Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 30/1939 (1939)

Artikel: Recherches sur le vocabulaire
Autor: Barbey, Léon
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-112656

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Recherches sur le vocabulaire.

I. Langage et intelligence.

La méthode d'appréciation des aptitudes psychiques par les tests doit une part de son succès à la possibilité qu'elle apporte d'estimer ces aptitudes autrement que par le truchement du langage. Les examens scolaires se font traditionnellement par questions et réponses, parlées ou écrites. Il suffit, on peut le prévoir à priori, qu'un sujet, par ailleurs bien doué, soit déficient sous le rapport du langage pour que certaines de ses aptitudes réelles ne puissent se manifester au cours d'épreuves qui empruntent des moyens d'investigation et offrent des moyens d'expression exclusivement, ou peu s'en faut, au langage.

Ce fut, on le sait, l'un des problèmes que souleva Alfred Binet (1857-1911), cherchant à décrire avec précision l'arriération mentale. Dès 1896, en collaboration avec V. Henry, il constatait, dans l'*Année psychologique*, fondée par lui deux ans plus tôt, que les signes anatomiques, notamment les dimensions du crâne ; que les signes physiologiques, comme les différences concernant les sens externes, ne suffisent pas à caractériser l'arriéré. Il s'appliqua donc à délimiter les déficiences dans les fonctions supérieures, typiques celles-là, dans la mémoire, le genre des images mentales, l'attention, le jugement, le raisonnement, la suggestibilité, etc. Il les examina par des épreuves qui fatalement font un appel considérable au langage, l'instrument le plus parfait de traduction des formes éminentes de la pensée.

Il en résulta la mise au point de la première échelle métrique de l'intelligence, en 1905, revisée en 1908 et en 1911, œuvre connue sous le nom de tests Binet-Simon [1] (B.-S.). L'ampleur de leurs investigations, leur fondement expérimental, leur graduation en six échelons de 2 à 11 ans, leur brièveté, les conclusions précises qu'elles permettaient sur l'âge ou le niveau mental, tout cela valut à ces épreuves un succès de bon aloi.

[1] Le Dr Th. Simon, collaborateur de Binet.

Néanmoins on y découvrit bientôt quelques failles, sur lesquelles Meumann, le premier, sauf erreur, attira l'attention. D'abord il est clair que ces tests ne pourront pas servir à déceler les aptitudes de tout jeunes enfants, inaptes au langage. De fait, l'échelle de 1911 ne descend pas en dessous de 3 ans. Dans ce sens, F. Kuhlmann [1] la compléta très heureusement par des épreuves pour les âges de 3, 6, 12, 18 mois, puis 2 ans, 3 ans, etc. De même, tout récemment, Terman et Merrill [2] ont établi des tests applicables depuis 2 ans de 6 mois en 6 mois jusqu'à 5 ans, et après d'année en année.

On comprend aussi sans peine que les tests B.-S. soient sujets à caution pour des enfants de langue maternelle étrangère à celle dans laquelle ils se les verraient proposer, même s'ils la comprennent à peu près. Des enfants retardés du langage pourraient aussi y être arrêtés simplement par cette difficulté, et on risquerait de conclure trop vite à une insuffisante intelligence. Or c'était d'abord pour dépister ce genre de sujets et discerner avec précision l'anormal du normal que Binet avait conçu son échelle.

On ne s'étonne pas dès lors que les psychologues aient cherché à construire des tests où la part du langage soit ramenée au minimum. Decroly et Buyse vont jusqu'à écrire que « la principale insuffisance des épreuves proposées pour mesurer le niveau mental réside indéniablement dans leur caractère trop exclusivement verbal » (*La Pratique des Tests mentaux*, p. 99). Ce reproche ne surprend guère sous la plume d'un médecin qui s'est intéressé et dévoué admirablement aux enfants peu doués. On admet sans peine, en particulier, la pertinence de ce grief s'il s'agit de juger le niveau mental de sourds-muets, et l'on ne peut que se réjouir de la constitution d'une échelle adaptée à ces sujets, telle que l'a commencée Herderschee.

D'autre part, une certaine philosophie pragmatique, ou simplement une tournure d'esprit résolument pratique, à la mode américaine, n'ont pas été sans influence sur le succès de tests qui tendent à juger la pensée d'après l'action. On les appelle tests de performance « pour bien montrer qu'il s'agit surtout de réalisations pratiques, de manipulations effectives, de constructions mécaniques » (*ibid.*, p. 99). On connaît les labyrinthes de Porteus, les problèmes d'encastration de solides aux diverses formes, et l'ensemble peut-être le plus réussi, l'échelle de tests de perfor-

[1] KUHLMANN, *A Handbook of Mental Tests*. Warwick & York, Baltimore, 1932.

[2] TERMAN and MERRILL, *Measuring Intelligence*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1937.

mance de Pintner et Paterson [1]. Tous ces efforts visaient à saisir des manifestations d'une intelligence entendue depuis Dewey comme l'aptitude à inventer une solution pratique, une action adaptée à une situation concrète, nouvelle pour le sujet.

Recherches intéressantes, importantes, on ne songe pas à le contester. Mais, à s'y limiter, on risquerait d'oublier un autre domaine de l'intelligence, le domaine des idées générales, des jugements et des raisonnements universels. Les pragmatistes ont pensé que ce sont là choses secondaires, sinon absolument vaines ; on en est bien revenu, même dans le camp des scientifiques [2]. Non seulement on ne peut pas leur dénier l'existence de fait dans l'esprit humain, mais on doit reconnaître leur importance. N'oublions pas, — et c'est assez piquant — que les pragmatistes les plus sévères, qui avouent leurs attaches nominalistes, se caractérisent justement par leurs jugements plus universels et plus catégoriques sur l'exclusivité du critère d'utilité pratique pour qualifier la vérité d'une conception ; ils se servent de ce qu'ils nient pour prouver leur négation.

Aussi bien, à côté des recherches vouées aux tests de performance, la psychologie et la pédagogie expérimentales ont continué à voir fleurir — si l'on ose s'exprimer ainsi — des tests qui se proposent de repérer les aptitudes intellectuelles les plus diverses, soit englobées dans un ensemble qu'on appelle l'intelligence moyenne ou globale, ou encore générale, soit analysées spécialement dans leurs zones supérieures. Nous avons noté déjà que ces tentatives sont dans la ligne même où Binet dirigea de préférence ses investigations.

L'échelle B.-S. fut complétée dans ce sens par le haut, c'est-à-dire étendue à des âges plus avancés, où se manifestent les activités abstraites les plus élevées de l'intelligence. Alors que l'échelle B.-S. de 1911 offrait 5 tests pour 12 ans, 5 pour 15 ans et 5 pour « adulte » et rien entre ni au-dessus de ces marges, la dernière revision de Terman et Merrill, en 1937, présente deux listes parallèles de tests qui en comportent, au haut de l'échelle, 6 pour 12 ans, autant pour 13 et autant pour 14 ans, puis 8 pour « adulte moyen », 6 pour « adulte supérieur du 1er degré », 6 pour « adulte supérieur du 2e degré » et 6 encore pour « adulte supé-

[1] *A Scale of Performance Tests.* Appleton, New York and London, 1925.

[2] Citons en passant Bertrand Russel : « La logique et la mathématique, écrit-il, nous forcent d'admettre une espèce de réalisme dans le sens scolastique, c'est-à-dire d'admettre qu'il y a un monde des *universels* et des vérités qui ne portent pas directement sur telle ou telle existence particulière. » (*L'Importance de la Logistique*, in Revue de Métaphysique et de Morale, XIX, mai 1911 ; cit. apud Maritain, *Les Degrés du Savoir*, Desclée, Paris, 1932, p. 51, en note.)

rieur du 3e degré ». Dans cette double échelle qui compte deux fois 129 échelons — celle de B.-S. en avait 54 — une place considérable est accordée à des tests de raisonnements divers, de distinction des contraires, de définition des points de ressemblance, de définition de mots abstraits, de composition de phrases avec des termes donnés, d'explication de proverbes, etc. bref, à des tests où entre en jeu l'intelligence abstraite, et intervient abondamment le langage qui l'exprime.

M. Terman est un Américain de Californie, il est un maître en pédagogie expérimentale : même s'il se dit pragmatiste en philosophie, ce que nous ignorons, il faut bien constater que la constitution de ses tests, étalonnés d'après 3184 sujets, prouve l'importance de l'intelligence et du langage abstraits pour caractériser l'intelligence « générale » des enfants et des adultes, même américains.

Ces considérations préliminaires permettent d'entrevoir l'intérêt que peuvent revêtir pour la connaissance de l'esprit enfantin les tests de vocabulaire dont nous allons nous occuper avec quelque détail. Il ne faut pas que la peur du « verbiage », du psittacisme, nous entraîne à mésestimer la valeur du langage, du langage compris, cela va de soi. Or c'est à vérifier cette compréhension que servent les tests de vocabulaire. Le vocabulaire n'est qu'un des éléments du langage, mais le langage étant reconnu, sur la base des expériences susdites et de beaucoup d'autres, comme révélateur de l'intelligence, on est autorisé à chercher dans quelle mesure le vocabulaire à son tour révèle le langage total, et dans quelle mesure, l'intelligence.

II. Les éléments du vocabulaire total.

Le langage spontané de l'enfant consiste d'abord en émissions vocales, en *cris*, qui sont comme des gestes vocaux *accompagnant* au hasard, puis régulièrement, les gestes des membres, ou certains états cénesthésiques caractérisés : faim, soif, souffrance, bien-être. Vers la fin de la première année, ces phonations assument la fonction nouvelle d'exprimer, de *signifier* des états ou des émotions, et elles constituent dès lors de véritables *mots*.

Ces premiers mots sont *inventés* par l'enfant. Quelques-uns paraissent être liés à la constitution de l'appareil phonateur, puisqu'on les surprend chez tous les enfants, quels que soient la race et le milieu linguistique auxquels ils appartiennent ; ainsi le son « ma » répété, qui finit par donner « maman », et ses analogues dans les différents idiomes. Mais ces créations per-

sonnelles de l'enfant sont restreintes et durent assez peu de temps. Au fur et à mesure qu'il comprend le langage parlé autour de lui, l'enfant renonce aux mots de son cru pour adopter ceux de son milieu, pour les *imiter*. Sa capacité inventive ne se dévoile bientôt plus que dans les erreurs qu'il commet en s'efforçant, comme les gens de son entourage, de modifier les mots selon les personnes du discours, les temps, les modes, les genres, les nombres, etc.

Apprendre le langage consiste à apprendre le sens des mots et à apprendre à les agencer en phrases significatives. La première partie de cet apprentissage porte précisément sur ce qu'on appelle le vocabulaire. Connaître le vocabulaire d'une langue, c'est savoir dire, lorsqu'on est en présence d'une chose, d'une bête, d'une personne, d'une qualité sensible, d'une action, les mots qui les désignent dans cette langue, soit les noms, adjectifs, verbes, etc. Cette acquisition des mots en usage dans le milieu où vit l'enfant s'opère donc principalement par l'imitation du langage entendu. Or l'imitation est une fonction complexe qui se déroule ici en plusieurs phases. On peut les résumer ainsi : il faut 1) que le mot ait été entendu, ce qui exige le fonctionnement normal de l'ouïe ; 2) que le mot ait été écouté avec attention, ce qui exige la prise de conscience d'un rapport entre les sons entendus et la chose que ces sons expriment ; 3) que la formule sonore et la fonction significative du mot soient retenues par la mémoire, de sorte que l'enfant les reconnaisse à l'avenir ; 4) enfin que l'enfant soit capable à son tour de prononcer ce mot, et de le prononcer à propos.

L'enrichissement du vocabulaire est donc en rapport avec l'enrichissement de la pensée. Mais il ne lui est pas strictement simultané ; il est d'abord en retard sur lui. Le fameux axiome de Boileau sur la corrélation de la conception et de l'énonciation ne vaut pas pour l'enfant ; tout au plus est-il une règle pour l'adulte intellectuel. Toutefois il reste que l'acquisition d'un mot, c'est-à-dire de sa signification et de son usage, est le signe incontestable d'une acquisition mentale et pas seulement verbale. A son tour, la croissance du vocabulaire réagit sur les progrès de la pensée ; c'est surtout la manière de se servir des mots, plus que la somme de ceux qu'on connaît, qui est caractéristique du travail mental. Il ne faut pas l'oublier pour juger la portée exacte des tests de vocabulaire dont nous allons parler.

Il est aisé de constater que bien des gens comprennent mieux une langue qu'ils ne savent s'en servir. Plus encore, on peut fort bien comprendre une langue écrite et rester désemparé en face de quelqu'un qui prétendrait vous faire soutenir une con-

versation dans cette langue ; c'est spécialement fréquent pour les langues dont la prononciation ne correspond guère au graphisme.

Il en est de même, avec des nuances, pour le vocabulaire, c'est-à-dire pour la capacité de comprendre les mots pris séparément, sans contexte, et on pourrait s'attendre à des différences suivant que ces mots sont lus ou entendus. Nous distinguerons par conséquent les recherches sur le vocabulaire selon qu'elles portent sur :

a) la compréhension des mots
1. entendus : vocabulaire auditif, de conversation ouïe ;
2. lus : vocabulaire visuel, de lecture ;

b) l'emploi des mots
3. dans le langage oral : vocabulaire parlé ;
4. dans le langage écrit : vocabulaire écrit.

1. *Le vocabulaire auditif.*

C'est par l'ouïe que l'enfant acquiert la connaissance des premiers mots de sa langue maternelle et de la plupart de ceux qui servent à désigner les choses du milieu où il vit. Les méthodes modernes d'enseignement des langues vivantes s'efforcent de rejoindre ce procédé naturel baptisé « méthode directe ». On peut relever des cas typiques de ce vocabulaire chez les enfants de langue maternelle allemande, par exemple, et qui suivent l'école primaire en français : nous en avons rencontré qui ne savent ainsi l'allemand que « d'oreille » et ne peuvent rien lire en cette langue. On remarque aussi les difficultés qu'éprouvent à lire le patois ceux-là même qui le parlent couramment : très souvent, ne comprenant pas une expression, ils la lisent à haute voix, et c'est quand ils se sont entendus la dire avec l'accent juste qu'ils comprennent leur lecture.

Pour évaluer l'étendue du vocabulaire auditif de l'enfant, la méthode consiste à l'inviter à définir les mots qu'on lui fait entendre. Exemple : « Un marteau, qu'est-ce que c'est qu'un marteau ? » Ou bien : « Qu'est-ce que ça veut dire : restituer ? » Une enquête de ce genre a été ajoutée par Terman aux tests B.-S., dans sa Stanford-Revision de 1916. Elle commence dès 8 ans et a été étalonnée de deux en deux ans jusqu'à 18 ans, ou plus exactement au stade dit « adulte supérieur ». Dans sa nouvelle revision de 1937, l'échelle (forme L) est graduée de deux en deux ans de 6 à 14 ans, pour le stade dénommé « adulte moyen » et les trois degrés de l' « adulte supérieur ». Précisons que Terman prévoit la présentation purement auditive pour les sujets qui ne savent pas lire et la présentation visuelle pour ceux qui savent.

Terman a établi son échelle en prenant au hasard 100 mots dans un dictionnaire anglais de 18 000 mots, puis vérifié combien et lesquels sont connus en moyenne par les enfants de 8, 10, 12 ans, etc.

Claparède et Dottrens ont adapté ce test à la langue française et amélioré la constitution de la liste qui sert à l'épreuve. Au lieu de l'établir au hasard ou par simple intuition, ils l'ont construite expérimentalement avec des mots « dont la difficulté soit plus nettement en rapport avec l'âge et avec l'intelligence du langage... après vérification sur des écoliers de 8, 10 et 12 ans » [1]. Ils ont obtenu ainsi 65 mots rangés par ordre de difficulté moyenne croissante, et le nombre moyen des mots compris à ces trois stades.

A. Delvaux, de Bruxelles, a contrôlé cette liste sur 72 enfants belges de 7 à 12 ans, de milieux sociaux différents. Claparède et Dottrens n'ont pas précisé les conditions de nombre et de milieux de leurs sujets genevois, ni le pourcentage de réussite des mots. Delvaux est arrivé à confirmer la détermination qu'ils avaient fournie pour le nombre de mots connus à 8, 10 et 12 ans. Il a constaté pourtant des différences dans l'ordre de fréquence des mots selon l'âge [2]. Il a prolongé l'examen sur 107 jeunes gens et jeunes filles de 14, 16 ans et au delà, et en a tiré des normes.

Nous avons tenté nous-même une nouvelle vérification et adaptation de ce test avec des sujets de la campagne fribourgeoise. Nous donnerons plus loin, en IIIe partie, nos résultats et les divergences qu'ils présentent avec ceux de Genève et de Bruxelles.

Mlle Descœudres a constaté de notables différences individuelles dans la somme des mots connus par des enfants en bas âge. Citons cet exemple extrême d'un enfant de 2 ans et demi — il ne peut donc s'agir que de vocabulaire auditif — qui avait à sa disposition soixante-quatorze mots, tandis qu'un autre à 2 ans et 9 mois en avait 650 ; notons que, contrairement à d'autres auteurs, Mlle Descœudres ne compte que pour un mot les différentes formes grammaticales d'un mot variable. Elle a confectionné des *Tests de langage partiels* d'après l'examen de 300 enfants de 2 ans et demi à 8 ans, et des *Tests de langage* dits *complets* sur 65 enfants

[1] CLAPARÈDE, *Comment diagnostiquer les aptitudes...* Flammarion, Paris, 1927 ; pp. 130 et suiv.

[2] DELVAUX, A., *Contrôle de la Stanford-Revision.* Lamertin, Bruxelles, 1932; pp. 28-31.

[3] Mlle Monastier les a complétés pour les âges de 6 à 14 ans, d'après 600 enfants genevois.

de 2 à 7 ans [3]. Elle a comparé ses résultats avec un grand nombre de recherches analogues, et les a trouvés concordants. Ses tests étalonnés avec soin permettent de situer rapidement un enfant par rapport à la moyenne de ceux de son âge au point de vue du langage. Plusieurs tests de son échelle sont de purs tests de vocabulaire, spécialement bien adaptés à de petits enfants. Avec eux, il ne peut s'agir de définitions ; aussi leur présente-t-elle, directement ou par images, des objets : grands, petits, durs ou mous, lourds ou légers, etc., puis pose des questions auxquelles l'enfant répond en donnant l'adjectif qui exprime le contraire de la qualité qu'il perçoit.

2. *Le vocabulaire visuel.*

Le vocabulaire visuel (compréhension des mots lus) est évidemment beaucoup plus restreint que le vocabulaire auditif aussi longtemps que l'enfant ne sait pas bien lire et qu'il se heurte aux difficultés de l'interprétation des signes graphiques. On peut observer un fait en sens inverse, même chez les adultes, pour le vocabulaire acquis dans une langue étrangère étudiée par les livres, ou, dans sa langue maternelle, pour des mots rencontrés fortuitement au cours d'une lecture mais jamais entendus ni employés en conversation.

Le vocabulaire de lecture peut être mesuré par le même test de Claparède-Dottrens, en ayant soin de faire lire les mots de la liste un à un par les sujets, au lieu de les leur prononcer. Terman en use ainsi et il considère qu'il n'y a pas de différence sensible dans les résultats selon qu'on recoure à la présentation auditive ou visuelle [1]. Delvaux reproduit la même remarque [2].

Il ne faudrait pas généraliser cette observation. Les professeurs de langues connaissent tous, pensons-nous, ces deux sortes d'élèves : ceux qui déchiffrent aisément une lecture en langue étrangère, mais restent bouche bée à chaque question orale un peu longue ou compliquée, et ceux qui, au contraire, soutiennent aisément la conversation avec les mots courants, sans que cela les empêche de pâlir sur les textes littéraires.

Peut-être cette différence physiologique et psychologique de l'origine du vocabulaire devrait-elle être mieux prise en considération pour décider de l'orientation à donner à l'enseignement des langues étrangères. Il faudrait toujours savoir si l'on veut et si l'on doit enseigner une langue pour qu'on l'entende ou pour qu'on la lise. Il ne convient pas d'être étroitement exclusif, mais

[1] TERMAN, *The Measurement of Intelligence*, Houghton Mifflin Co., Boston 1916 ; pp. 224 et suiv.
[2] DELVAUX, *Contrôle de la Stanford Revision*, pp. 121 et suiv.

il y a là un principe de dosage tout au moins, qui différencie, par exemple, l'enseignement des langues mortes et des langues vivantes. En Suisse, on devrait, semble-t-il aussi, ne pas se contenter d'apprendre à l'école secondaire ou au collège de la partie romande l'allemand littéraire, mais au moins initier l'oreille au Schwyzertütsch, que des préjugés proscrivent malencontreusement.

3. *Le vocabulaire parlé.*

Il est clair que les tests partiels de vocabulaire dont nous avons fait mention plus haut ne révèlent pas le vocabulaire parlé total. Peuvent-ils du moins fournir un rapport calculable, de manière que les résultats d'un test de vocabulaire autorisent une estimation approximative du vocabulaire intégral ?

Terman imagine un moyen très simple, peut-être trop simple, pour y parvenir. Ayant choisi au hasard 100 mots sur 18 000 dans son dictionnaire, il propose de multiplier tout bonnement par 180 le nombre de mots connus dans sa liste de 100 (ou par 360 pour sa demi-liste) pour savoir approximativement le vocabulaire total d'un sujet, ou plus précisément combien il connaît probablement de mots sur les 18 000 du dictionnaire. La moyenne de 8 ans étant de 20 mots, le vocabulaire total à cet âge serait de 20 multiplié par 180, soit 3600 mots ; à 10 ans, 30 × 180, soit 5400 ; à 12 ans, 40 × 180, soit 7200 ; à 14 ans, 50 × 180, soit 9000 ; à « adulte moyen », 65 × 180, soit 11 700 ; à « adulte supérieur », 75 × 180, soit 13 500. Dans son édition de 1916, Terman justifie ce procédé avec moult application, tout « incroyable » qu'il puisse paraître au lecteur [1]. Il faut remarquer que sa nouvelle revision de 1937 fait abstraction de tous ces calculs et propose (forme L) une liste de 45 mots choisis non plus au hasard mais avec le souci de se tenir plus proche des réalités du langage.

Antérieurement, un grand nombre de recherches patientes avaient été menées à bien par divers auteurs que Mlle Descœudres mentionne et critique dans son excellent ouvrage sur *Le développement de l'enfant de deux à sept ans* [2], dont plus de la moitié est consacrée au langage. Nous voudrions rappeler sa propre tentative d'évaluer le vocabulaire total d'après des observations fort minutieuses sur trois enfants, et l'étude du rapport de cette enquête avec l'ensemble des résultats de ses tests précités. Ses Tests de langage complets semblent représenter, à 2 ans et demi, le 1/7 et plus tard, jusqu'à 7 ans inclus, le 1/8 du langage parlé total ; or ces tests comportent en moyenne à 2 ans 116 réponses,

[1] TERMAN, *The Measurement of Int.* p. 229.
[2] Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 2e éd., 1930.

ce qui correspondrait en tout à quelque 800 mots ; à 7 ans, 367 réponses, ce qui correspondrait en tout à environ 2900 mots. Eh bien, nous ne sommes pas très loin des 3600 que Terman assignait à 8 ans. Nous nous écartons davantage des chiffres des frères Anfroy : 4900 à 7 ans et 6300 à 8 ans, d'après 6035 enfants [1].

Prescott, à la suite de recherches dont nous parlerons tout à l'heure, donne approximativement les chiffres suivants : à 7 ans, 1400 mots ; à 8 ans, 2700 ; à 12 ans, 9000, etc.

La certitude est loin d'être établie, on le voit par de tels rapprochements, sur l'amplitude du vocabulaire parlé total.

L'aspect qualitatif est du reste plus intéressant que le quantitatif. Il concerne les espèces de mots employés par l'enfant. Mlle Descœudres l'a étudié avec précision. Comparant les proportions de chaque espèce dans le dictionnaire et dans le langage de quelques enfants, elle met en évidence la stabilité des proportions dans les deux cas pour toutes les espèces, sauf pour les adjectifs et les verbes, ainsi qu'on le remarque dans le tableau suivant qui résume ses résultats, en % [2].

	Adject.	Noms	Verbes	Adverbes	Autres
Six enfants de 2 à 7 ans	6,8	59,7	20,5	5,2	7,8
Dictionnaire . . .	20	62	14	4	4

Cet aspect qualitatif est évidemment très caractéristique du langage et de la pensée de l'enfant, par rapport à l'adulte.

4. *Le vocabulaire écrit.*

La langue parlée et la langue écrite sont presque deux langues différentes. Les différences portent sur la construction des phrases et sur le choix des mots, donc sur le vocabulaire.

La richesse du vocabulaire écrit pourrait être établie par le dépouillement des compositions scolaires et de la correspondance des élèves. C'est pratiquement irréalisable, en tout cas, irréalisé, du moins sur une large échelle.

Une autre forme d'enquête a été faite en français par D.-A. Prescott sur 700 écoliers et écolières primaires de Genève, entre 7 et 13 ans. Sa méthode « d'association libre » consiste à dire « simplement aux enfants d'écrire tous les mots qui leur passe-

[1] *Enquête relative au vocabulaire connu des enfants*, in Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant ; N° 35, janvier 1907.

[2] DESCŒUDRES, Alice, *Le développement de l'enfant*, p. 198.

raient par la tête pendant 15 minutes ». Le classement des résultats manifeste d'abord un accroissement régulier de 7 à 12 ans, égal pour les deux sexes, quant à la quantité des mots jetés ainsi sur le papier. Une supériorité constante des garçons apparaît quant au nombre de mots différents écrits, donc quant à l'extension du vocabulaire. Le nombre total des mots connus ainsi manifesté par la majorité des enfants d'un certain âge a été déterminé par la convention que tout mot donné par deux de ces enfants au moins est considéré comme connu de la majorité. Dans ces limites, le nombre total des mots connus et employés dans le langage écrit se monterait à 452 pour 7 ans ; 915 pour 8 ans ; 1394 pour 9 ans ; 1995 pour 10 ans ; 2513 pour 11 ans ; 3028 pour 12 ans. Il se révèle ainsi une augmentation d'environ 500 mots par année.

Prescott compare ses résultats à ceux de Henmon qui rechercha, parmi 400 000 mots puisés dans des œuvres littéraires, philosophiques, scolaires, journalistiques, etc. 3905 mots qui y reviennent au moins cinq fois. Prescott conclut :

« ...une proportion croissante du vocabulaire des enfants restera sans emploi dans les lectures d'adulte et cela en dépit du fait que les enfants sont continuellement à l'école et par conséquent soumis à un langage plus ou moins académique de la part du maître. » Le tableau d'ensemble « suggère la richesse du langage parlé, du patois si l'on veut. Le nombre croissant des expériences des enfants se décrit et se narre dans beaucoup de mots qui ne sont pas d'usage courant dans les écrits académiques. »

« D'autre part ce tableau montre aussi de la part des enfants une maîtrise croissante des mots nécessaires pour comprendre la prose et la poésie des adultes. De 7 % des mots de la liste de Henmon, à l'âge de 7 ans, la proportion s'élève à 41 % à 13 ans. Cela prouve que l'école ne néglige pas son devoir d'enseigner un vocabulaire de lecture. Si nous nous souvenons que notre liste ne représente qu'un échantillonnage étendu du vocabulaire des enfants et que celle de Henmon ne donne que des échantillons plutôt académiques des lectures d'adultes, il apparaît que les enfants sont à leur sortie de l'école primaire pourvus d'un vocabulaire de lecture tout à fait utilisable. [1] »

III. Vérification du test de vocabulaire Claparède-Dottrens.

Nous avons expliqué dans quelles circonstances ce test a été établi — pour autant que nous le savons — par Claparède et Dottrens, à Genève, puis vérifié par A. Delvaux à Bruxelles.

Nous avons soumis à ce test 140 sujets, 77 garçons et 63 filles, de 6 à 16 ans et au delà. Pour fixer l'âge chronologique, nous pensons être plus proches de ce qu'on entend communément par « avoir huit, ou neuf ans » en englobant sous 8 ans, par exemple, tous les

[1] PRESCOTT, Daniel-Alfred, *Le vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*, in Archives de Psychologie, tome XXI, Nos 83-84 ; 1929 ; p. 237.

enfants qui ont plus de sept ans et 6 mois, et moins de huit ans et 7 mois, soit tous ceux qui ont entre 91 et 102 mois, en comptant pour un mois une fraction égale ou supérieure à 15 jours. Terman ne retient que des sujets qui ne s'écartent pas de plus de 2 mois de leur anniversaire [1], et Delvaux va jusqu'à 4 mois, soit trois en plus et un en moins [2]. Précaution peut-être nécessaire au statisticien qui établit des normes d'intelligence générale et de quotient intellectuel. Notre but n'exigeait pas tant de rigueur, et du reste les sujets dont nous disposions étaient trop peu nombreux pour nous permettre d'être aussi difficile. En outre, cette exactitude mathématique n'entraîne-t-elle pas aussi une sorte de sélection des sujets ? Dans une population d'enfants, ceux qui ne sont pas à plus de deux mois de leur anniversaire ne sont normalement qu'une minorité. Notre façon moins rigoureuse, mais peut-être plus réaliste de fixer un âge entraîne bien comme conséquence une plus grande facilité d'un test de 7 ans, par exemple, pour nos enfants de 7 ans et 6 mois, mais aussi, un test de 8 ans sera plus difficile pour nos enfants de 7 ans et 7 mois. Dans l'ensemble, ces différences se neutralisent.

TABLEAU I

Etalonnage à Genève, Bruxelles et Fribourg.

Mots connus sur 65			Age	Sujets de Fribourg		
à G.	à B.	à Fr.		Garç.	Filles	Total
—	—	13	6 ans chez	2	2	4
—	—	16	7 » »	4	5	9
20	20	19	8 » »	11	8	19
—	—	19	9 » »	9	9	18
28	28	24	10 » »	12	8	20
—	—	30	11 » »	9	6	15
38	38	31	12 » »	4	7	11
—	—	35	13 » »	11	9	20
—	45	44	14 » »	4	4	8
—	—	45	15 » »	3	3	6
—	51	50	16 » et plus chez . . .	8	2	10
				77	63	140

Pourquoi les tests de vocabulaire ne sont-ils étalonnés que de deux en deux ans chez Claparède-Dottrens, chez Terman et chez Delvaux ? Une différence des résultats n'est-elle pas sensible pour une marge chronologique moindre ? Mais si la croissance est régulièrement fonction de l'âge, les différences doivent apparaître à chaque étape annuelle, pourvu qu'on examine une popu-

[1] TERMAN, *The Measurement of Int.*, pp. 52-53.
[2] DELVAUX, *Contrôle de la St. Rev.*, p. 40.

lation assez vaste. Le tableau I montre que nous avons aussi obtenu des progrès réguliers de deux en deux ans ; entre 6 et 16 ans, les mots connus augmentent dans cet ordre : 13, 19, 24, 31, 44, 50. Mais la croissance est inconstante dans les moyennes prises chaque année ; il n'y en a pas de 8 à 9 ans ; le gain n'est que de 1 en passant de 11 à 12, et de 14 à 15 ans. Ce trait suggère que la répartition n'est pas normale au sens statistique, et que nos sujets ne sont pas assez nombreux.

Notre vérification porte essentiellement sur deux points : le nombre total des mots connus à un âge déterminé et l'ordre de difficulté des mots de la liste.

Pour le nombre total, nos sujets accusent dans l'ensemble un retard par rapport à ceux de Genève et de Bruxelles. Nos enfants appartiennent à des milieux campagnards où le langage en général est moins développé que dans les villes. Le paysan fribourgeois du reste est connu comme peu loquace. En outre plusieurs échecs sont dus à des confusions entre un mot français et un mot patois de sonorité voisine ; tous nos tests ont été présentés par voie auditive.

Pour l'ordre de difficulté, manifesté par l'ordre de fréquence de la connaissance de chaque mot, nous constatons des différences, parfois notables, par rapport à Genève et Bruxelles. Le rapport avec Genève n'est pas exactement estimable, dans l'ignorance où nous sommes du pourcentage des réussites de l'enquête Claparède-Dottrens ; elle s'exprime seulement par des différences de rang. Le tableau II présente la comparaison des trois enquêtes.

D'après le tableau II, l'ordre de difficulté croissante adapté aux enfants de la campagne fribourgeoise serait ainsi le suivant :

Chien, carotte, marteau, camion, hiver, gravier, facteur, caramel, bouchon, doublure, cravate, orteil, poutre, canif, palissade, borne, furieux, fainéant, savoureux, gencive, chaudron, flacon, potage, appréhender, jonquille, achever, espagnolette, ignorer, cordonnet, vareuse, aurore, ployer, échalas, diligence, redingote, valide, combustible, loriot, soucoupe, glouton, chaussée, libraire, breuvage, anoblir, restituer, cocarde, inerte, liteau, chronique, coudrier, jovial, narrer, instable, loquet, cognée, flageolet, ondée, guéridon, gendre, herboriser, alanguissement, diffamer, rural, insipide, amender.

Nous avons analysé de près les erreurs commises dans nos épreuves. Ces 140 sujets présentent 1047 erreurs d'explication qui se répartissent ainsi : 624, soit 59,6 % sont dues à des confusions avec d'autres mots qui offrent une ressemblance de son.

Amender, est défini par rapport aux amandes ou à une amende policière ; *cordonnet* est assimilé à cordonnier ; l'*espagnolette* devient une petite fille

TABLEAU II. Fréquence des réussites à Genève, Bruxelles et Fribourg.

Rang à G.	Liste des mots	Rang à B.	% à B.	Rang à Fr.	% à Fr.
1	Chien	1-7	100	1-5	100
2	Carotte	1-7	100	1-5	100
3	Marteau	8-9	99	1-5	100
4	Camion	1-7	100	1-5	100
5	Hiver	10	98	1-5	100
6	Gravier	25	55	6-7	99
7	Facteur	1-7	100	6-7	99
8	Canif	1-7	100	14	86
9	Bouchon	1-7	100	9-10	97
10	Doublure	14-15	85	9-10	97
11	Cocarde	34-36	38	46-47	16
12	Caramel	1-7	100	8	98
13	Cravate	8-9	99	11-12	96
14	Combustible	34-36	38	37	28
15	Jonquille	29-30	44	25-26	51
16	Palissade	34-36	38	15	74
17	Poutre	23-24	60	13	95
18	Fainéant	14-15	85	18	59
19	Flacon	16-17	76	22	54
20	Furieux	16-17	76	17	66
21	Echalas	60-61	4	33	34
22	Loquet	38-39	30	54-55	13
23	Potage	18	74	23	52
24	Cordonnet	26	54	29	42
25	Soucoupe	27	53	39	27
26	Libraire	19	66	42-43	21
27	Glouton	31-32	43	40	24
28	Gencive	21	64	20-21	55
29	Achever	13	88	25-26	51
30	Ignorer	31-32	43	28	43
31	Borne	29-30	44	16	73
32	Redingote	22	61	35-36	32
33	Chaudron	20	65	20-21	55
34	Savoureux	38-39	30	19	56
35	Loriot	42-44	18	38	28
36	Diligence	28	48	34	33
37	Vareuse	11	93	30	41
38	Liteau	62	3	48-50	15
39	Aurore	33	39	31	39
40	Guéridon	53-55	10	58	11
41	Rural	59	5	63	6
42	Gendre	41	24	59	10
43	Chaussée	12	90	41	21
44	Cognée	46-50	14	54-55	13
45	Espagnolette	45	15	27	45
46	Appréhender	60-61	4	24	52
47	Orteil	23-24	60	11-12	96
48	Herboriser	56	8	60	9
49	Flageolet	51	13	56-57	12
50	Ondée	46-50	14	56-57	12
51	Breuvage	40	25	42-43	21
52	Inerte	37	35	46-47	16
53	Jovial	42-44	18	51-53	14
54	Ployer	46-50	14	32	35
55	Chronique	42-44	18	48-50	15
56	Valide	46-50	14	35-36	32
57	Anoblir	53-55	10	44	19
58	Narrer	53-55	10	51-53	14
59	Alanguissement	57-58	6	61	8
60	Restituer	52	11	45	17
61	Coudrier	57-58	6	48-50	15
62	Insipide	63	1	64	5
63	Instable	46-50	14	51-53	14
64	Amender	64-65	0	65	4
65	Diffamer	64-65	0	62	7

d'Espagne ; la *soucoupe* sert à couper le persil ou la choucroute ; le *loquet* s'entend comme le hoquet ou le hockey ou encore le hochet ; *chronique* s'identifie à conique, comique ; le *liteau* devient un petit lit, un licou, voire un litre d'eau ; le *potage* se transforme en tapage ; la *gencive* en fleur (gentiane), le *flacon* en flocon, l'*aurore* en horreur, le *breuvage* en celui qui a un brevet ; enfin, — j'en passe, — *narrer* évoque *une arête* de poisson.

276 erreurs, soit 26,3 % s'expliquent par une confusion avec un mot qui revêt un sens voisin ou désigne une chose contiguë à celle dont on parle.

L'*espagnolette* est prise pour le rebord de la fenêtre ou la poignée de la porte ; la *gencive*, c'est une dent ; le *flacon*, une boîte en fer pour la colle ou bien une boîte de remèdes ; le *canif* devient la boîte d'école ; *appréhender* est assimilé tantôt à attendre, tantôt à détester ; la *palissade* n'est pas distinguée de la haie de buissons ou de la balustrade ; tout minerai est un *combustible*, etc.

Quatorze erreurs (1,3 %) relèvent d'une curieuse confusion par contraste.

Instable devient immobile ; *appréhender* revient à être content ; *anoblir* enlève la noblesse ; et l'*aurore* désigne un point cardinal qui est au couchant du soleil, quand il y a des couleurs aux nuages.

Nous n'avons relevé que 19 erreurs (1,8 %) dues à une confusion attribuable au patois. *Flacon* est devenu « tacon » et la *borne* un bassin, ou une cheminée.

Parmi les 1047 erreurs, 114 (11 %) échappent à nos explications.

Prévenons une objection sur l'origine de ces erreurs qu'on serait tenté d'attribuer à notre présentation exclusivement auditive. Nos sujets ont toujours répété exactement le mot que nous leur proposions, et nous avons eu soin de les corriger lorsqu'ils avaient « mal entendu ». Pour éviter l'équivoque, nous avons présenté avec un article les noms homonymes de verbes, comme *la chaussée*.

Nous n'avons pas fait de remarque nouvelle sur les définitions correctes ; on sait qu'elles se caractérisent d'abord par leur forme utilitaire qui désigne à quoi sert l'objet : exemple : le *marteau* : pour taper ; le *chien* : pour aboyer. Plus tard, elles décrivent l'objet, allant jusqu'à énumérer toutes les pièces du *camion*, par exemple. Enfin, elles se font plus abstraites et classent les objets par le genre et l'espèce.

Nous ne tirerons pas de conclusion définitive de notre enquête comparative pour la bonne raison qu'elle nous paraît encore insuffisamment étendue. Nous voudrions relever en terminant l'intérêt pratique de ce genre d'études, poussées plus à fond.

IV. Vocabulaire et intelligence générale.

L'utilité immédiate d'un test étalonné réside dans la situation qu'il assigne aussitôt à l'enfant qui le passe, par rapport à la moyenne des camarades de son âge. Un nouvel élève, une nouvelle classe peuvent donc être rapidement évalués quant à leur connaissance des mots par un bon test de vocabulaire. Dans l'ensemble le test Claparède-Dottrens offre cet avantage ; il demande pourtant à être perfectionné en vue de son application à des enfants de la campagne qu'on voudrait comparer à leurs pairs.

Un test peut apporter des renseignements complémentaires s'il est prouvé que ses résultats ont un coefficient de corrélation élevé avec une autre fonction. Or les calculs de Terman garantissent précisément que son test de vocabulaire est très significatif de l'intelligence générale. « Nous avons trouvé, écrit-il, que le test de vocabulaire est celui qui, pris isolément, a le plus de valeur dans l'échelle... Il atteint un degré élevé de corrélation avec l'ensemble de l'échelle déterminant le niveau mental ; les corrélations avec chaque groupe de tests pour un âge déterminé vont de 0,65 à 0,91, avec une moyenne de 0,81 [1]. » C'est dire que les résultats d'un bon test de vocabulaire, qu'on peut obtenir en un quart d'heure et moins, permettent d'augurer de l'ensemble des fonctions intellectuelles.

La pratique de ces épreuves est du reste intéressante pour l'examinateur. Elle met en évidence la lenteur ou la rapidité des réactions des enfants ; elle révèle même certains éléments du caractère. On note, par exemple, des différences typiques d'attitudes chez les enfants qui ne savent pas répondre. Les uns avouent carrément leur ignorance ; d'autres restent muets un temps interminable et ne se résignent jamais à dire qu'ils ne savent pas ; d'autres inventent effrontément une réponse quelconque. En général, ils prennent plaisir à ce genre d'exercice ; il a fallu parfois, pour ne pas faire de jaloux, faire des tests de vocabulaire avec des tout petits, avec des enfants allemands qui n'y comprenaient pas grand'chose, et même avec des sourds. Seules, dans un village, les filles ont fait quelques « manières » avant de se présenter parce que, disaient-elles, après « il sait si on est sotte »...

Un petit test qui amène tant de renseignements n'est pas à dédaigner, et nous espérons pouvoir continuer sa mise au point. Nous remercions, en terminant, nos anciens élèves de l'Ecole normale d'Hauterive, qui ont coopéré à nos recherches ; ils nous ont encouragé par l'ardeur qu'ils y ont mise et nous laissent entrevoir tout ce qu'on pourrait réaliser encore par une étroite collaboration.

Léon Barbey.

---

[1] Terman & Merrill, op. cit., p. 302.