

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Le développement du vocabulaire à
l'école primaire : les apports de la
dimension morphologique de la langue

Pascale Colé
Professeure de psychologie cognitive
Université de Provence

Novembre 2011

Enjeu

Développer le vocabulaire grâce à une analyse morphologique explicite des mots, tirer profit de la fréquence importante des mots complexes du vocabulaire oral et écrit à l'école primaire.

L'ESSENTIEL

- L'écrit (et particulièrement les manuels scolaires) constitue une source de développement du vocabulaire notamment par le nombre de mots complexes rencontrés.
- Les mots complexes sont composés d'au moins deux morphèmes définis comme les plus petites unités de signification de la langue. Par exemple, le mot *chaton* est complexe parce qu'il est constitué de deux morphèmes, *chat-* et *-on*, le premier désignant un animal particulier, et le second un diminutif.
- Une étude lexicologique Américaine (Nagy & Anderson, 1984) montre que les manuels scolaires proposent quatre fois plus de mots complexes (*chaton*) que de mots simples (*chat*).
- Anglin (1993) montre que le vocabulaire acquis à l'école primaire serait majoritairement composé de mots complexes et que dès le CE2 l'acquisition des mots dérivés serait prédominante par rapport à celle des mots simples.
- Un certain nombre de recherches ont montré que le développement du vocabulaire chez l'enfant d'âge scolaire dépend de ses connaissances morphologiques et plus particulièrement de l'habileté à manipuler à l'oral les informations morphologiques des mots.
- Des recherches montrent que la focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots dans des activités scolaires systématiques peut accélérer notablement le développement du vocabulaire.
- Un enseignement systématique à l'analyse morphologique constitue donc une piste de travail très prometteuse pour l'enseignement du vocabulaire.

Introduction

Le vocabulaire est une composante cruciale du langage. Toutes les langues possèdent un vocabulaire qui renvoie à un ensemble de mots qui constituent les unités de base utilisées pour produire et comprendre les phrases (Anglin, 1993). Sans vocabulaire, la compréhension et la production du langage ne sont pas possibles. Ainsi, l'acquisition d'un vocabulaire est un des pré-requis essentiels pour l'acquisition du langage. Par ailleurs, des travaux ont montré que le développement du vocabulaire est fortement lié au développement cognitif et à la réussite en lecture.

L'acquisition du vocabulaire débute vers la fin de la première année de vie avec un lexique estimé à environ 5 mots à 10 mois, 8 mots à 12 mois, 14 mots à 20 mois, 55 mots à 16 mois, 100 mots à 18 mois, 170 mots à 20 mois et 250 mots à 22 mois. La maîtrise des règles morphologiques de la langue serait alors responsable de l'explosion lexicale observée chez les enfants aux environs de 2 ans 2 ans et demi qui leur permet de passer à un vocabulaire de 500 à 600 mots (Barrett, 1995). De fait, on constate que vers l'âge de 2 ans, l'enfant ajoute à son stock lexical approximativement 10 mots nouveaux par jour pour atteindre un vocabulaire d'environ 14000 mots à l'âge de 6 ans (Carey, 1978). On constate qu'à partir de cet âge, les enfants augmentent leur vocabulaire d'environ 3000 mots par an jusqu'à l'âge de 17 ans.

La question des facteurs responsables du développement important du vocabulaire chez l'enfant d'école primaire est encore débattue. Néanmoins, 3 hypothèses ont été particulièrement testées qui concernent : 1) l'enseignement du vocabulaire à l'école, 2) l'apprentissage des mots et de leurs sens à partir de l'utilisation du contexte dans lequel on les rencontre au cours des activités de lecture et 3) la compétence croissante à inférer le sens des mots à l'aide des connaissances morphologiques.

1. Les connaissances morphologiques

Les mots de notre vocabulaire peuvent être distingués selon leur structure morphologique (ou interne), c'est-à-dire en fonction du nombre de morphèmes qui les composent, les morphèmes étant définis comme les plus petites unités qui dans la langue véhiculent du sens. Ainsi, on distingue les mots morphologiquement simples, constitués d'un seul morphème (par exemple, le mot *chat*) et les mots morphologiquement complexes qui sont composés d'au moins deux morphèmes. Par exemple, le mot *chaton* est morphologiquement complexe parce qu'il est constitué de deux morphèmes, *chat-* et *-on*, le premier désignant un animal particulier, et le second un diminutif. La combinaison des sens des deux morphèmes permet de recouvrir le sens du mot complet « petit chat ». De la même manière, le mot *chatons* est morphologiquement complexe parce qu'il est constitué des 3 morphèmes *chat-*, *-on-*, *-s*, le 3^{ème} morphème véhiculant l'idée de nombre.

Les morphèmes des mots véhiculent des informations sémantiques mais également des informations syntaxiques importantes. Ainsi, les mots *laitage* et *laiteux* sont morphologiquement complexes (par la suite, nous emploierons le terme de *complexes*), ils appartiennent tous deux à la même famille morphologique « lait ». Le traitement des propriétés sémantiques des suffixes permet de comprendre qu'il s'agit dans un cas de quelque chose qui a l'aspect et la couleur du lait et dans l'autre cas, d'une substance alimentaire qui est tirée du lait. De plus, l'utilisation des propriétés syntaxiques des suffixes complète de façon indispensable le traitement de ces mots car, dans un certain nombre de cas, le suffixe détermine la catégorie du mot qu'il compose. Ainsi, ce n'est pas le cas pour le mot *laitage* qui reste un nom comme sa base¹ *lait* mais c'est le cas du mot *laiteux*. La base est un nom mais le mot suffixé est devenu un adjectif.

Nous ne nous intéresserons ici qu'à la morphologie dérivationnelle qui renvoie très schématiquement aux mots (dérivés) suffixés tels que *laiteux*, *laitage* et aux mots préfixés tels que *relire*, *prédire*. Nous excluons la morphologie flexionnelle², principalement parce que, comme nous allons le voir, les formes dérivées (préfixées et suffixées) constituent une large proportion des mots nouveaux que les enfants apprennent dans les années de l'école primaire (Nagy & Anderson, 1984).

La reconnaissance des mots complexes qu'elle soit orale ou écrite implique donc des traitements linguistiques approfondis (syntaxique et sémantique) qui prennent appui sur un traitement morphologique systématique qui consiste principalement à identifier chacun des morphèmes les composant et à combiner les informations syntaxiques et sémantiques récupérées.

¹ La base est le mot que l'on obtient après avoir ôté un affixe (préfixe ou suffixe) composant un mot complexe.

² Ce domaine particulier de la morphologie décrit les mots fléchis constitués d'une base et d'un ou plusieurs suffixes flexionnels qui marquent (au moins à l'écrit) le genre et le nombre des noms et des adjectifs ou le temps et le nombre des verbes.

Ainsi, ce traitement permet de comprendre efficacement les deux phrases (1) et (2) formellement très proches mais différentes du point de vue sens :

(1) *Ma grand-mère a un nouveau dentiste.*

(2) *Ma grand-mère a un nouveau dentier.*

Les connaissances morphologiques sont donc cruciales pour la compréhension (orale et écrite). Ces connaissances morphologiques renvoient à un ensemble de connaissances précises sur les mots parmi lesquelles : 1) la connaissance de la structure interne des mots et en particulier les relations morphologiques entretenues par les mots d'une même famille morphologique (exemple : *dent*, *dentier*, *dentiste*), 2) le sens associé aux morphèmes, bases, suffixes et préfixes et 3) les informations syntaxiques associées aux affixes (préfixes et suffixes).

2. Le développement du vocabulaire chez l'enfant d'école primaire

L'écrit (et particulièrement les manuels scolaires) constitue une source de développement du vocabulaire notamment par le nombre de mots complexes qu'il propose. L'écrit expose, en effet, à des phrases possédant des structures syntaxiques plus complexes que celles utilisées à l'oral mais également à un vocabulaire plus riche et donc composé de mots plus rares que sont les mots complexes.

Le développement du vocabulaire chez l'enfant d'école primaire s'explique pour une partie importante par la dimension morphologique de la langue. En effet, d'une part, selon une étude lexicologique menée par Rey-Debove (1984) la majorité des mots de notre vocabulaire est morphologiquement complexe. Sur les 34 920 entrées répertoriées dans le Robert méthodique, elle constate que 80% renvoient à des mots complexes. D'autre part, une étude lexicologique américaine conduite sur les manuels scolaires montre que les mots lus par l'enfant à l'école primaire sont majoritairement morphologiquement complexes (Nagy & Anderson, 1984). En effet, cette étude montre que ceux-ci ont tendance à proposer des mots morphologiquement complexes en nombre de plus en plus élevé et plus particulièrement que le nombre des mots complexes (*chaton*) est quatre fois plus important que celui des mots simples (*chat*)³. Plus précisément, Nagy et Anderson (1984) estiment qu'environ 60% du vocabulaire acquis par un enfant d'âge scolaire serait complexe et composé d'une structure phonologique et sémantique transparente (exemple : *ourson* est phonologiquement transparent car sa base *ours* est conservée. Il est également sémantiquement transparent, son sens pouvant être déduit aisément de sa base). Une étude de White, Graves et Slater (1989) montre qu'en CM1, la zone d'acquisition de vocabulaire la plus « active » concerne celles des mots de basse fréquence dans laquelle les mots complexes sont prédominants.

Notons également que le système orthographique du français (Jaffré et Fayol, 1997) est de nature à attirer l'attention de l'élève sur la dimension morphologique des mots qu'il lit avec un recours fréquent aux morphogrammes, lettres ou groupes de lettres qui se trouvent à la fin des mots et qui codent les relations

³ Nous ne disposons pas d'une telle étude en Français mais en revanche le système morphologique du français est plus développé que celui de l'anglais. Par conséquent, on devrait observer un phénomène au moins aussi comparable pour le Français. Ce qui expliquerait pourquoi les connaissances morphologiques des petits anglophones sont moins développées que celles des petits francophones (Duncan, Casalis & Colé, 2009).

morphologiques entre mots d'une même famille (par exemple, le t de *lait* permet le lien morphologique avec les mots *laiterie*, *laitage* ou le « d » de *laid*, *laideur*).

Anglin (1993) fournit des données très claires sur la nature du vocabulaire acquis par l'enfant de l'école primaire. Il montre, à partir d'une estimation, que le vocabulaire acquis serait majoritaire composé de mots complexes (mots fléchis, dérivés et mots composés) (Figure 1) et que dès le CE2 l'acquisition des mots dérivés serait prédominante par rapport à celle des mots simples (Figure 2).

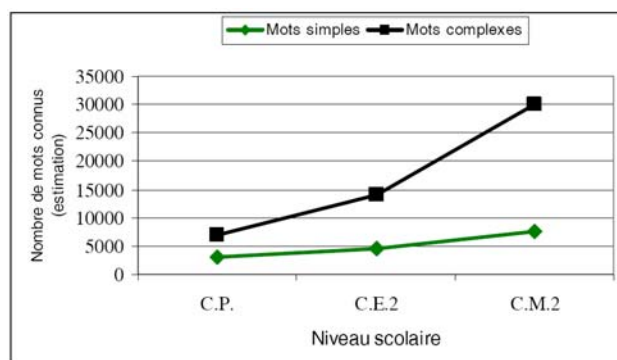


Figure 1 : Nombre de mots (estimés) connus en fonction des niveaux scolaires (d'après Anglin, 1993) : mots simples et complexes.

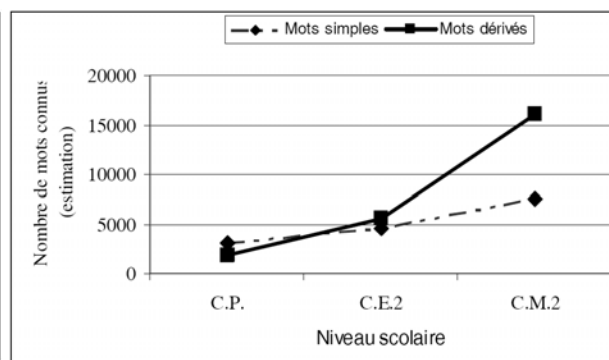


Figure 2 : Nombre de mots (estimés) connus en fonction des niveaux scolaires (d'après Anglin, 1993) : mots simples et mots dérivés.

3. L'influence des connaissances morphologiques dans le développement du vocabulaire chez l'enfant d'école primaire

Deux types de données montrent l'importance des connaissances morphologiques dans le développement du vocabulaire chez l'enfant d'école primaire. Il s'agit de celles qui émanent, d'une part, des études qui montrent l'influence des connaissances métamorphologiques dans l'étendue du vocabulaire et, d'autre part, des études d'entraînement aux développement des connaissances métamorphologiques⁴.

Les connaissances métamorphologiques et le développement du vocabulaire

Un certain nombre de recherches ont montré que le développement du vocabulaire chez l'enfant d'âge scolaire dépend de ses connaissances morphologiques et plus particulièrement de l'habileté à manipuler les informations morphologiques des mots. Cette habileté est dénommée conscience morphologique (de l'anglais *morphological awareness*) et se définit comme la capacité à réfléchir et à utiliser oralement et explicitement la structure morphologique des mots (Carlisle, 1995). Cette capacité est mesurée avec différentes tâches dont nous présenterons trois exemples (pour une synthèse des tâches employées, voir Colé et Royer, 2004). Dans la tâche dite de jugement de relations de mots, on présente oralement aux enfants deux mots qui sont soit reliés morphologiquement (*rapide-rapidement*) soit reliés uniquement

⁴ La mesure communément adoptée pour évaluer le vocabulaire est l'épreuve de vocabulaire du WISC III ou IV.

formellement (par exemple : *bague baguette*). L'enfant doit décider si les deux mots appartiennent à la même famille de mots.

Dans la tâche d'extraction de la base, l'enfant doit trouver un autre mot, plus petit à l'intérieur du mot présenté. Par exemple, l'enfant doit identifier le mot « *fil* » contenu dans le mot « *fillette* ». Enfin, la tâche de compréhension d'affixes (préfixes et suffixes) consiste en la présentation d'un pseudo-mot suffixé (*moteur*) c'est-à-dire composé d'une pseudo-base (*moute*) et d'un suffixe (*eur*) puis de deux définitions possibles du sens de ce pseudo-mot, l'une d'entre elle respectant la signification du suffixe (un moteur, est un petit moute ? ou celui qui moute ?).

Ces connaissances peu développées au C.P. (mais cela dépend des tâches proposées et de la nature des mots utilisés (voir Colé, Royer, Leuwers & Casalis, 2004, sur ce point) augmentent régulièrement au cours de la période scolaire et ce développement se poursuit au collège (Nagy, Berninger & Abbott, 2006). A l'école primaire, la réussite aux tâches d'analyse morphologique dépend de la transparence sémantique qui relie la base et le mot suffixé qui en est dérivé (*coiffer coiffeur* vs *toile toilette*) et de la transparence phonologique de la base dans le mot suffixé qui en est dérivé (*chat chaton* vs *parfum parfumeur*).

La conscience morphologique est corrélée avec l'étendue du vocabulaire (Carlisle & Fleming, 2003). Cette capacité à utiliser explicitement ses connaissances morphologiques constitue également un très bon prédicteur de l'étendue du vocabulaire de l'enfant d'âge scolaire et ce dès le CE2 (Carlisle & Fleming, 2003). De plus, Colé et al. (2004) montrent que des le C.P., les petits francophones qui manifestent les meilleures performances en vocabulaire sont ceux qui manifestent les meilleures performances dans les tâches de conscience morphologique.

Les résultats de Freyd et Baron (1982) vont dans le même sens. Ainsi des élèves de CM2 avec des performances supérieures à des tâches de conscience morphologique à celles d'élèves de 4^{ème} de collège, manifestent également des performances plus élevées à un test standardisé de vocabulaire incluant 30 mots simples et 30 mots complexes. Les performances des élèves de CM2 surpassent celles des élèves de 4^{ème} sur les deux types de mots mais la différence est encore plus importante pour les mots complexes. Cette différence s'explique par une habileté plus importante à analyser les morphèmes des mots et plus spécifiquement à détecter les bases composant les mots dérivés et à fournir des définitions de la base.

La conscience morphologique permet un développement du vocabulaire parce qu'elle fournit à l'élève le moyen de déterminer le sens d'un mot nouveau jamais lu ou entendu. En effet, cette habileté permet d'identifier les morphèmes le composant et d'accéder à son sens à partir de celui des morphèmes plus familiers que sont les bases et affixes. C'est ce que suggèrent également les expériences d'entraînement à l'analyse morphologique des mots complexes.

Les entraînements au développement des connaissances métamorphologiques

La focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots peut accélérer notablement le développement du vocabulaire. Par exemple, White, Sowell et Yanagihara (1989), montrent qu'un enseignement visant à une analyse morphologique explicite des mots affixés accroît significativement le développement du vocabulaire des élèves du CE2 à la 6^{ème} (nombre de mots et précision du sens). Cet enseignement consiste principalement à décomposer les éléments morphémiques (base et affixe) d'un mot affixé peu familier, de déterminer le sens de chacun des éléments et de les recombinaison pour « construire » le sens de ce mot. Selon les chercheurs, la maîtrise des règles morphologiques provoquerait un phénomène de « propagation » qui permettrait, chaque jour, pour chaque mot appris d'en comprendre en plus 1 à 3 (en moyenne) qui lui sont reliés morphologiquement. Le nombre exact de ces

mots acquis par « propagation » serait fonction notamment des capacités de l'enfant à analyser la structure morphologique des mots complexes.

La méta-analyse de Reed (2008) portant sur les expériences d'entraînement de la conscience morphologique n'a retenu que 3 études sur la base de critères scientifiques stricts et conclue à l'importance d'un tel entraînement dans le développement du vocabulaire. La conscience morphologique est un prédicteur important de la compréhension en lecture et ce dès le CP (Deacon & Kirby, 2004).

Cet impact de la conscience morphologique s'envisage d'au moins deux façons différentes :

- 1) à travers le vocabulaire qu'il stimule. Elle contribue ainsi au développement d'habiletés verbales nécessaires à la compréhension orale mais également écrite ;
- 2) en facilitant l'identification des mots écrits par le repérage des morphèmes qui les composent. Dès le CE1, les enfants francophones utilisent les morphèmes pour décoder des mots nouveaux. Ainsi Colé, Bouton, Leuwers, Casalis et Sprenger-Charolles (accepté) observent que les enfants lisent à haute voix plus rapidement et plus précisément des pseudomots composés d'une base et d'un suffixe (*chature*) que les pseudomots composés d'une pseudobase et d'un suffixe (*choture*) ou sans structure morphologique (*chotore*). On observe également une différence au profit des items du type *choture* par rapport aux items du type *chotore*, ce qui suggère que les enfants traitent à la fois les bases et les suffixes.

4. Les aides au développement du vocabulaire

Nagy et Anderson (1984) ont montré qu'une partie importante des mots des livres scolaires du primaire sont de basse fréquence, parmi lesquels se trouvent une majorité de mots complexes. Les élèves sont donc fréquemment confrontés à des mots qu'ils ne connaissent pas ou pas bien et c'est l'exposition à ce type de mots qui est responsable en grande partie du développement de leur vocabulaire. Quelle stratégie développer pour leur faciliter l'accès au sens de ces mots et acquérir une certaine autonomie?

La première consisterait à utiliser un dictionnaire pour prendre connaissance de la définition du mot qu'on ne connaît pas. Mais ce procédé peut être fastidieux pour deux raisons au moins. La première est que le texte que l'élève lit se compose de nombreux mots qu'il ne connaît pas. Par conséquent, recourir au dictionnaire peut s'avérer très perturbant pour la compréhension de ce qui est lu. La seconde vient du fait que des études ont montré que les enfants de l'école primaire fréquemment ne comprennent pas les définitions du dictionnaire et qu'ils ne parviennent donc pas à utiliser adéquatement l'information ainsi fournie (Scott & Nagy, 1997).

Une autre stratégie consisterait à utiliser le contexte dans lequel se trouve le mot pour inférer son sens. Un certain nombre d'études montrent que cette stratégie est bénéfique. Mais le contexte ne donne pas toujours suffisamment d'indices pour déterminer le sens d'un mot peu familier. Ainsi, Wysocki et Jenkins (1987) observent que la réussite de cette stratégie chez l'enfant dépend de la « prédictibilité » du contexte dans lequel se trouve le mot. Or, le contexte phrastique est très souvent neutre.

Une troisième stratégie consiste à enseigner à l'élève à recourir à une analyse consciente des éléments morphologiques qui composent un mot complexe. Cette stratégie est moins coûteuse temporellement par rapport par exemple à l'utilisation d'un dictionnaire et moins sujette à échec que l'utilisation du contexte. Bien évidemment, la stratégie « morphologique » n'est pas à appliquer seule mais elle a l'avantage de donner une certaine autonomie à l'élève avec un coût temporel réduit.

La recherche a également permis d'identifier certaines des caractéristiques qui augmentent l'efficacité d'un enseignement morphologique parmi lesquels (la liste est non exhaustive) :

- tenir compte du niveau de lecture de l'élève (Reed, 2008)
- la progression de l'enseignement doit prendre en considération certaines caractéristiques des mots complexes. Ainsi, l'enseignement doit prendre appui sur les bases et pas uniquement sur les affixes (plus abstraits). Ces bases doivent être connues des élèves (White et al., 1989). On doit également contrôler la fréquence des mots. A cet effet, une base sur le lexique écrit adressé à l'enfant d'école primaire « [MANULEX](#) » est consultable gratuitement sur internet. Cette base a été développée par Lété, Sprenger-Charolles et Colé, (2004). On doit également contrôler la productivité des affixes étudiés et contrôler la transparence phonologique et sémantique des mots proposés.
- Kieffer & Lesaux (2007) préconisent également les principes didactiques suivants pour un enseignement de la morphologie : 1) Enseigner la morphologie doit faire partie d'un cadre plus général d'instruction du vocabulaire mais cet enseignement doit apparaître explicitement comme une partie distincte de ce programme. 2) Apprendre aux élèves à utiliser leurs connaissances morphologiques sous la forme d'une stratégie cognitive avec des étapes explicites 3) Enseigner les connaissances morphologiques de deux façons : à la fois explicitement et d'une façon contextualisée.

5. En conclusion

Nous avons exposé une série d'arguments en faveur de l'idée qu'un enseignement systématique à l'analyse morphologique constitue une piste de travail très prometteuse pour l'enseignement du vocabulaire. Une partie de ces arguments a déjà été développée par Gombert, Colé, Goigoux, Mousty & Fayol (2000) et a servi de base théorique à l'élaboration d'activités dans des manuels scolaires⁵.

⁵ Particulièrement, Crocolivre (Nathan 2000) qui propose des activités morphologiques systématiques dès le CP.

Bibliographie

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1-66.
- Barrett, M. (1995). Early lexical development. In P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds), *The handbook of child language*, Cambridge, Blackwell.
- Carey, S., (1978). The child as word learner. In M. Halle, J.Bresnan, & G. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264-293). Cambridge: MIT Press.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.
- Colé, P. & Royer, C. (2004). Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques. In *Apprentissage de la lecture et dyslexie* (pp 43-68). Valdois, S., Colé, P. & David (Eds). Solal Editeur.
- Colé, P., Bouton, S., Leuwes, C., Casalis, S. & Sprenger-Charolles, L. (accepté). Stem and derivational-suffix processing during reading by French second and third Graders. *Applied Psycholinguistics*.
- Colé, P., Royer, C., Leuwes, C. & Casalis, S. (2004). Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2. *L'Année Psychologique*, 104, 701-750.
- Deacon, S. H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Freyd, P., & Baron, J. (1982). Individual-differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 282-295.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan Pédagogie.
- Jaffré, J-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes: des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.
- 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.
- Kirby, J.R., Derochers, A., Roth, L. & Lai, S.V.S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2004). MANULEX: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36(1), 156-166.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed English schoolbooks? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330.
- Nagy, W., Berninger, V.W., & Abbott, R.D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147.

- Reed, D.K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects of reading outcomes for students in grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36-49.
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie*, 45, 3-19.
- Scott J.A., & Nagy, W.E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32, 184-200.
- White, T.G., Graves, M.F., & Slater, W.H. (1989). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools : Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 24, 283-304.
- White, T.G., Sowell, J. & Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use wordpart clues. *The reading Teacher*, 302-308.
- Wysocki, K., Jenkins, J.R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.

Pour approfondir

- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching : research reviews* (pp.77-117). Newark, DE : International reading Association.
- Baumann, J.F., Edwards, E.C., Boland, E.M., Olejnik, S. & Kame'enui, E.J. (2003). Vocabulary tricks : Effects of instruction of morphology and context on fifth-grade students'ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40, 447-494.
- Baumann, J.F., Edwards, E.C., Font, G., Teereshinski, C.A. & Kame'enui, E.J. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37, 150-176.
- Beck, L., McCaslin, E. & McKeown, M. (1980). The rationale and design of a program to teach vocabulary to fourth-grade students. (LRCD Publication 1980/25). Pittsburgh PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- Bertram, R., Laine, M. & Virkkala, M.M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition : Get by a little help from my morphemes friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 287-296.
- Carlisle, J. F., & Stone, C.A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. In E. M. H. A. D. Sandra (Ed.), *Reading complex words: Cross-language studies*. New York: Kluwer.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3-4), 303-335.
- Duncan, L., Colé, P. & Casalis, S. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology : Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30, 405-440.
- Forster (1981). Priming and the effects of sentence and lexical contexts on naming time : Evidence for autonomous lexical processing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33A, 435-465.
- Kirby, J.R., Derochers, A., Roth, L. & Lai, S.V.S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110.

Marchman, V.A. & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development : a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.

Mc Bride-Chang, C., Wagner, R.K., Muse, A., Chow, B.W.Y. & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children 's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415-435.

Nagy, W., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Vaughan, K. & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 730-742.

Nagy, W.E, Anderson, R.C., & Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge : Implications for acquisition and instruction. In M.G. McKeown & M.E.

Curtis (Eds). *The nature of vocabulary acquisition*, (pp. 19-35). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivation suffixes. *Reading and Writing*, 12(3-4), 219-252.

Tincoff, R. & Jusczyk, P. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-old. *Psychological Science*, 10(2), 172-175.