

RÉSUMÉ :

L'article porte sur l'évaluation du lexique. Il commence par un exposé de quelques grandes dimensions associées au développement lexical comme le rapport entre significations adultes et significations enfantines, les hiérarchies conceptuelles, la prototypie. Pour l'évaluation, on décrit les aspects qualitatifs et quantitatifs, les grands types de tests lexicaux, les problèmes liés à la conception des tests et plus particulièrement des tests de lexique, la difficulté des items, la qualité de leur représentation, l'utilisation d'une tâche de définition, et les qualités d'un test de vocabulaire. Il semble que, pour les catégories de tests décrites, la plupart d'entre eux ne permettent pas une évaluation adéquate du vocabulaire ni surtout de fonder une action rééducative.

MOTS-CLÉS :

Développement du vocabulaire - Evaluation - Tests - Enfants - Limite des tests.

Jean-Pierre Thibaut
Docteur en Psychologie
Licencié en Logopédie

Johanne Grégoire
Patricia Lion
Logopèdes
Université de Liège

Correspondance à
Jean-Pierre Thibaut
5, boulevard du Rectorat
Bâtiment B32
4000 Liège, Belgique.
Adresse électronique :
jpthibaut@ulg.ac.be

SUR LES DIFFICULTÉS DE L'ÉVALUATION DU LEXIQUE : UNE PERSPECTIVE DÉVELOPPEMENTALE

par Jean-Pierre THIBAUT, Johanne GRÉGOIRE,
Patricia LION

SUMMARY : Vocabulary assessment : a developmental perspective

The paper is about the assessment of the lexicon. The first part deals with important dimensions of lexical development, such as the relations between adults and children meanings, conceptual hierarchies, prototypicality. As for assessment, qualitative and quantitative aspects, major categories of lexical tests, problems associated with the conceptualisation of lexical test, conceptual difficulties associated with the items used in the test, quality of their representation, meaning of the definition task, and general qualities of a vocabulary test are described. Most of the tests, it is concluded, do not allow a reliable assessment of the lexicon and do not provide any basis for a theoretically motivated remediation.

KEY-WORDS :

Vocabulary development - Assessment - Tests - Children - Tests limits.

• Le lexique : développement et évaluation

L'objectif de cet article est de décrire quelques principes de l'évaluation du lexique en les mettant en relation avec quelques dimensions de l'acquisition du lexique. Cette mise en parallèle pourrait sembler, à première vue, assez artificielle. Pourtant, elle se justifie si l'on admet que l'étude du développement lexical indique comment se structure le lexique. Trivialement, comprendre comment procède le développement normal permet de décrire le développement atypique et, plus particulièrement, de cerner quels aspects de la compétence lexicale sont affectés dans le développement atypique. Comprendre les processus mis en œuvre dans l'acquisition du langage et du lexique en particulier peut aider à la conception de rééducations réellement fondées théoriquement.

L'ACQUISITION DU LEXIQUE : NOTIONS PRÉLIMINAIRES

L'enfant doit apprendre à lier correctement des séquences de sons (signifiants) à un ensemble de situations (référénts) par l'intermédiaire de représentations mentales (signifiés). Cette association nécessite la construction d'une représentation mentale des entités —catégories de référénts— que l'adulte dénomme avec un mot donné. Par exemple, pour utiliser correctement le mot « chat », il doit construire une représentation mentale de la catégorie des chats, c'est-à-dire une représentation qui lui permet de distinguer les chats des autres animaux. On comprend immédiatement que la construction d'une telle représentation mentale est plus ou moins difficile en fonction des distinctions à opérer. Par exemple, la littérature sur le développement indique que les enfants apprennent à différencier des catégories d'entités qui ne sont pas trop proches les unes des autres (par exemple, apprendre à distinguer différentes catégories d'oiseaux) ou des catégories très disparates, donc difficiles à unifier (par exemple, la catégorie des animaux)*.

La tâche de l'enfant ne s'arrête pas à cette fonction d'étiquetage mot-référént. Il doit également maîtriser les relations existant entre les significations des mots composant son lexique. Par exemple, il peut s'agir d'une relation d'inclusion (chat-animal), partie/tout (doigt-main-bras), d'incompatibilité lexicale (un « chat » ne peut pas être aussi un « chien »). En outre, les mots sont plus ou moins polysémiques, ce qui est une source de difficulté supplémentaire pour l'enfant qui doit apprendre les multiples significations d'un même mot. Enfin, les mots appartiennent à des champs sémantiques dont les relations doivent être maîtrisées par l'enfant. Cette multidimensionnalité de la compétence lexicale n'est guère évaluée par les tests de vocabulaire qui se bornent, dans bien des cas, à sa fonction d'étiquetage.

• Les premiers mots

L'enfant produit ses premiers mots entre dix et treize mois. La croissance de son lexique, d'abord lente —50 à 100 mots vers 18 mois— s'accélère progressivement, 200 mots vers 20 mois, 400 à 600 mots vers 2 ans, 1500 mots vers 3 ans. Selon Carey*, entre 2 et 5 ans, l'enfant apprend un nouveau mot par heure d'éveil, soit environ 3500 nouveaux mots compris chaque année.

• Les mots de l'enfant et de l'adulte : des significations différentes.

Au cours de l'apprentissage du lexique, les mots que l'enfant utilise ne réfèrent pas toujours aux mêmes entités du monde que les mots équivalents dans le lexique de l'adulte. Ces différences, présentes chez tous les jeunes enfants, reflètent tant la pauvreté de leur lexique qui engendre une utilisation des mots connus dans des contextes inadéquats, qu'une réelle méconnaissance des significations des lexèmes appris. La description de

*voir Thibaut, 2000 ; Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut et Comblain, 2000

ces différences est fondamentale lors de l'évaluation du lexique, quel que soit l'âge de l'enfant évalué, puisqu'elles traduisent la distance entre signification correcte et signification atypique : c'est cette distance qui sera l'objet de la remédiation lorsque celle-ci est prescrite pour le vocabulaire. Parmi les types de relation entre la référence d'un lexème chez l'adulte et celle du même lexème chez l'enfant, citons la sur-extension, la sous-extension, le recouvrement.

Dans les cas de sur-extension, l'enfant applique un mot aux entités que l'adulte désigne par ce mot, mais également aux membres d'autres catégories. Par exemple, le mot « chien » sera utilisé pour tous les mammifères à quatre pattes. On parle de sous-extension lorsque l'enfant utilise un lexème dans un sous-ensemble de situations où l'adulte utilise ce mot. Par exemple, seules les chaussures de la mère sont appelées « souliers ». Enfin, le recouvrement est l'utilisation d'un mot pour une partie seulement des entités que ce mot désigne chez l'adulte et pour d'autres entités (par exemple, « chien » utilisé pour les grands chiens uniquement et pour les loups).

• Les hiérarchies conceptuelles

Parmi les relations que l'enfant doit apprendre, les relations d'inclusion ont une importance toute particulière parce qu'elles constituent une ossature importante des relations conceptuelles. Toute entité peut être classée à plusieurs niveaux d'une hiérarchie de catégories. Par exemple, une VW Polo peut être classée parmi les VW polo, les VW, les automobiles, les moyens de transport, les objets. Rosch* a suggéré l'existence d'une hiérarchie fondée sur trois niveaux appelés, du plus spécifique au plus général, niveau subordonné, niveau de base et niveau superordonnant. Par exemple, dans le domaine biologique, le niveau subordonné correspond à « basset », le niveau de base à « chien » et le niveau superordonnant à « animal ».

Les catégories de niveau inférieur héritent des propriétés des niveaux supérieurs. Ainsi, les oiseaux héritent des propriétés qui définissent les animaux. En d'autres termes, ce qui est vrai des animaux est valable pour les oiseaux. Cette propriété d'héritage est à la base des inférences que l'on peut tirer à propos d'une entité. Si telle entité est un « chien », il a probablement les propriétés associées au chien (quatre pattes, aboie, etc.) mais également des propriétés associées à son statut d'animal (elle se reproduit, bouge, etc.). De nombreux travaux ont montré que le niveau de base est le niveau de référence par rapport auquel se construisent les autres niveaux. Les enfants apprennent à catégoriser au niveau de base avant de maîtriser les autres niveaux.

D'autres relations sémantiques structurent le lexique. Parmi celles-ci les relations thématiques renvoient au contexte spatio-temporel qui unit les objets ou les événements (par exemple, « chien » est associé à « niche » ou à « os » parce que dans la réalité ces entités sont fortement associées).

• La structure des catégories

Pour un grand nombre d'auteurs, les catégories sont organisées autour d'un ou de plusieurs prototypes*. Par définition, un prototype d'une catégorie est un exemplaire particulièrement représentatif de sa catégorie. La pomme, par exemple, est un prototype de la catégorie des fruits. Le ou les prototype(s) joue(nt) un rôle central dans l'apprentissage des catégories. Les prototypes constituent une meilleure base de généralisation conceptuelle que les autres items car ils « résument » mieux la catégorie à laquelle ils appartiennent. Ils sont donc généralement appris avant les autres items des catégories.

*1978

*Smith et Medin. 1981

EVALUATION DU LEXIQUE

Dans la présente section, nous présentons et discutons les principes généraux sur lesquels sont fondés la plupart des tests lexicaux. Nous analyserons notamment s'ils tiennent compte des connaissances actuelles sur la structure des catégories et des principes de développement connus. Le but premier d'un test de vocabulaire est d'évaluer la com-



pétence lexicale et de suggérer des pistes de remédiation. En effet, si le lexique est subdivisé en champs sémantiques, en catégories superordonnantes subdivisées en catégories de niveau inférieur, un enfant peut présenter des lacunes plus prononcées dans certains champs (ou catégories) que dans d'autres. Si c'est le cas, la remédiation doit se fonder sur ce constat qui ne peut résulter que d'une évaluation appropriée. Nous verrons que les tests lexicaux existant ne présentent pas toutes les garanties face à ces exigences.

Lorsqu'on évalue le vocabulaire, on peut envisager les aspects quantitatifs (l'étendue du vocabulaire en termes du nombre de lexèmes connus) mais aussi qualitatifs (jusqu'à quel point les lexèmes connus le sont réellement ?). Généralement, les tests lexicaux ne sont pas conçus pour appréhender la dimension qualitative : l'enfant doit dénommer un objet ou pointer l'image qui correspond à un terme mentionné. Par sa réponse, il montre s'il connaît ou non le mot. Les définitions permettent de mieux cerner la qualité de la connaissance lexicale, mais cette tâche pose des problèmes méthodologiques importants.

Cette approche qualitative est pourtant fondamentale puisque les termes les plus usuels sont polysémiques. La plupart des interactions langagières courantes, quotidiennes ne reposent pas sur un grand nombre de mots différents. Deux ou trois mille mots sont suffisants pour décrire à peu près 97% des énoncés. On peut donc penser que les mots fréquents sont utilisés dans des sens différents. Or, vers 4 ans, un enfant a acquis normalement 2000 à 3000 mots pour une dizaine de milliers au moins vers 10 ans. L'enfant pourrait donc connaître les mots les plus courants, mais pas dans toutes leurs acceptions. En réalité, un vocabulaire étoffé – quantitativement – est utile dans des situations de communication portant sur des domaines spécialisés.

L'évaluation et la rééducation du lexique doivent donc tenir compte de ces deux dimensions, qualitative et quantitative, de la complexité lexicale. Ce n'est guère le cas avec les outils d'évaluation actuels qui nous permettent seulement de constater si l'individu reconnaît un mot et peut l'associer à un contexte donné mais sans nous dire quels sens du mot sont connus.

A. LES GRANDS TYPES DE TESTS LEXICAUX

Dans les modalités utilisées, on distinguera les tests évaluant la production du lexique et ceux évaluant la compréhension.

Pour la production, les tests utilisent des images ou des objets en trois dimensions. On demande alors à l'enfant de dénommer chacun des stimuli, images ou objets. D'autres tests évaluent la capacité des enfants à produire une bonne définition d'items présentés en image ou de définir un mot cible. On demande alors à l'enfant de dire ce qu'est, par exemple, un «sceau».

Quant à la compréhension, la modalité la plus utilisée est la désignation d'images par les enfants sur présentation orale de l'item. Dans ce cas, l'enfant doit sélectionner l'image qui correspond au terme mentionné parmi plusieurs distracteurs. Par exemple, l'enfant doit choisir parmi 5 dessins celui qui correspond à «l'hiver». Parfois, l'enfant doit désigner parmi un ensemble de mots celui qui veut dire la même chose que tel mot donné par l'évaluateur.

Une autre classification des tests lexicaux pourrait référer aux parties du lexique évaluées par le test. Évalue-t-on le lexique dans sa globalité par un ensemble de coups de sonde plus ou moins systématiques ou, au contraire, s'adresse-t-on à un sous-lexique défini a priori ? Dans ce dernier cas, par exemple, une épreuve évalue les prépositions et les adverbes servant à indiquer la localisation en production et en compréhension. D'autres tests évaluent des parties du lexique reprises dans des épreuves distinctes (l'une mettant en scène les prépositions spatiales, l'autre les couleurs) voire même des termes particuliers comme un terme comparatif, etc.

Les tests lexicaux à visée plus générale cherchent à vérifier l'existence d'une connaissance générale du lexique. On peut distinguer deux pôles dans cet ensemble : les tests pour lesquels on n'a exercé aucun contrôle sur les catégories étudiées et ceux pour les-

quels, au contraire, on a exercé un tel contrôle en introduisant systématiquement des items de plusieurs catégories.

Dans la première catégorie, on trouve des tests dont le nombre d'items est souvent réduit. Les items présentés successivement à l'enfant réfèrent à des entités concrètes (auto, chapeau,...) abstraites (rire, hiver,...), on trouve également des adjectifs (grand) ou des verbes (dormir, manger, se laver,...).

Dans la seconde catégorie de tests, les catégories sélectionnées sont représentées par plusieurs items. Par exemple, dans l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (E.V.I.P) de Dunn et Theriault, les 170 items, rangés par ordre de difficulté croissant, appartiennent à 18 catégories sémantiques comme les activités, les animaux, les vêtements, les émotions. D'autres tests sont composés de différentes sous-épreuves reprenant chacune une catégorie sémantique : les noms de métiers, les matières, les couleurs, les verbes, etc.

B. PROBLÈMES LIÉS À LA CONCEPTION DES TESTS ET PLUS PARTICULIÈREMENT DES TESTS DE LEXIQUE

Dans quelle mesure les tests lexicaux permettent-ils de dresser un portrait réaliste du lexique de l'enfant est une question importante. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, évaluer correctement le lexique est nécessaire pour fonder une rééducation ciblée. Nous pensons que les tests disponibles présentent des lacunes que nous allons expliciter ci-après. Nous allons d'abord expliquer les qualités d'un bon test lexical. Nous continuerons avec les problèmes liés à la conception de tests du lexique pour terminer avec des propositions permettant de réaliser un bon test de lexique en tenant compte des problèmes soulignés dans les tests existants.

De nombreuses difficultés sont associées à la conception des tests de lexique. Nous n'envisagerons pas systématiquement celles qui ne sont pas spécifiques aux tests lexicaux. Sur ce point, on consultera l'ouvrage de Rondal* sur l'évaluation du langage. Les questions que nous envisagerons portent sur la représentativité du lexique couvert par le test, la difficulté des items utilisés, la qualité de la représentation des items, et la qualité des distracteurs pour les tests qui en comportent.

a - La représentativité du lexique couvert par le test.

Une question cruciale porte sur le matériel utilisé pour tester le lexique. Nous avons dit plus haut que le lexique n'est pas un ensemble d'étiquettes, chacune dotée d'une signification, mais un système organisé en catégories (d'objets, d'animaux, d'événements, etc.) et en champs sémantiques. On peut donc connaître certains champs sémantiques et catégories et en ignorer d'autres. Identifier des déficits localisés est donc, par définition, une tâche impossible pour les tests généralistes fondés sur un nombre restreint d'items choisis a priori sans référence à l'organisation des concepts.

La seule solution ici est d'augmenter le nombre d'items présentés et de contrôler explicitement, au moment de la conception du test, les catégories testées. Sinon, les résultats obtenus n'auront guère de signification, voire seront aberrants. Ainsi, lors d'une évaluation récente, un enfant a obtenu de meilleurs résultats en production qu'en compréhension, ce qui n'a guère de sens puisque la production est intrinsèquement plus compliquée que la compréhension. Dans le cas présent, il semble que cette différence résultait du choix des items utilisés pour la production et la compréhension, la production portant sur une catégorie très familière pour l'enfant, donc plus facile. Pour que les deux tâches soient équilibrées, il aurait fallu que les catégories utilisées soient représentées de la même manière, c'est-à-dire avec des items de difficulté équivalente, dans les deux tâches.

Ensuite, si l'on veut avoir un portrait plus fidèle des compétences réelles de l'enfant, et donc être en position de fonder une rééducation, en termes de forces et faiblesses, le test doit inclure des items provenant de plusieurs catégories.

b - Difficulté des items.

Un problème proche est celui de la difficulté des items. Comment établir la complexité d'un item ? Une réponse simple serait de partir de la fréquence d'usage de l'item telle qu'elle est consignée dans des bases de données comme Brulex*. A partir de ces outils, on pourrait conclure que la probabilité de trouver un item moins fréquent dans le lexique d'un enfant est moindre que celle de trouver un item plus fréquent. Cependant, cette conclusion n'est pas sans poser de nombreuses questions. On sait que l'acquisition d'un lexème n'est pas liée à la fréquence d'exposition à ce lexème, puisque de nombreuses recherches indiquent que l'enfant peut associer un mot à un référent et conserver cette association en mémoire pendant plusieurs jours voire semaines après une seule exposition*. En outre, l'acquisition et le maintien d'une association entre un mot et un référent dépendent également de la complexité conceptuelle de la catégorie dont l'enfant doit apprendre le nom. Trivialement, l'enfant sera peu exposé à des termes qui réfèrent à des entités qu'il ne peut comprendre. Dans les cas où l'objet, l'événement, la situation dénommés dépassent sa compréhension, l'enfant fera peu attention aux mots qui leur sont associés. Enfin, l'enfant ne pourra pas associer correctement un nom à une entité quelconque s'il est incapable de discriminer cette entité d'autres entités dont il connaît ou non le nom. Par exemple, il ne pourra apprendre à dénommer correctement telle sorte de fruit s'il est incapable de la distinguer d'autres fruits. Cette dimension de la complexité de la tâche est sans rapport avec la fréquence d'un item dans la langue comme le suggère l'exemple suivant. L'enfant rencontre très rarement des rhinocéros (réels ou sous une forme imagée), mais il apprendra facilement leur nom car ces animaux sont très faciles à reconnaître, très distinctifs. En conclusion, si la fréquence n'est pas associée à la complexité, des mots peu fréquents pourront être acquis facilement.

Si le contrôle de la difficulté des items n'est pas réalisé, il n'y a donc aucune raison de prescrire l'arrêt en cours de passation, comme certains tests le recommandent, lorsque l'enfant a commis un nombre d'erreurs successives fixé a priori. Cette pratique n'aurait de sens que si les items les plus simples se trouvaient au début de l'épreuve et les plus difficiles à la fin.

c - La qualité de la représentation des concepts.

De nombreux tests de vocabulaire sont construits sur un support imagé. Par exemple, en production, on montre une image d'un objet, d'une action, que l'enfant doit dénommer. En compréhension, on demande à l'enfant de pointer, parmi des distracteurs, l'image qui correspond au terme qui a été mentionné par l'examineur («montre-moi le chien»). Utiliser des dessins pour représenter des concepts pose plusieurs questions fondamentales. La première porte sur l'adéquation de la représentation imagée d'un concept. Dans quelle mesure un concept est-il bien représenté par une image ? Illustrons ce problème par un exemple. Dans un test, on représente l'item « hiver » par un bonhomme de neige. Une analyse rapide nous indique que le concept associé à «hiver» n'a qu'un rapport très éloigné avec la présence d'un bonhomme de neige. Le concept d'hiver renvoie à l'idée d'une saison, une période de l'année avec certaines caractéristiques climatiques, notamment, qui contrastent avec celles des autres saisons. Le bonhomme de neige n'y est associé que dans la mesure où durant l'hiver, on a parfois de la neige, et qu'avec cette neige on peut élaborer des bonhommes de neige. Cependant, ceci n'est vrai que dans des régions où la neige est présente pendant l'hiver, ce qui ne signifie pas qu'on n'est pas en hiver lorsqu'il n'y a plus de neige. Dirait-on d'un enfant qui associe exclusivement «hiver» à un bonhomme de neige qu'il connaît le concept de neige ? A notre sens, non. Cette connaissance ne garantit pas que l'enfant comprendra une phrase où le mot «hiver» est utilisé dans son sens le plus commun de saison.

Dans d'autres cas, la représentation choisie n'est que la manifestation des préférences, des biais du concepteur du test. Par exemple, on représente la signification du mot «travailler» par un homme qui coupe de l'herbe, et un des distracteurs représente l'image d'un homme avec un attaché-case. L'enfant dont un parent se rend au travail chaque matin avec sa mallette pourra légitimement désigner ce dernier dessin comme référent

*Content, Mousty et Radeau, 1990

*voir Bloom, 2000

de «travailler». Par contre, pour le même enfant, l'activité de couper de l'herbe pourrait être associée aux loisirs de fin de semaine, et non pas au concept de travailler. Ici encore, la représentation d'un concept général comme travailler a été associée à un contexte très particulier, couper de l'herbe, qui est loin de représenter le sens du mot.

D'une manière générale, l'utilisation des images ne permet pas la représentation de notions abstraites comme celle associée à «justice», mais aussi comme «hiver» ou «travailler». C'est une limite de cette technique qui doit être soulignée pour permettre une interprétation nuancée des résultats obtenus à un test de langage.

Un problème proche du précédent est lié à la représentativité des items choisis pour illustrer un mot. Supposons, par exemple, que l'on choisisse un chien comme représentation du mot «animal» ou un cocker comme représentation du mot «chien». Dans les deux cas, on aurait pu choisir d'autres entités pour représenter le mot, comme une couleuvre pour «animal» ou un chien très atypique pour illustrer le mot «chien». Supposons que dans le cas de chien et cocker, un enfant puisse identifier les référents corrects pour les mots choisis, «animal» et «chien» mais qu'il ne puisse pas le faire pour la couleuvre et le chien atypique. Quelle conclusion pourra-t-on tirer de chacune de ces deux situations ? Ces cas illustrent partiellement la notion de prototypie décrite au début de cet article. Nous avons vu que les membres d'une catégorie ne sont pas tous aussi représentatifs de cette catégorie et que l'enfant apprend d'abord les items représentatifs avant les autres. Si l'on utilise dans un test des items représentatifs de la catégorie qu'ils sont censés illustrer ou, au contraire, des items peu représentatifs, les performances seront probablement globalement inférieures dans le second cas. Ceci nous ramène à la question posée ci-dessus. Dans quelle mesure peut-on dire que l'enfant qui identifie correctement un chien très représentatif connaît le sens du mot «chien» si on ne s'est pas assuré que cette connaissance inclut aussi les entités moins représentatives de cette même catégorie ?

d - La question des définitions.

Plusieurs tests de vocabulaire comportent une partie définitionnelle. Or, l'activité de définition d'un mot est une activité métalinguistique, c'est-à-dire le résultat d'une réflexion de l'individu sur sa langue ou son fonctionnement langagier. On sait que ce type de compétence se développe tardivement et est un indice peu lié à ce fonctionnement. Dans le cas qui nous occupe, cela signifie que l'aptitude à définir des mots est peu liée à la capacité à utiliser ces mots. Pour s'en rendre compte, il suffit d'essayer de définir des mots. Souvent nous ne pouvons définir, sinon grossièrement, un grand nombre de mots. La capacité à définir les mots est une aptitude scolaire qui ne reflète qu'un aspect très particulier de la compétence langagière. Utiliser cette tâche comme base d'une évaluation lexicale ne reflètera pas vraiment l'utilisation du lexique en situation de communication.

C. QUALITÉS DES TESTS DU LANGAGE ET DU LEXIQUE EN PARTICULIER

Un test est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès et de l'échec ou pour la notation numérique de la performance.

La validité d'un test correspond à la relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer. On distingue plusieurs types de validités. La validité de contenu — dans quelle mesure les items du test sont appropriés pour évaluer la fonction et l'aptitude visées — est loin d'être assurée pour tous les tests, particulièrement ceux qui comportent peu d'items, puisque ceux qui sont choisis le sont sans garantie de leur représentativité des différents domaines lexicaux. De la même manière, les tests de vocabulaire n'ont guère de validité prédictive ou externe. En effet, on voit mal dans quelle mesure les résultats au test sont généralisables à d'autres activités en rapport avec le testing du vocabulaire.

La validité théorique est faible puisque la plupart de ces tests sont construits empiri-

quement sans recours à une théorie du développement lexical ou de l'organisation des significations en mémoire.

D. UN BON TEST DE VOCABULAIRE ?

On aura compris à la lecture de ce qui précède que de très nombreux tests lexicaux sont insatisfaisants à des titres divers. Construire un bon test de vocabulaire demande que le nombre d'items lexicaux couvre un nombre de champs sémantiques ou de catégories suffisamment large pour être représentatif du lexique de l'enfant testé qui, à l'âge de 5 ou 6 ans, est déjà de plusieurs milliers de mots. On aurait donc une épreuve organisée par catégories sémantiques, chaque catégorie contenant plusieurs items lexicaux dont on connaît le degré de prototypie ainsi que la fréquence relative d'utilisation dans la langue.

Il faudrait également contrôler la qualité de la représentation des référents proposés dans la modalité visuelle, notamment manipuler explicitement le statut de prototypie de ces représentations. Ce faisant, on peut appréhender l'extension donnée aux termes par l'enfant. Peut-il identifier uniquement les prototypes de la catégorie dénommée par l'examineur ou ses connaissances sont-elles plus étendues ?

Dans les tests de compréhension dans lesquels l'enfant doit choisir un item parmi des distracteurs, se pose la question de ces distracteurs. On voit immédiatement que leur choix est capital. Supposons qu'il doive identifier un animal peu connu parmi plusieurs distracteurs, dont un chien, un chat, un arbre, et une pomme. Si ces distracteurs sont connus de l'enfant, il pourra les éliminer et désigner la cible comme bonne réponse sans connaître la signification du mot testé. Il lui suffit de savoir ce que représente les distracteurs pour donner une réponse correcte. La valeur de cette réponse, comme indice d'une compétence lexicale, est donc très différente de celle qu'on obtiendrait si les distracteurs étaient des entités peu familières à l'enfant.

Malheureusement, ici aussi, les distracteurs sont souvent choisis empiriquement, sans aucune justification théorique. Par exemple, on y trouve des distracteurs dont le nom est phonétiquement proche de celui de la cible. Ainsi on trouvera une quille parmi les distracteurs alors que la cible est une «jonquille». On voit bien que ce type de distracteur est inadéquat. Si l'enfant choisit la quille à la place de la «jonquille» c'est soit parce qu'il a mal entendu le mot soit parce qu'il a des problèmes d'identification des sons. Dans ce dernier cas qui n'est pas lié à la compétence lexicale proprement dite, il existe des tests de discrimination phonétique qui permettent de tester l'enfant sur ces dimensions. Il pourrait aussi avoir sélectionné la quille dont il connaît le nom, au détriment de la «jonquille» qu'il ne connaît pas. En effet, ne connaissant pas la jonquille, il cherche parmi les distracteurs et choisit l'item quille en se disant que c'est la solution la plus proche de ce qu'il a entendu. Sa réponse serait ainsi le résultat d'une stratégie d'analyse de la situation plutôt que d'une compétence lexicale. Bien choisir les distracteurs ce serait contrôler les relations sémantiques existant entre le ou les distracteur(s) et la cible. On peut choisir des distracteurs plus ou moins taxonomiquement ou thématiquement proches de la cible. Le principe général reste qu'un plus grand contrôle de la qualité des distracteurs donnera un test de meilleure qualité.

CONCLUSION

Nous avons vu que les tests de vocabulaire présentent de nombreuses lacunes de conception dues, notamment, à une absence de prise en compte des données issues de la psychologie développementale et des connaissances sur la structure psychologique des catégories. Tous les tests ne présentent pas ces lacunes au même degré. Chacun doit donc s'interroger sur les qualités des outils qu'il utilise régulièrement car ces dernières ont une incidence sur l'interprétation des résultats obtenus. Nous l'avons souligné, en effet, un diagnostic fondé des connaissances lexicales de l'enfant ne peut être posé que si l'ou-

til utilisé reflète bien la dimension investiguée. De la même manière, la rééducation ne pourra s'inspirer des résultats au test que si celui-ci donne une image fidèle des connaissances de l'enfant. Nous avons vu enfin que, pour constituer un bon test de vocabulaire, il faudrait considérer le nombre d'items, qui doit être assez important, choisir les différents champs sémantiques à tester, prendre en compte la fréquence des items choisis calculée à partir de corpus de langage d'enfants ainsi que leur degré de prototypie des items choisis et leur fréquence dans la langue, choisir les distracteurs de façon adéquate, avoir de bonnes représentations imagées des items pour les tests qui utilisent un support imagé.

BIBLIOGRAPHIE

- P. BLOOM (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- A. CONTENT, P. MOUSTY et M. RADEAU (1990). Brulex : une base de données lexicales informatisée pour le français parlé et écrit. *L'Année Psychologique*, 90, 551-566.
- J.A. RONDAL (1997). *L'évaluation du langage*. Hayen : Mardaga.
- J.A. RONDAL, E. ESPERET, J.E. GOMBERT, J.-P. THIBAUT et A. COMBLAIN (2000). Développement du langage oral. In J.A. Rondal et E. Esperet (eds.), *Manuel de psychologie de l'enfant*. Hayen : Mardaga.
- E.R. ROSCH (1978). Principles of categorization. In E.R. Rosch et B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- J.-P. THIBAUT (2000). Développement conceptuel. In J.A. Rondal et E. Esperet (eds.), *Manuel de psychologie de l'enfant*. Hayen : Mardaga.