

Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 38/1947 (1947)

Artikel: La langue maternelle et l'enseignement du vocabulaire
Autor: Aubert, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-113441>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 04.05.2025

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

La langue maternelle et l'enseignement du vocabulaire

De tout temps, les pédagogues ont considéré l'acquisition d'un vocabulaire sûr, précis et nuancé comme un élément indispensable, non seulement au développement de la fonction du langage, mais encore à la formation du petit être pensant. Toute éducation, disait déjà Socrate, doit commencer par l'étude des mots. Sans doute, l'éclosion de l'intelligence précède-t-elle celle du langage (le bébé sait dire *adieu* de la main ou faire les *marionnettes* avant de posséder ces termes), mais c'est bien dès le moment où l'enfant commence à parler que les progrès se précipitent et que les mots vont devenir un facteur primordial de son développement.

Au début, l'enfant s'exprime tout d'abord au moyen de mots isolés, mais ces mots sont souvent chargés de tout un contenu qui les déborde largement et qui peut varier aussi selon l'intonation, la mimique et les circonstances. En fait, ces mots sont l'équivalent de phrases par lesquelles il exprime surtout ses désirs. Puis, l'enfant éprouve un besoin si impérieux d'acquérir des mots nouveaux qu'il accomplit pour cela un effort considérable, si considérable même que généralement son langage, vers l'âge de trois ans, dépasse sa pensée. C'est le moment où, entraîné par son intérêt glossique, il emploie et répète des mots et des formules dont il ne saisit pas réellement le sens. Ce n'est que petit à petit que l'enfant sera à même de donner aux mots une signification précise et intrinsèque.

Ce premier vocabulaire baigne dans le concret ; il est indissolublement lié aux choses et à l'action. Avec un sûr instinct, la mère sent cela. Sans avoir pratiqué les psychologues et les linguistes modernes, elle sait que la connaissance des choses doit précéder l'acquisition du mot. C'est en donnant à manger à son enfant qu'elle lui apprend les mots lait et pain. C'est en le faisant sauter sur ses genoux qu'elle lui apprend le mot sauter et c'est en lui faisant poser un petit doigt potelé sur les diverses parties du visage qu'elle lui nomme la bouche, le nez, le front... Cette

méthode d'acquisition des mots est la bonne ; elle est recommandable durant toute la scolarité et même plus tard. N'est-ce pas de cette manière-là, en manipulant les choses et en travaillant, que l'apprenti électricien ou typographe acquiert le vocabulaire professionnel précis dont il ne saurait se passer ? C'est ce que confirme Ferdinand Brunot lorsqu'il énonçait en 1908 cet axiome que toute son œuvre est venue ensuite corroborer : « Un grand principe doit dominer tout l'enseignement du vocabulaire : le mot n'a pas de valeur par lui-même ; il n'est qu'un signe. Il ne saurait donc être séparé de la chose qu'il signifie ; la connaissance de la chose doit précéder, ou au moins accompagner la connaissance du mot correspondant. » Qu'on nous permette de citer encore ces lignes dans lesquelles le grand linguiste tire les conséquences pratiques de ce principe¹ :

« Donc, tant que cela sera possible, il sera excellent de faire connaître *la chose* d'abord, *le mot* ensuite. Cette méthode donnera à l'écolier la saine habitude de ne pas se payer de mots, de ne pas surcharger sa mémoire de vocables vides de sens, ou même simplement de mots vagues... Le principe que je viens de poser entraîne une première conséquence : la voici. On devra commencer l'étude du vocabulaire par les noms des objets qui sont à la portée de l'enfant, sous sa main, dans son usage. Les premiers adjectifs exprimeront les qualités qu'il constate dans ces objets familiers ; les premiers verbes diront les actions qu'il exécute lui-même, ou voit exécuter autour de lui... Les listes de mots qu'on trouve dans les livres ne sont que des matériaux destinés à l'enseignement, non des leçons faites... Il faut se souvenir que nous ne parlons pas par mots détachés, mais par groupes de mots, si bien que souvent un mot n'a aucun sens en dehors du groupe dont on l'extrait... Quand il y aura lieu d'aborder les mots abstraits, il faudra toujours, autant que possible, partir de la notion concrète correspondante : c'est du *pauvre*, qui existe malheureusement partout, qu'on passera à l'idée et au mot *pauvreté*... »

Chacun sait aujourd'hui que la psychologie de l'enfant aboutit, en ce qui concerne l'acquisition du langage, à des conclusions qui concordent parfaitement avec celles des linguistes. Claparède a montré qu'une fonction naturelle comme le langage ne peut se développer que si elle répond à un besoin qui crée l'intérêt. Or, comment créer et maintenir cet intérêt de l'enfant pour la parole ? En suscitant chez lui le besoin de savoir, de questionner, de nommer, de s'exprimer, bref, en créant chez l'enfant le besoin de dire quelque chose et de comprendre ce qu'on lui dit. Et comment parvenir à cela ? Par le contact direct avec les choses,

¹ Ferdinand Brunot : *L'enseignement de la langue française*. Armand Colin, Paris.

avec les actions, avec la vie ; en offrant à l'enfant des choses à observer, en faisant appel à son activité motrice et intellectuelle, en provoquant en lui des sensations, des sentiments, en alimentant une pensée dont il prend conscience par l'expression verbale. Si le mot a été vraiment vécu préalablement, il sera assimilé et retenu. Si, au contraire, l'enfant est resté passif, si le mot qu'on veut lui apprendre n'a pas été amené par des circonstances qui créent le besoin de le connaître et de l'utiliser, l'échec est presque certain.

Ainsi, tout l'enseignement du vocabulaire, s'il veut être efficace et conforme aux lois du développement de l'enfant, doit être intimement lié à l'observation et à la vie ; il dépend donc étroitement de toute l'activité scolaire dont il ne peut être séparé par aucune cloison. Ce sont là des principes qui sont généralement admis aujourd'hui, preuve en soient les instructions que donnent les plans d'études les plus récents. Le programme genevois de 1942 donne, par exemple, cette première indication pour l'étude des mots nouveaux : « présenter l'être ou la chose, l'action même ». Le plan d'études neuchâtelois de 1932 contient ces phrases significatives : « Il est indispensable de rattacher le mot à la chose elle-même... Il faut rattacher le vocabulaire, comme la composition, à la vie de l'enfant... Les leçons de vocabulaire seront étroitement liées aux leçons de choses et, par applications, aux leçons d'orthographe, de composition, de grammaire, principalement ». Le plan d'études belge de 1936, si remarquable à beaucoup d'égards, est inspiré tout entier par le souci de lier étroitement l'enseignement de la langue maternelle à la vie et d'éviter tout cloisonnement artificiel entre les diverses activités de l'enfant : « Il doit y avoir une intimité parfaite entre l'enseignement de la langue et la vie de l'enfant... Il faut que des exercices concrets pris dans la vie fournissent un aliment au langage... Les enfants aiment apprendre des mots et des expressions pittoresques ; c'est par la parole vivante qu'ils interprètent la langue... » En France, le rapport central sur l'enseignement du vocabulaire, rédigé en 1927 par une commission d'inspecteurs généraux, énonce un certain nombre de principes fort judicieux qui ne semblent pas avoir été toutefois compris par nombre d'auteurs de manuels utilisés outre Jura : « Les mots sont appris en même temps que sont observées les choses, les actions et leurs qualités... Cette acquisition des mots avec les choses et avec les actions se continue non seulement à l'école, mais encore pendant toute la vie... Les listes fastidieuses de mots détachés de la réalité des choses et des actions ne sont qu'un lexique et un inventaire sans vie... Le mot n'est vivant que s'il traduit une sensation ou une action réelle ».

Dans le canton de Vaud, les instructions générales de 1899 contenaient des idées pleines de sagesse et de clairvoyance :

« Partant du principe que la connaissance des choses précède celle des mots, on a formé des groupes naturels entre les branches (concentration)... Toutes les branches doivent se soutenir entre elles... La langue maternelle sera en relations avec toutes les autres branches ». Ces considérations, excellentes pour l'époque, ont malheureusement été quelque peu oubliées lors des révisions de 1926 et 1935, mais l'orientation actuelle dans ce canton marque une très nette tendance vers un enseignement de la langue maternelle étroitement lié à l'activité de l'enfant.

Ce que l'on n'a peut-être pas toujours vu assez clairement, c'est que la nécessité d'alimenter l'enseignement du langage aux sources fécondes de l'observation et de la vie implique des conséquences pédagogiques auxquelles on ne peut se soustraire si l'on ne veut pas entrer en contradiction avec ces principes. Il faut donc nécessairement admettre qu'il ne peut y avoir de fossé entre l'enseignement général et l'enseignement du français, et, pas davantage, entre les diverses disciplines du français. Toutes ces activités sont complémentaires et doivent s'entr'aider. Les leçons de choses, de géographie, de sciences naturelles, d'histoire, de lecture, de travaux manuels, etc. fournissent d'innombrables occasions de faire observer l'enfant, de solliciter son attention et son intérêt, de provoquer son activité motrice, sensorielle, intellectuelle, et de le faire parler. Ce point de départ fournit la matière à un entretien, à une leçon d'élocution qui introduit elle-même tout naturellement la leçon de vocabulaire au cours de laquelle l'enfant acquiert sur le vif la connaissance des mots, des termes qui désignent les objets, les actions, les qualités, les phénomènes sur lesquels on a précisément éveillé son intérêt. Et le cycle des leçons continue, toujours en profitant du travail précédent et des notions acquises qui s'associent solidement entre elles, par de l'orthographe, un exercice de phraséologie, et, finalement, par un travail d'expression orale ou écrite qui constitue l'aboutissement et le couronnement de toute cette activité groupée autour d'une idée-pivot ou centre d'intérêt.

L'observation et l'étude des textes sont les exercices nourriciers par excellence de la langue maternelle en général et du vocabulaire en particulier. Dans les premières années d'école, l'observation directe et l'activité motrice occupent une place prépondérante ; plus tard, la part de l'étude des textes et de l'observation indirecte (images, documents, etc.) augmente progressivement, sans toutefois jamais supprimer l'observation sensorielle.

On voit donc que la leçon de vocabulaire est introduite par des activités qui lui fournissent son aliment. *Elle n'est donc jamais autonome.* Elle s'insère toujours dans un cycle d'autres leçons. Le corollaire de ce principe est non moins vrai. Porinot l'a énoncé en termes excellents : « Un enseignement, sur quelque

matière qu'il porte, est incomplet quand il ne comprend pas un moment suffisamment long pour mettre en relief les vocables qui s'y rapportent, les connus comme les inconnus, les familiers comme les rares, *dans la mesure des aptitudes réceptrices et des intérêts des enfants* »¹. (C'est nous qui soulignons.)

On voit combien cet enseignement fonctionnel du vocabulaire, enseignement que le maître doit construire lui-même parce qu'il est lié à la vie et qu'il s'adapte aux circonstances variables de lieu et de moment qu'un programme trop rigide ne peut prévoir, est éloigné d'un cours de vocabulaire indépendant, donné par un manuel, cheminant sans souci des autres disciplines et sans liaison avec le gros de l'activité scolaire. Un tel cours ne peut être que superficiel et peu profitable, parce que les mots présentés hâtivement ne sont pas introduits par une préparation intuitive sérieuse ; ils ne sont liés à rien de solide, de vécu, et ne se fondent pas sur le savoir réel de l'enfant.

Et pourtant, il ne manque pas de pédagogues qui, malgré tout, éprouvent une certaine inquiétude à la pensée de donner leur enseignement du vocabulaire sans l'aide d'un manuel spécial contenant des listes de mots et des exercices gradués. Certes, ils ne songent pas à nier le bien-fondé des principes que nous venons d'exposer et des conséquences pratiques qui en découlent, mais ils craignent que les maîtres débutants et ceux qui n'ont pas des aptitudes pédagogiques très sûres ou qui enseignent dans des conditions difficiles, n'arrivent pas à créer eux-mêmes cet enseignement vivant et fassent, en fin de compte, du moins bon travail que s'ils suivaient pas à pas les leçons d'un manuel méthodique. On craint aussi que le vocabulaire étroitement lié aux activités de l'enfant soit un peu incohérent, qu'il soit parfois très poussé, peut-être trop poussé dans certains domaines et presque inexistant dans d'autres... Enfin, on craint aussi un manque d'unité dans le programme, avec les inconvénients que cela comporte, surtout lorsque les élèves passent d'une classe dans une autre.

Ce sont là des objections de praticiens dont on aurait tort de ne pas tenir compte. Remarquons cependant que le manque d'expérience des jeunes maîtres est un défaut qui se corrige très rapidement. Quant à ceux qui, pour des raisons diverses, ont de la peine à se passer de l'aide d'un manuel, nous sommes persuadé que des directions pédagogiques judicieuses peuvent leur permettre de vaincre les difficultés méthodologiques inhérentes à un enseignement vivant, cela d'autant plus que le maître y trouve des joies profondes qui le dédommagent largement de sa peine. Reste l'objection d'une certaine incohérence dans le travail accompli et d'une absence d'unité dans le travail des diverses classes. Il y a là un danger indéniable qu'on peut cependant

¹ Porinot « *La crise de l'orthographe* » Lamertin, éditeur, Bruxelles, 1933.

éviter moyennant certaines précautions. Dans les dernières années d'école, par exemple, nous croyons que l'étude du vocabulaire lié à l'activité générale de la classe doit être complétée par un cours systématique sur la formation des mots. Nous aurons l'occasion de revenir là-dessus dans la suite de cette étude.

Auparavant, il importe d'examiner certaines données de la pédagogie expérimentale qui sont de nature à nous intéresser particulièrement dans ce débat. Il est bien certain, en effet, que la méthodologie scolaire ne peut plus se satisfaire de solutions empiriques, mais qu'elle doit de plus en plus se fonder sur les résultats obtenus par des enquêtes organisées et conduites scientifiquement, puis contrôlées selon les règles les plus exigeantes de la science expérimentale. La pédagogie expérimentale, qui est encore toute jeune, s'est déjà occupée de l'enseignement du vocabulaire. Par des recherches, dont les plus nombreuses ont été entreprises aux Etats-Unis, elle a cherché à mesurer les capacités de compréhension et d'expression verbale chez les enfants. Des travaux sont en cours pour essayer de déterminer quelles sont les causes qui peuvent enrayer ou favoriser l'évolution de ces capacités. Mais, jusqu'à maintenant, les enquêtes les plus importantes ont surtout porté sur l'établissement d'un vocabulaire fondamental assimilable par les enfants au cours de leur scolarité et suffisant pour les besoins sociaux ordinaires des adultes. M. Robert Dottrens a résumé de façon excellente l'histoire et l'état actuel de ces recherches dans sa brochure intitulée *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle*. (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1946.)

Il ressort de toutes ces enquêtes qu'un vocabulaire d'environ 4000 mots bien choisis représente un bagage largement suffisant pour les besoins de la vie courante (certains auteurs arrivent à des chiffres un peu inférieurs ou un peu supérieurs, selon la nature des documents qui ont servi de matière à leurs enquêtes, mais le nombre de 4000 représente bien une sorte de moyenne des moyennes). Ces 4000 mots pourraient donc constituer « la base objective de l'enseignement du vocabulaire et de l'orthographe d'usage ». (M. Dottrens.)

Mais encore faut-il que cet enseignement soit systématiquement gradué en fonction des possibilités d'assimilation mesurées scientifiquement pour chaque âge des élèves. Il faudrait, autrement dit, que les 4000 mots soient répartis en une échelle progressive établie d'après les difficultés orthographiques que le 75 % des enfants sont capables de vaincre à un âge donné. On arriverait ainsi à établir expérimentalement la liste des x centaines de mots constituant le vocabulaire de base de la 1^{re} année d'école primaire (enfants de 7 à 8 ans), celle des x centaines de mots pour la 2^e année, et ainsi de suite pour les huit ou neuf années de scolarité. Un tel travail a déjà été

accompli en Belgique (recherches de MM. Aristizabal et Dubois, sous la direction de M. Buyse, professeur à l'Université de Louvain) ; les résultats extrêmement intéressants n'en sont toutefois pas encore connus dans tous leurs détails. Des recherches dans le même sens, dirigées par M. Dottrens, sont aussi en cours à Genève. La pédagogie expérimentale du français, dont la voie a été heureusement ouverte il y a vingt ou trente ans par les travaux de pionniers, les Binet, les Simon, les Bovet, les Buyse, les Prescott, pour n'en citer que quelques-uns, sera donc en mesure, dans un avenir vraisemblablement prochain, de fournir au pédagogue un vocabulaire de base et une échelle de l'orthographe d'usage.

Il va sans dire que, pour pouvoir utiliser en toute sécurité de telles données, le pédagogue ne peut se contenter des conclusions d'une seule enquête. Il faut que de nombreux travaux de recherches se recoupent et se contrôlent, que les résultats en soient soumis à la critique scientifique la plus sévère, car seules des données offrant le maximum de garantie auront assez de crédit auprès de l'éducateur pour lui aider à construire un enseignement toujours mieux à la mesure de l'enfant.

Supposons que ces listes de mots correspondant aux besoins moyens de la vie sociale et aux possibilités d'acquisition de l'enfant soient parfaitement déterminées. Comment le pédagogue va-t-il utiliser ce bagage minimum de vocabulaire établi pour chaque année du programme ? La pédagogie expérimentale va-t-elle nous ramener à des lexiques obligatoires qui, pour être scientifiquement composés, n'en seraient pas moins fastidieux et sans vie ?

Il y a là un problème délicat, car tout ce que nous avons dit sur la nécessité de lier l'acquisition des mots à la vie, c'est-à-dire à tout ce que l'enfant peut vivre et observer, tout cela est fondé sur les lois éprouvées de la psychologie de l'enfant et de la linguistique moderne. Dans ces conditions, le maître pourra-t-il encore tirer son enseignement du vocabulaire de l'activité générale de la classe et des multiples circonstances qu'il a pu utiliser pour éveiller l'intérêt de ses élèves, tout en ayant l'obligation d'étudier un certain bagage de mots exactement fixé et délimité ? Sous prétexte de l'aider, la pédagogie expérimentale ne va-t-elle pas uniformiser, industrialiser et dépersonnaliser son travail en l'empêchant de vivifier son enseignement par le contact étroit avec le milieu local et les ressources ambiantes si diverses selon le lieu et le moment ?

Si les matériaux fournis par la pédagogie expérimentale devaient servir à élaborer des programmes rigides et des manuels excluant toute liberté d'enseignement, l'inquiétude exprimée par nos questions serait justifiée, mais nous croyons qu'il sera aisé d'éviter ces dangers en utilisant judicieusement et avec bon sens

les résultats obtenus par les patientes recherches des hommes de laboratoire. Il ne saurait être question de renoncer en rien à tout ce qui amène de la vie dans l'enseignement et lui confère sa valeur profonde, mais il est certain qu'un vocabulaire de base scientifiquement établi et gradué constituera une *documentation* extrêmement précieuse, non seulement pour le maître d'école, mais pour tous ceux qui s'occupent de mettre sur pied programmes et manuels. A la condition qu'elle ne prenne jamais un caractère étroitement limitatif et imposé, cette documentation rappellera à l'éducateur quel est le vocabulaire essentiel à acquérir année après année ; elle lui permettra d'éviter des exigences prématurées et de grosses erreurs d'appréciation dans les difficultés orthographiques des mots ; elle freinera l'ardeur de ceux qui, emportés par des goûts personnels, entraîneraient trop loin leurs élèves dans certains domaines, au détriment de notions plus indispensables ; enfin, par ses données précises, elle apportera de l'unité dans l'enseignement et empêchera cette fantaisie et cette incohérence que pourrait produire un excès de liberté dans les méthodes et les programmes.

On voit donc que si l'on sait utiliser l'apport de la pédagogie expérimentale avec sagesse, si l'on sait « en toute chose raison garder », cet apport sera de grand profit, non seulement pour adapter le niveau et le contenu de l'enseignement à la vraie mesure de l'enfant, mais encore pour éviter les inconvénients et les dangers qui pourraient résulter d'un emploi malhabile du système de la concentration et de la liaison étroite de toutes les disciplines du français avec l'activité générale de la classe.

* * *

Ces principes étant posés et discutés, comment verrons-nous s'organiser pratiquement le travail du vocabulaire dans la classe ? Parce que cet enseignement n'est jamais isolé et que presque toutes les activités de la classe contribuent à introduire des mots et à enrichir le vocabulaire, les occasions d'œuvrer dans cette discipline sont extrêmement nombreuses et variées. Voici les diverses leçons de vocabulaire qui trouveront régulièrement leur place dans le travail de la classe (le terme de leçon est naturellement pris ici dans le sens de « moment » et non pas forcément dans celui d'une heure de travail) :

a) Leçons de vocabulaire faisant suite à des leçons de choses, d'observation, d'élocution, de sciences naturelles, de géographie, d'histoire, etc. Ces leçons de vocabulaire font généralement partie d'un cycle de leçons aboutissant à un travail d'expression orale ou écrite (principe de la concentration et des centres d'intérêt).

b) Leçons de vocabulaire tirées de morceaux de lecture et

surtout d'études fouillées en rapport avec les préoccupations de la classe.

c) Leçons de vocabulaire faisant partie de la préparation de dictées et de rédactions non en rapport avec un centre d'intérêt (pour autant qu'on n'emploie pas ou qu'on n'emploie que partiellement la méthode des centres d'intérêt).

d) Exercices de vocabulaire en rapport avec la grammaire (exercices destinés à compléter l'acquisition d'une notion grammaticale tout en visant à l'enrichissement du vocabulaire et des capacités d'expression). De tels exercices sont nombreux dans les nouveaux manuels de grammaire des écoles primaires romandes.

e) Au degré supérieur, leçons de vocabulaire systématique portant sur la formation des mots et leur apparentement (familles de mots), les synonymes, les antonymes et quelques notions très simples d'étymologie. Cela ne veut pas dire qu'au degré moyen on ne saisira pas les occasions favorables pour donner déjà certaines familles de mots usuelles et quelques renseignements élémentaires sur la formation de certains termes pour faciliter l'acquisition de leur orthographe.

Les leçons comprises sous les lettres a) et b) constituent, en règle générale, les leçons fondamentales de vocabulaire. Elles fournissent le contenu principal du bagage de mots de nos écoliers. Les autres leçons ont surtout pour but de compléter, d'exercer et de renforcer l'acquisition du vocabulaire.

* * *

Ce n'est pas le lieu de développer ici toute une didactique spéciale du vocabulaire, mais nous voudrions cependant toucher quelques points d'ordre pratique.

Tout d'abord, il faut distinguer le vocabulaire de sens du vocabulaire orthographique. Dans toutes les leçons que nous venons de citer, surtout dans les premières années d'école, il est toujours possible de pousser beaucoup plus loin l'étude du premier que celle du second. L'acquisition de la graphie des mots est en effet limitée par les possibilités d'assimilation des enfants et c'est là que l'échelle orthographique établie par la pédagogie expérimentale rendra des services particulièrement précieux.

Il est établi de façon à peu près certaine par des enquêtes, qui sont d'ailleurs venues confirmer l'expérience empirique, que la période la plus favorable à l'apprentissage de l'orthographe d'usage se situe entre huit et onze ans chez la plupart des élèves. Il faut donc profiter de la soif qu'éprouve l'enfant d'apprendre des mots nouveaux à cet âge-là pour porter l'accent sur cette activité et profiter de toutes les occasions pour lui présenter, lui faire copier et mémoriser de *petites rations* de vocabulaire.

L'important n'est pas d'en faire beaucoup à la fois, ce qui serait une erreur, mais très souvent, si possible *tous les jours*.

Un auteur français, M. Jean Vidal, a résumé ce que doit être la leçon de vocabulaire dans une définition d'une remarquable densité : « C'est une sélection de mots, acquis sur le vif, dans des exercices d'observation ou de lecture et employés systématiquement dans des phrases dont le niveau doit être en rapport avec le niveau du langage parlé de l'enfant. »

La leçon de vocabulaire est introduite par un entretien en rapport avec l'activité de la classe. Elle est donc déjà alimentée par tout le travail antérieur d'observation, d'élocution ou d'étude fouillée d'un texte choisi. Le « moment » de vocabulaire débute par la recherche de vocables, par un exercice de « chasse aux mots » aussi riche que possible sur le sujet à l'étude. En règle générale, le maître ne retiendra pas tous les mots (et ils seront extrêmement nombreux dans une classe entraînée à ce genre de travail), mais ceux qu'il estime les plus intéressants, les plus utiles et les mieux en rapport avec le niveau des élèves.

C'est sur ce choix de mots (noms, verbes, adjectifs, mots invariables, locutions intéressantes) relevés au tableau noir en une bonne écriture parfaitement lisible que va porter la deuxième phase de la leçon. Il s'agit maintenant de faire passer les mots du vocabulaire passif dans le vocabulaire actif, c'est-à-dire d'exercer l'emploi des mots de manière que ceux-ci deviennent disponibles pour l'enfant et fassent désormais partie de son langage acquis. On y arrivera par de nombreux *exercices d'association*, car le mot nouveau pris isolément n'a pas de sens véritable pour l'enfant ; il n'en acquiert un que par rapport aux autres mots. On n'insistera jamais trop sur la valeur irremplaçable de ces associations de mots qui constituent la pierre d'angle de l'enseignement du vocabulaire. Ce sont elles qui, comme le dit Porinot, « créent des images fortement accentuées, situent les mots dans les yeux, dans l'ouïe, dans les cordes vocales, au bout des doigts ». En revanche, on fera bien de n'utiliser qu'avec beaucoup de prudence les définitions qui exigent des facultés de généralisation et de concision dans l'expression qui sont très généralement au-dessus de la portée de l'enfant. A cette deuxième phase viendront peut-être s'adjoindre l'établissement d'une famille de mots et la recherche de synonymes et d'antonymes pour quelques mots bien choisis.

La troisième phase de la leçon sera consacrée à l'étude formelle des mots que le maître a sélectionnés dans cette intention. On sait combien cette présentation de la graphie des mots doit s'adresser à tous les sens. Le procédé le plus fécond, mis en valeur par les recherches expérimentales du D^r Simon, consiste à attirer spécialement l'attention de l'élève sur les particularités orthogra-

phiques du mot et à les faire souligner dans la copie (exemple : casserole, deux s, un l).

A ce propos, rappelons que l'orthographe d'un mot doit toujours être donnée de façon positive et jamais négative. Ainsi, s'il est juste de dire que le verbe apercevoir ne compte qu'un seul p, il est dangereux, psychologiquement, de dire qu'il ne prend pas deux p. Pour cette même raison, on évitera toujours de faire voir à l'enfant des fautes qu'il n'a pas commises lui-même et qui risquent d'introduire des confusions ou des notions fausses dans son souvenir. C'est pourquoi il faut condamner nettement le procédé néfaste de l'échange des cahiers, si en honneur dans les écoles autrefois, qui fait voir à l'enfant des fautes dont il n'avait pas eu l'idée et qui, en revanche, ne lui permet pas de voir et corriger tout de suite ses propres fautes.

Dans tout ce travail, le cahier où l'enfant copie ou recopie les mots tirés des diverses leçons joue un rôle important. Un mot de difficulté ordinaire n'est acquis, dans la langue écrite, que lorsqu'il a été écrit en moyenne une dizaine de fois à des intervalles divers. Le cahier de vocabulaire permet au maître de vérifier régulièrement le bagage de mots de ses élèves en faisant les revisions hebdomadaires et mensuelles dont on ne saurait se passer dans ce domaine où la répétition et la mémorisation jouent un rôle considérable. Pour ces revisions, on s'est demandé s'il fallait de nouveau employer les mots dans des phrases ou des associations de mots. Des recherches expérimentales (cf. Raymond Buyse *L'expérimentation en pédagogie*, Lamartin, éditeur, 1935, pages 320-324) ont montré que l'étude par simples listes, qui offre l'avantage de gagner du temps — rappelons bien qu'il s'agit de revisions — donne des résultats au moins aussi bons.

Pour la récupération des mots que certains élèves ont une peine particulière à acquérir, signalons que des recherches (voir l'ouvrage cité ci-dessus, pages 325-330) ont permis d'établir expérimentalement que le travail individuel, basé sur les déficiences de l'enfant, donne des résultats nettement supérieurs à la répétition collective.

Dans le domaine du vocabulaire, il existe un procédé individuel excellent pour tous les élèves, c'est celui du petit dictionnaire personnel que l'enfant se confectionne petit à petit. Dans un fort cahier pourvu d'un répertoire alphabétique fabriqué dans la leçon de travaux manuels, l'élève inscrit les mots nouveaux dont le sens ou l'orthographe (ou les deux) sont difficiles pour lui. S'il s'agit spécialement du sens, le mot sera accompagné, non pas d'une définition qu'il serait incapable de rédiger convenablement ou même de comprendre, mais de quelques exemples où le mot est employé correctement. Il pourra même y ajouter une petite illustration dessinée ou collée. S'il s'agit d'une diffi-

culté orthographique, il pourra transcrire le mot trois ou quatre fois en soulignant les particularités du mot. Peu à peu, le cahier s'enrichit et devient ainsi un petit dictionnaire qui a d'autant plus de valeur qu'il a été vécu et qu'il correspond aux difficultés personnelles que son auteur a rencontrées.

Nous ne voulons pas développer davantage ces considérations pratiques qui ont pour seul but de montrer combien l'enseignement du vocabulaire, s'il veut être efficace, doit faire appel à toutes les ressources du maître et toutes les aptitudes de l'enfant. Exigeant de la patience, de l'intelligence et de la ténacité, il ne portera des fruits que dans la mesure où il est animé par la vie et par un effort persévérant de tous les jours.

PAUL AUBERT.

Le Service d'observation médico-pédagogique des écoles de Genève

18 ans d'activité. Expériences et rendement.

L'action psychothérapique par l'école.

Partant de champs d'activité différents, des expériences souvent se rejoignent. Des conceptions, d'abord divergentes, se complètent et se confondent. Tel est le cas de l'action psychothérapique en faveur des enfants difficiles, de ceux qui se conduisent ou s'adaptent mal.

En ouvrant, en 1930, le Service d'observation des écoles, nous nous fondions sur des expériences pédagogiques. Nous savions, pour l'avoir constamment observé, le rôle de l'ambiance, du contact affectif, du « transfert positif », comme disent les psychanalystes, sur certains troubles qu'une vue superficielle attribuait trop souvent à des états nerveux, à l'hérédité morbide, à des fautes morales, au manque d'éducation.

Nous savions la puissance nocive des inhibitions, des régressions, de quantité de troubles dus à une sensibilité heurtée. Cer-