mandibule en escaladant un toit. Il n'a pas pu manger de nourriture solide pendant une semaine.	4,62

	Bacchantes	Mon père a décidé de se laisser pousser des bacchantes. Cela donne à son visage un style très élégant.	3,80
	Axolotl	J'ai trouvé un axolotl dans mon bassin. J'ai su que c'était lui grâce à ses branchies et à sa couleur grise.	4,80
	Diphthongue	Mon amie espagnole parle très bien le français mais son accent est assez reconnaissable. Je lui répète pourtant que la diphthongue n'existe pas dans la langue française !	5,61
	Organdi	Sa robe d'organdi brillait au soleil. Elle était belle et surtout très élégante avec.	3,00
Mots morphologiquement complexes avec racine rare	Amnistiable	Cet homme n'est pas amnistiable. Il doit payer pour ses crimes et purger sa peine en prison.	3,60
	Conciliable	La haine n'est pas conciliable avec la tendresse. Ce sont deux choses tout à fait contraires.	3,40
	Escamotable	Cette table de camping est escamotable. Cela sera très pratique pour la ranger cet été dans la voiture.	3,62
	Résiliation	Je ne vais plus à la salle de sport mais je paye encore l'abonnement. Il faut que je fasse une résiliation.	4,44
	Vitupération	Au moment de payer, le client exprima sa colère. Sa vitupération était justifiée : la viande était trop cuite et les légumes trop salés.	4,62
	Quincaillerie	Il me manque encore des articles pour réparer le moteur. Je vais donc passer à la quincaillerie.	3,42

	Ergoteur	Cet homme est un vrai ergoteur. Il n'est jamais d'accord avec les autres et ne sourit jamais.	3,80
	Calomnieux	Cette femme n'est pas très appréciée à son travail. Elle ne fait que répandre des propos calomnieux sur ses collègues.	4,20
	Sismologue	Selon ce sismologue cette région va subir de nombreux tremblements de terre dans les années à venir. D'ailleurs, il y a eu une secousse ce matin.	5,40
	Quémandage	Tous les jours, cet homme sans domicile me demande de l'argent. Ce quémandage me gêne beaucoup car je n'ai jamais de monnaie.	4,80
	Archiviste	Au bureau nous avons plein de vieux dossiers que je ne sais comment ranger. Je vais faire appel à un archiviste.	4,20
	Fiscaliste	Pour répondre à nos interrogations sur les impôts, un fiscaliste serait utile. Il saura nous aider à remplir ces papiers.	4,02
Mots morphologiquement complexes avec racine fréquente	Distribuable	Ce type de journal n'est pas distribuable dans cette rue. Je suis désolé mais vous n'avez pas le droit.	4,22
	Absorbeur	La cave ne sentait pas très bon. J'ai donc acheté un absorbeur d'odeur et depuis, c'est plus agréable d'y descendre.	4,82
	Fondatrice	Cette femme est très connue en France. Elle est la fondatrice de cette marque de vêtements.	3,23
	Miroitier	Dans la bagarre, ils ont cassé cet objet. Ils devront payer un miroitier pour réparer les dégâts.	3,42

Divisible	Ces terrains divisibles sont à vendre. Si nous en achetons un, nous pourrions en faire quatre parcelles plus petites pour y construire des maisons.	4,80
Constatation	Ces deux personnes évitent toujours de se rencontrer et ne s'adressent jamais la parole. Elles ne s'aiment pas, c'est une simple constatation.	5,02
Visserie	La visserie où je suis allé ce matin n'avait pas le matériel qu'il me faut. Mes projets de bricolage devront attendre.	4,60
Aiguillerie	Mon grand-père travaillait dans cette aiguillerie, aujourd'hui fermée. L'entreprise de broderie voisine leur achetait une grande partie de la production	4,20
Bagagiste	Après ce long voyage, je n'avais plus la force de m'occuper de mes affaires. J'ai donc demandé au bagagiste de s'en charger.	5,20
Gantier	Avant, nous avions un gantier dans cette rue. C'est lui qui m'a fait ces moufles que j'ai porté tout l'hiver	4,60
Zoologue	Être zoologue a toujours été son rêve. Petite, elle était passionnée par les lions et aujourd'hui elle étudie le comportement des animaux de la savane	5,02
Cotonneux	Le ciel était clair avec quelques nuages cotonneux. Elle a pourtant préféré rester chez elle de peur que la pluie ne gâche sa promenade.	4,80

Annexe V : Exercice de généralisation

Type de mot	Mot dérivé	Propositions de définition
Mots morphologiquement complexes avec racine rare	Amnistieur	<ul style="list-style-type: none"> - Individu qui annule une sanction - Pardonner quelqu'un malgré ses fautes - Personne qui prononce une peine de prison - Discours prononcé par l'avocat pour défendre son client
	Archivage	<ul style="list-style-type: none"> - Classeur qui contient des documents historiques - Action de conserver des documents - Bibliothèque dans laquelle on stocke tous les livres à classer - Responsable des photos de monuments anciens
	Conciliateur	<ul style="list-style-type: none"> - Violente dispute entre deux personnes d'une même famille - Personne qui règle un conflit entre deux individus - Blessure issue d'une bagarre - Acte de pardonner après une dispute
	Ergotage	<ul style="list-style-type: none"> - Action de contester sans véritable raison - Individu qui n'est jamais d'accord avec personne - Discours exprimant la joie - Action de manger des bonbons entre les repas
	Escamoteur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui replie et range un élément un élément - Désordre que l'on cache chez soi - Secret que l'on garde pour soi - Animal qui se cache sous les rochers

Calomniable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être accusé par des mensonges - Mensonges que l'on dit à sa famille - Conséquences d'une accusation qui se révèle fausse - Individu qui est mis en prison à tort
Sismique	<ul style="list-style-type: none"> - Relatif aux tremblements de terre - Île du Pacifique où il y a souvent des tremblements de terre - Secousse que l'on ressent tôt le matin - Expert de la météo
Vitupérateur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui râle vivement - Animal qui fait beaucoup de bruit - Crie de mécontentement - Place où l'on se réunit pour manifester
Quincaillier	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui vend des articles en métal - Bruit du fer quand on le découpe - Entreprise qui vend des matériaux de construction - Type de plastique qui ressemble à du verre
Résiliable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être rompu - Avocat qui annule un contrat - Situation quand deux personnes se séparent - Contrat entre deux individus
Quémandeur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui demande quelque chose avec insistance - Demande de prêt à une banque - Établissement où on retire de l'argent - Employé d'un hôtel
Fiscalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Action de prélever des taxes - Spécialiste des taxes industrielles - Établissement où l'on retire de l'argent - Individu qui vérifie les comptes

Mots morphologiquement complexes avec racine fréquente	Distributrice	<ul style="list-style-type: none"> - Femme qui transmet quelque chose à d'autres personnes - Don fait à une association - Courrier donné tous les matins - Lieu où l'on stocke que ce l'on va donner
	Absorption	<ul style="list-style-type: none"> - Action de faire d'aspirer et de retenir des éléments - Papier qui fond avec la chaleur - Machine qui nettoie les tâches - Joie de voir une tâche disparaître
	Fondement	<ul style="list-style-type: none"> - Base sur laquelle s'appuyer - Début d'un film - Base sur laquelle s'appuyer - Personne qui crée une marque de vêtements
	Miroiterie	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu où l'on fabrique des objets qui reflètent la lumière - Accessoire de mode présent dans la salle de bain - Spécialiste chargé de réparer les vitres cassées - Malheur lié à une vitre cassée
	Diviseur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne/élément qui partage en plusieurs parties - Partie d'un terrain de football - Gâteau que l'on sépare en parts égales - Verre brisé en plusieurs morceaux
	Constatable	<ul style="list-style-type: none"> - Qui peut être observé - Démarches à faire lors d'un accident - Détail que l'on peut voir de très près - Personne qui étudie les étoiles
	Vissage	<ul style="list-style-type: none"> - Action de fixer grâce à une tige en métal - Équipement spécial pour bateaux - Ouvrier qui utilise de petits matériaux - Boutique qui vend du matériel de bricolage

	Aiguilleur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne qui fabrique des articles de couture - Élément en fer qui est utilisé pour la couture - Longueur d'un de fil de couture - Usine de fabrication d'habits en laine
	Ganterie	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu où l'on fabrique des articles pour protéger les mains - Moufles portées pour les sports d'hiver - Tissu qui absorbe la chaleur - Cuir utilisé pour fabriquer des vêtements
	Zoologie	<ul style="list-style-type: none"> - Science qui étudie les animaux - Animal sauvage d'Afrique - Petit crustacé d'eau douce - Spécialiste des comportements humains
	Cotonnerie	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu où l'on fabrique des graines fibreuses - Qui symbolise la douceur - Rayon du magasin où l'on vend des produits frais - Manière de trier les plantes
	Bagagerie	<ul style="list-style-type: none"> - Poids maximal d'une valise - Boutique qui vend des sacs de voyage - Partie d'un aéroport - Spécialiste d'un avion

Annexe VI : Tâche informatisée de comptage de morphèmes

Consigne : Dans cet exercice, tu vas devoir dire, pour chaque mot, si tu penses qu'il y a un préfixe et/ou un suffixe dedans. Un rappel de ce que sont les préfixes et les suffixes te sera donné avant de commencer. Essaie de faire de ton mieux. Dès que tu es prêt, appuie sur le bouton « suivant ».

Les préfixes et les suffixes sont des suites de lettres au début du mot (préfixe) ou à la fin du mot (suffixe) qui précisent la signification du mot, comme par exemple « in » dans inconnu, ou « ette » dans fillette. Tu vas devoir dire si tu repères un préfixe et/ou un suffixe dans les mots du tableau.

Lis ces exemples :

- Coiffer = 0 préfixe et 0 suffixe
- Coiffeur = 0 préfixe + 1 suffixe (coiff/eur)
- Décoiffer = 1 préfixe + 0 suffixe (dé/coiffer)
- Décoiffage = 1 préfixe + 1 suffixe (dé/coiff/age)

- Coller = 0 préfixe + 0 suffixe
- Collage = 0 préfixe + 1 suffixe (coll/age)
- Décoller = 1 préfixe + 0 suffixe (dé/coller)
- Décollage = 1 préfixe + 1 suffixe (dé/coll/age)

- Casser = 0 préfixe + 0 suffixe
- Cassable = 1 suffixe (cass/able)

Mais attention cassette n'a ni préfixe ni suffixe (il ne peut pas être décomposé en cass+ette car une cassette n'est pas une petite casse).

À ton tour, y a-t-il un préfixe dans les mots suivants ? Y a-t-il un suffixe ?

Nombre de morphèmes	Mots	0 Préfixe	1 préfixe	0 suffixe	1 suffixe
1 morphèmes	Évènement	x		x	
	Tagliatelle	x		x	
	Simultané	x		x	
	Dorénavant	x		x	
	Vétérinaire	x		x	
	Entreprise	x		x	
	Formidable	x		x	
	Mosaïque	x		x	
2 morphèmes	considérable	x			x
	déséquilibre		x	x	
	Inattention		x	x	
	Animateur	x			x
	Parfumerie	x			x
	Retrouver		x	x	
	Copilote		x	x	
	Découper		x	x	
3 morphèmes	Indigestion		x		x
	Écoulement		x		x
	Préhistorien		x		x
	Défavorable		x		x
	Superposable		x		x
	Prévision		x		x
	Inattaquable		x		x
	Anormal		x		x

Annexe VII: Feuille de réponse adaptée à la passation collective de l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP)

Prénom :

Date de naissance :

Classe :

Consigne : Il y a 4 images par page. Chaque image a un numéro. Écoute le mot que je te dis et entoure le numéro de l'image qui représente ce mot.

Exemples			
1	2	1	2
3	4	3	4

1.

1 2
3 4

2.

1 2
3 4

3.

1 2
3 4

4.

1 2
3 4

5.

1 2
3 4

6.

1 2
3 4

7.

1 2
3 4

8.

1 2
3 4

9.

1 2
3 4

10.

1 2
3 4

11.

1 2
3 4

12.

1 2
3 4

13.

1 2
3 4

14.

1 2
3 4

15.

1 2
3 4

16.

1 2
3 4

17.

1 2
3 4

18.

1 2
3 4

19.

1 2
3 4

20.

1 2
3 4

21.

1 2
3 4

22.

1 2
3 4

23.

1 2
3 4

24.

1 2
3 4

25.

1 2
3 4

26.

1 2
3 4

27.

1 2
3 4

28.

1 2
3 4

29.

1 2
3 4

30.

1 2
3 4

31.

1 2
3 4

32.

1 2
3 4

33.

1 2
3 4

34.

1 2
3 4

35.

1 2
3 4

36.

1 2
3 4

37.

1 2
3 4

38.

1 2
3 4

39.

1 2
3 4

40.

1 2
3 4

41.

1 2
3 4

42.

1 2
3 4

43.

1 2
3 4

44.

1 2
3 4

45.

1 2
3 4

46.

1 2
3 4

Résumé

L'entrée en sixième marque l'association enseignant-matière et de ce fait l'arrivée de nombreux nouveaux mots spécifiques qui sont en grande majorité morphologiquement complexes. Notre recherche a examiné l'influence des informations morphologiques sur l'inférence de la signification de mots nouveaux chez les élèves de sixième. Pour évaluer le rôle de ces informations et du contexte de présentation de mots rares dans l'inférence de leur signification, une tâche expérimentale informatisée a été élaborée. Cette tâche a été divisée en quatre exercices : un pré-test basé sur la connaissance ou non des items, un exercice de choix de définitions hors contexte, un exercice de choix de définitions en contexte et une épreuve de généralisation de définitions. Des analyses de variances et de corrélations entre les variables ont été réalisées. Nos résultats ont montré que les élèves s'appuient sur les informations morphologiques des mots pour en inférer la signification : les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente sont mieux inférés que les mots morphologiquement complexes avec racine rare et ces derniers sont mieux inférés que les mots morphologiquement simples. Par ailleurs, le type de présentation influe également sur cette capacité à inférer des mots nouveaux. La présentation en contexte est bénéfique pour les mots morphologiquement complexes avec racine rare mais particulièrement intéressante pour les mots morphologiquement simples. La présentation en contexte n'a pas plus d'impact que la présentation isolée pour les mots morphologiquement complexes avec racine fréquente, les deux présentations sont bénéfiques. Enfin lorsqu'un élève définit correctement un mot morphologiquement complexe il a de grandes chances de réussir à définir un mot morphologiquement complexe de même radical mais suffixé différemment. Ces résultats apportent un éclairage supplémentaire dans les recherches liées à ce domaine et suggèrent des perspectives de prise en charge notamment en orthophonie.

Mots-clés : Morphologie dérivationnelle – inférence – vocabulaire académique – définition en contexte – mots nouveaux – sixième

Abstract

Entry into the sixth grade marks the teacher-subject association and thus the arrival of many new specific words that are overwhelmingly morphologically complex. Our research examined the influence of morphological information on sixth graders' inference of new word meaning. To assess the role of this information and the presentation context of rare words in inferring their meaning, a computerized experimental task was developed. This task was divided into four exercises: a pretest based on knowledge or not of the items, an out-of-context definition choice exercise, an in-context definition choice exercise and a definition generalization test. Analyses of variance and correlations between variables were performed. Our results showed that students rely on morphological information of words to infer meaning: morphologically complex words with frequent root are better inferred than morphologically complex words with rare root and the latter are better inferred than morphologically simple words. Furthermore, the type of presentation also influences this ability to infer new words. Presentation in context is beneficial for morphologically complex words with a rare root but particularly interesting for morphologically simple words. Presentation in context has no more impact than isolated presentation for morphologically complex words with frequent root, both presentations are beneficial. Finally, when a student correctly defines a morphologically complex word, he/she is more likely to successfully define a morphologically complex word with the same root but with a different suffix. These results shed additional light on the research in this area and suggest perspectives for treatment, particularly in speech therapy.

Keywords: Derivational morphology - inference - academic vocabulary - definition in context- new words - sixth grade