

## **CHAPITRE I**

### **LES TRAVAUX ANTÉRIEURS ÉTUDE CRITIQUE**

Nous étudierons tout d'abord les travaux antérieurs sur l'enfant de cet âge, c'est-à-dire :

- les tests de niveau mental
- les tests d'aptitudes scolaires et spécialement d'aptitude à la lecture.

Nous verrons que si, dans bien des cas, nous nous trouvons en accord avec ces travaux, aucun d'eux cependant ne répond à notre objectif.

## TRAVAUX ANTERIEURS

### ÉVOLUTION DES INSTITUTIONS SCOLAIRES

Pendant longtemps, on a laissé au hasard, à la chance ou à la fortune, le soin de révéler les aptitudes de l'homme. Généralement, seuls les enfants des classes aisées étaient instruits par des précepteurs ou dans des collèges payants. L'Église fut la première à créer des Ecoles pour tous, sans distinction de rang ni de fortune, mais il fallait quand même que les parents pourvoient à la subsistance des écoliers ou des étudiants. Il est fort intéressant d'ailleurs de suivre la lente évolution des institutions scolaires dans lesquelles, depuis les Ecoles Cathédrales du Moyen Âge, étaient mêlés enfants et adultes, où l'on ne suivait aucune progression puisqu'on pouvait voir des étudiants de dix-huit ans parlant latin mais ne sachant pas lire, jusqu'au système de cloisonnement étroit de classe de niveau d'études correspondant à une année d'âge donnée qui existe de nos jours. (11)

Bien entendu, les femmes étaient à peu près exclues de ce processus, à part des exceptions comme en témoigne l'histoire d'Héloïse et d'Abélard et, beaucoup plus tard, « La Nouvelle Héloïse » de J.J. ROUSSEAU. Les couvents accueillaient aussi les fillés, mais il semble qu'on leur apprenait surtout les arts d'agrément, le maintien et les bonnes manières. Cependant, on voit dans le mouvement des « Précieuses » la prétention des femmes à acquérir la culture et à tenir des salons où se réunissaient les célébrités littéraires du temps. La plus célèbre fut Madeleine de SCUDÉRY qui écrivit plusieurs « romans-fictions amoureux », enfin Madame de la FAYETTE qui, avec « La Princesse de Clèves » annonce l'avènement du roman psychologique moderne. D'autres s'adonnaient aux sciences, telle Madame du CHATELET, l'amie de VOLTAIRE. Madame de MAINTENON avait également fondé le pensionnat des « Demoiselles de Saint-Cyr » réservé aux filles de la noblesse pauvre. Mais, jusqu'au XIXe et même au début du XXe siècle, la femme restait, même dans les milieux aisés, vouée aux tâches domestiques ou idéalisée comme « l'inspiratrice » la « muse » de l'homme.

Parmi les gens sans fortune, certains avaient la chance de trouver des protecteurs qui leur permettaient d'exprimer leur génie tel J.J. ROUSSEAU, par exemple.

---

(11) Philippe ARIES - *L'enfant et la vie familiale sous Régime*.

Parfois aussi la fortune permettait de suppléer à l'instruction... Témoin ce passage fameux de Voltaire dans son petit conte humoristique *Jeannot et Colin*. Le père de Jeannot, ayant fait fortune dans les affaires, achète un marquisat et devient ainsi «Monsieur le Marquis de la Jeannotière». On prend alors un gouverneur pour son fils et l'on discute sur ce que l'on apprendra au petit marquis pour qu'il soit désormais digne de son rang. Le latin, la géographie, l'astronomie, l'histoire, la géométrie, les arts sont passés en revue... et le gouverneur conclut que tout cela est inutile : «Il suffit que Monsieur le Marquis ait du goût ; c'est aux artistes de travailler pour lui ; et c'est en quoi on a très grande raison de dire que les gens de qualité (j'entends ceux qui sont très riches) savent tout sans avoir rien appris parce qu'en effet, ils savent, à la longue, juger de toutes les choses qu'ils commandent et qu'ils payent. Enfin, après avoir examiné le fort et le faible des sciences, il fut décidé que Monsieur le Marquis apprendrait à danser».

Cependant, au cours du XIXe siècle, les écoles pour les enfants du peuple se multiplièrent, certaines gratuites, fondées par les Frères des Ecoles Chrétiennes dès le XVIIe siècle, les autres payantes. On en voit un amusant exemple dans le roman de la Comtesse de SÉGUR, «La fortune de Gaspard», qui retrace la vie des premières écoles rurales au milieu du XIXe siècle et du peu de cas que les paysans illettrés accordèrent, tout d'abord, à l'instruction, la considérant comme un luxe superflu. Dans ce petit roman, qualifié par Marc SORIANO de *Bibliothèque rose ou Série Noire ?* (12) la Comtesse de SÉGUR décrit, en réalité, avec une grande fidélité (et un certain cynisme inconscient...) l'effort de la société industrielle et capitaliste naissante pour s'approprier et exploiter les capacités des enfants intelligents des classes pauvres, description concordant de façon saisissante estime Marc SORIANO, avec les analyses de Marx et de Gramsci.

#### ALFRED BINET ET LA PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE (13)

L'instauration de la scolarité gratuite et obligatoire allait faire apparaître de grandes différences dans le comportement intellectuel des écoliers. C'est ainsi qu'Alfred BINET se consacra à l'étude scientifique des facteurs pouvant expliquer ces inégalités dans les acquisitions scolaires. «Il faut, écrit-il dans son ouvrage, *Les Idées Modernes sur les enfants*, (14) lorsque l'on cherche l'explication de quelque défaut chez un enfant, examiner tour à tour son état physique, ses organes des sens, son intelligence, sa mémoire, ses aptitudes et son caractère».

C'est ainsi qu'Alfred BINET commença par la recherche d'examens «qui soient des *mesures* du degré d'instruction». Les principes qui ont présidé à l'établissement de ces épreuves «se résument dans les deux propositions suivantes :

1) l'examen n'est pas livré au hasard, au caprice de l'inspiration, aux surprises des associations d'idées, il se compose d'un système de questions dont la teneur est invariable et dont la difficulté est dosée ;

2) le degré d'instruction d'un enfant n'est point jugé, in abstracto, comme bon, médiocre, mauvais, suivant une échelle subjective de valeur ; il est comparé au degré d'instruction de la moyenne d'enfants de même âge et de même condition sociale qui fréquentent les mêmes écoles.

---

(12) Comtesse de SÉGUR - *La fortune de Gaspard* - p. XLIII et XLIV

(13) Nous empruntons ce titre à la thèse de doctorat de G. AVANZINI

(14) A. BINET - *Les idées modernes sur les enfants* - p.37

Le résultat obtenu peut être aussitôt transformé, sans commentaire d'aucune sorte, en une notion qui exprime qu'un enfant est, pour son instruction, un régulier, ou qu'il est en avance de six mois, d'un an, de deux ans et ainsi de suite ou, au contraire, en retard de six mois, un an ou deux ans et davantage.

Ce système de notation est si commode qu'après l'avoir appliqué à l'instruction, nous l'avons étendu à l'intelligence, à la force musculaire, au développement physique, en un mot, à tout ce qui se mesure chez un écolier». (15)

## LES TESTS DE NIVEAU MENTAL

Parmi les nombreuses études expérimentales qu'Alfred BINET entreprit au cours de son existence, celle qui est à coup sûr la plus importante et qui le fit connaître dans le monde entier est *l'Echelle Métrique de l'Intelligence*.

Pour établir son *Echelle Métrique de l'Intelligence*, Alfred BINET sélectionna un certain nombre d'épreuves qu'il considéra, après maintes expérimentations, comme les plus représentatives de l'intelligence, ceci de l'âge de trois mois à l'âge de quinze ans. Il considéra comme le degré normal d'intelligence pour chaque âge, les résultats obtenus par la moyenne de tous les enfants de même âge. Le degré d'intelligence n'est donc pas exprimé comme une grandeur absolue, mais comme une grandeur relative à la moyenne des enfants du même âge.

Cet instrument de mesure permit à A. BINET d'établir, de façon scientifique (et non sur l'appréciation subjective et empirique des maîtres) l'intelligence d'un enfant, c'est-à-dire le degré de retard ou d'avance par rapport à la moyenne des enfants de son âge. Il considéra que «tout retard d'intelligence égal à deux ans constitue une présomption extrêmement grave d'arriération». (16)

On peut se demander quels sont les critères qui guidèrent A. BINET dans le choix des épreuves. En d'autres termes que mesure-t-il lorsqu'il mesure l'intelligence ? On voit qu'il n'a pas employé l'analyse factorielle comme SPEARMANN qui, en calculant les coefficients de corrélations entre différentes épreuves recouvrant un grand nombre d'activités très diverses, a dégagé un facteur «G» d'intelligence générale. Alfred BINET s'appuie sur l'observation des comportements qui entrent en jeu dans le phénomène de la *connaissance*. «A notre avis l'intelligence considérée indépendamment des phénomènes de sensibilité, d'émotion et de volonté, est avant tout une faculté de connaissance qui est dirigée vers le monde extérieur et qui travaille à le reconstruire en entier au moyen des petits fragments qui nous en sont donnés». (17)

Pour Alfred BINET, l'intelligence ou plutôt l'activité intelligente dans sa recherche de la connaissance, se déploie selon quatre vecteurs : *direction, compréhension, invention, censure*. Ce sont donc ces quatre critères qui fondent le choix des épreuves de *l'Echelle Métrique de l'Intelligence*.

---

(15) Alfred BINET, op-cit, p. 26

(16) Alfred BINET, op-cit, p. 97, 98

(17) Alfred BINET, op-cit, p. 86

Cette Echelle Métrique subit de nombreuses révisions (Termann 1916-1917 - Termann-Merrill 1937) qui aboutirent à sa formulation en termes «d'Age Mental» ou de «Quotient Intellectuel» selon lesquels elle s'exprime actuellement et, sous cette forme, elle sert de modèle à de très nombreux tests élaborés ultérieurement. Le Termann-Merrill a été standardisé sur un échantillon de population urbaine et de milieu socio-économique plutôt élevé. Ce test montre une relation entre ce qui a été appris dans le milieu et à l'école et porte sur des tâches semblables à celles qui se présentent couramment dans les études scolaires. Les normes d'âge exprimées offrent une remarquable analogie avec les degrés d'une échelle de «scolarité» et apportent probablement plus de concordance avec ce qui est appris en une année scolaire qu'à une simple référence à la croissance mentale en elle-même, car une année est après tout une unité de calendrier et n'a pas de signification de développement intrinsèque importante si ce n'est au sein d'une organisation pédagogique. (Mursel, 1949) (18)

Ainsi donc, il faut garder à l'esprit que ce test semble mesurer de préférence les capacités mentales nécessaires aux réussites scolaires. Actuellement on utilise, en France du moins, la Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence appelée couramment N. E. M. I.

#### **L'Echelle d'Intelligence de WECHSLER (1949) appelée généralement le «WISC»**

WECHSLER définit l'intelligence comme «la capacité totale d'un individu d'agir à propos, de penser rationnellement et d'être efficace sur l'environnement». (WECHSLER) (19) Le test de WECHSLER comprend cinq épreuves non verbales (ou de performance) et six épreuves verbales. On peut donc calculer et comparer les deux Q. I. séparément.

#### **Les progressives Matrices de RAVEN (pour enfants, 1947)**

Ce test non verbal est spécialement conçu pour mesurer le facteur «G» de SPEARMAN, c'est-à-dire la perception de relations et la déduction de corrélations. Le problème consiste à trouver dans des dessins comportant une partie manquante celle qui convient parmi un certain nombre d'autres dessins figurant au-dessous. Un seul d'entre eux complète correctement la série ; le sujet doit faire le choix dans chaque cas. Ce test ne peut être administré avant l'âge de sept ans.

#### **Les Labyrinthes de PORTEUS**

Ce test ne mesure pas des capacités scolaires comme le BINET et ne peut lui être valablement comparé. Selon PORTEUS, l'intelligence «est la capacité de planifier les réponses à un nombre de difficultés croissantes de stimuli repérables» et il la présente comme «une mesure individuelle de capacité d'effort continu dans une tâche mentale unique comportant un effort soutenu» . (20)

#### **Les cubes de KOHS**

«Le Kohs est probablement de tous les tests de manipulation la plus populaire et la plus simple mesure de l'intelligence et offre l'occasion de nombreuses appréciations qualitatives. Le matériel comprend des cubes de différentes couleurs et on demande au sujet de reproduire des mosaïques de complexité croissante. Les

---

(18) d'après Ann-M. CLARKE et A.D.B. CLARKE - *Mental Deficiency, the changing out look* - Methuen and Co, p. 263

(19) CLARKE and CLARKE - op-cit - p. 265

(20) CLARKE and CLARKE - op-cit - P. 285

réussites requièrent seulement l'adhérence à un seul principe : analyser les dessins en petites unités carrées. On peut ainsi étudier l'application de ce principe à différents niveaux, la capacité d'apprentissage du sujet, ses procédés logiques et différents facteurs de personnalité.

KOHS regarde l'intelligence «comme la capacité d'analyse et de synthèse et son test donne une très bonne occasion de déployer cette activité à travers l'attention, l'adaptation et l'auto-critique qu'il implique... Une bonne performance aux Kohs tend à indiquer la stabilité et l'adaptation sociale». (21)

## INTELLIGENCE ET APTITUDES

Cependant, peu à peu, on devait s'apercevoir que, pour un certain nombre de sujets, à un Q. I. élevé ou du moins normal, ne correspondait pas toujours une réussite scolaire et que, d'autre part, beaucoup moins fréquemment il est vrai, des enfants ayant un Q. I. relativement bas, apprenaient cependant à lire, à écrire et à compter sans aide spéciale. En résumé, Q. I. et réussite scolaire ne concordaient pas parfaitement. Le progrès scientifique et technique réduisait considérablement l'éventail des tâches simples, du travail manuel, dans l'agriculture par exemple et, en même temps, la «démocratisation de l'enseignement» donnait théoriquement à chacun la possibilité d'améliorer sa situation, son niveau de vie, en augmentant son niveau d'instruction. Chacun se trouve maintenant dans l'obligation d'apprendre vite et bien pour obtenir le *diplôme* qui seul peut ouvrir la voie à la réussite sociale et financière.

On se mit donc à chercher comment éviter ces échecs scolaires, à en analyser les causes pour y porter remède. Ce mouvement se déploya dans deux directions : la recherche de méthodes «nouvelles», mieux adaptées à l'enfant et à la matière enseignée et la mise en évidence d'aptitudes ou d'inaptitudes spécifiques à telle ou telle discipline ou apprentissage scolaires et des moyens de les éviter ou de les corriger. On mit tout d'abord l'accent sur les échecs en *lecture et en orthographe*, celles-ci étant la condition nécessaire pour poursuivre des études, accéder à la culture et obtenir un diplôme. Dans notre société occidentale où l'enseignement est uniquement livresque, celui qui ne sait ni lire, ni écrire trouve bien difficilement une formation qui lui permette d'occuper une place, un statut social. Ces recherches ne débutèrent cependant pas dans le milieu scolaire, mais dans le domaine médical. Il faut néanmoins remarquer que c'est un peu artificiellement que nous dissociions *Recherches Médicales et Recherches Pédagogiques* car bien souvent, comme nous l'avons montré dans notre introduction, médecins, orthophonistes, psychologues et pédagogues se sont réunis et parfois affrontés... sur l'origine et le traitement de ce qu'il est convenu d'appeler la «dyslexie».

## RECHERCHES MÉDICALES

### LES TRAVAUX SUR L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ORAL ET ÉCRIT DE S. BOREL-MAISONNY

S. BOREL-MAISONNY, phonéticienne, élève de l'abbé ROUSSELOT l'initiateur de la phonétique expérimentale, fut amenée à s'intéresser aux problèmes pratiques de la rééducation de la parole par le Docteur VEAU, spécialiste du traitement chirurgical de la division palatine. Le Dr VEAU, malgré des résultats anatomiques satisfaisants, constatait cependant qu'une proportion importante de sujets opérés gardaient de grandes difficultés d'articulation. Il fit donc appel à S. BOREL-MAISONNY pour la rééducation fonctionnelle de ses malades.

---

(21) CLARKE and CLARKE - op-cit - p. 270

Par la suite S. BOREL-MAISONNY appliqua ces techniques à la rééducation des troubles de l'articulation, des retards de parole ou de langage, des sourds, des aphasiques des infirmités cérébrales, des paralysies ou des anomalies des cordes vocales ou du voile du palais, du bégaiement, etc...

Peu à peu S. BOREL-MAISONNY constata qu'on lui ramenait une proportion importante d'enfants rééduqués pour retard de parole ou de langage parce qu'ils ne parvenaient pas à s'adapter à l'enseignement scolaire. Le plus grand nombre présentait des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'orthographe et certains, des difficultés d'écriture et même parfois de calcul. Elle fut ainsi amenée à analyser la cause de ces difficultés et à rechercher les techniques permettant à ces enfants d'accéder aux apprentissages scolaires.

Afin de connaître le niveau mental des enfants amenés en consultation et aussi l'origine exacte des troubles, S. BOREL-MAISONNY mit au point plusieurs tests.

### 1 - Un test de niveau mental sans langage (réétalonnage de M. FORGUE)

Ce test a été établi, nous dit S. BOREL-MAISONNY, «pour répondre aux besoins des médecins qui, dans les consultations de neuro-psychiatrie, désirent être rapidement fixés sur le niveau mental des enfants qui ne parlent pas ou n'ont encore qu'un langage informe» (22). Il comporte deux tests, l'un permettant d'examiner les enfants de un an à trois ans 1/2 d'âge mental et le deuxième test qui convient jusqu'à cinq ans 1/2.

Diverses manipulations permettent de mettre en évidence l'adresse motrice, puis le jugement au niveau perceptif : images à compléter, reconnaissance des couleurs, des dimensions, des épreuves de discrimination auditive.

Ces épreuves ont l'avantage de pouvoir être administrées à des enfants sourds ou d'attirer l'attention sur une hypoacousie ou une surdité lorsque l'on constate que les enfants qui ont montré un plaisir évident à toutes les autres épreuves se désintéressent de celles qui font du bruit.

Ces épreuves peuvent révéler aussi la dominance manuelle, le comportement psychique : élan vital ou désintérêt, persévérance ou refus de l'effort, activité brouillonne ou inadaptée à la tâche proposée. Elles comportent des consignes et un tableau des épreuves permettant d'apprécier l'âge mental de l'enfant d'après le comportement normal qu'il doit avoir à cet âge.

### 2 - Un test de langage (23) Le Thiberge

Il s'agit de dix-sept images présentées successivement à l'enfant. Il est accompagné d'un protocole individuel d'examen sur lequel on notera les réponses de l'enfant en caractères phonétiques simplifiés. Ce test permet d'apprécier les niveaux de langage et, en particulier, de différencier la *compréhension* et l'*utilisation* du langage.

Ces images sont donc très utiles pour connaître les acquisitions de l'enfant car elles font appel à l'intégration du schéma corporel, aux notions de couleur, de forme, de dimension, aux structurations spatiales. De même permettent-elles de différencier un retard de parole simple d'un retard de langage.

---

(22) S. BOREL-MAISONNY - *Langage oral et écrit* - Tome 2, Epreuves sensorielles et tests de langage, p. 51

(23) On l'appelle couramment ainsi car il se compose d'une série d'images éducatives réalisées à l'institut Raymond THIBERGE.

Ce test indique le degré de compréhension et d'utilisation ou le niveau de langage correspondant normalement à un âge donné.

### 3 - Un test d'orientation, de jugement et de langage

Il concerne les enfants de cinq ans 1/2 à neuf ans qui présentent des difficultés de langage, de lecture et d'orthographe.

Ce test est né, nous dit S. BOREL-MAISONNY, «des besoins de la consultation d'orthophonie à l'hôpital St-Vincent de Paul et il ne prétend à rien de plus qu'à aider à la découverte, à la délimitation et au redressement de certaines lacunes dont le mauvais rendement scolaire est souvent le signal». (24)

#### *a) Partie non linguistique*

Ces épreuves sont destinées à mettre en évidence des troubles associés à la dyslexie-dysorthographe.

#### *Epreuves d'orientation du corps dans l'espace et copie d'attitudes*

##### *Epreuves visuelles*

1) secteurs : reconstruire un cercle divisé en 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 morceaux ;

2) carrés de Pierron :

- représentation mentale de figures de surface
- orientation de ces figures ;

3) demi-cercles et droites : mémoire visuelle de signes écrits, diversement orientés. Ces figures vont en difficulté croissante de deux à cinq signes à la fois.

##### *Epreuves motrices d'orientation*

1) Position du corps dans l'espace : l'enfant doit, le dos tourné au testeur et les yeux fermés, se laisser mettre dans la position indiquée, puis la reproduire ensuite (4 positions) ;

2) copie d'attitude : (transposition visuelle du schéma corporel). Imitation de la position du corps présentée sur une image.

##### *Epreuves associées de jugement et d'orientation*

1) classement de couleur de nuances dégradées ;

2) sériations d'images dans l'ordre logique ;

3) mosaïques à compléter. Notion de similitude et d'analogie, grandeur et orientation.

Il s'agit de retrouver, sur des planches dans lesquelles on a découpé un cercle, celui qui convient parmi les quatre cercles proposés.

---

(24) S. BOREL-MAISONNY - op-cit, p. 76



- 4) images absurdes : recherche d'un illogisme ou d'un non-sens (par exemple une girafe à une patte ou une charette de profil comportant une roue non parallèle).

*Epreuves auditives*

- 1) La durée, l'intensité, le timbre et le rythme du son doivent être perçus et désignés sur une figure symbolique (par exemple, la différence de durée est représentée par deux droites de longueur différente) ;
- 2) rythme : reproduction de coups frappés dont la reproduction écrite tend à donner l'idée.

*b) Partie linguistique*

*Articulation - Parole*

Il s'agit de syllabes sans signification, en groupes de plus en plus longs, de mots et de phrases à répéter et à écrire.

Nous ne nous étendrons pas davantage sur ce test puisqu'il comprend la reproduction écrite des sons. Sous cette forme il ne peut donc être administré qu'à des enfants déjà scolarisés.

*Langage proprement dit*

*Epreuves mixtes de compréhension et de réalisation du langage*

- 1) Il s'agit de consignes données à l'enfant impliquant la *compréhension* des notions spatiales. On examine aussi la *réalisation* en faisant dire à l'enfant les mouvements qu'on exécute soi-même (test du canard).
- 2) Il s'agira ensuite de sériation et de récit logique de quatre images séparées représentant une petite histoire.

*Epreuves portant seulement sur la compréhension du langage*

- 1) Il s'agit d'histoires racontées à l'enfant et exécutées par lui au moyen de jouets.
- 2) Classement de jetons par couleur, forme, par pile, en rang, par couleur et par forme et ensuite rangés le mieux possible dans la boîte.

Ce test comporte les consignes, le protocole à remplir et l'âge mental approximatif selon les réussites aux épreuves.

**4 - Un test d'aptitude (ne recourant pas au langage)**

Ce test fait suite au premier pour les enfants de cinq ans 1/2 à dix ans. S. BOREL-MAISONNY nous avertit que ce sont les besoins de la clinique qui l'ont entraîné à la rédaction de ce test, «n'ayant trouvé dans le matériel existant celui qu'il me fallait pour aider à la solution des problèmes délicats posés par les diverses lacunes psycho-sensorielles des enfants ayant des troubles de la parole ou du langage. Ce test est donc l'opposé d'un travail a priori, il a vu le jour épreuve par épreuve, pour résoudre les difficultés d'un cas, puis d'un autre». (25) Ce test comprend :

---

(25) S. BOREL-MAISONNY - op-cit, p. 135

*Epreuves de jugement et de représentation spatiale* impliquant un raisonnement géométrique (secteurs) ou un raisonnement arithmétique (perles).

*Epreuves de représentation idéo-visuelle d'objets concrets* impliquant raisonnement et jugement :

- 1) discerner une figure absurde : visage de face comportant un œil de profil ;
- 2) raccordement convenable de deux moitiés de visages différents ;
- 3) compléter une tête de cheval qui n'a ni œil, ni naseau par le carton qui convient ;
- 4) choisir l'œil et l'oreille qui conviennent pour une figure de profil tournée vers la gauche ;
- 5) compléter par le tracé convenable une figure de profil interrompu à quatre endroits.

*Epreuves visuelles de sériations* quant à la teinte et quant à la saturation.

*Epreuves de représentation symbolique visuelle (dessins) liées à des sensations tactiles.*

*Epreuves de représentation symbolique visuelle liée à des sons* (timbre, fréquence).

La portée de chaque épreuve sera indiquée en même temps que la consigne et que l'âge où elle est applicable à des enfants normaux.

Dans ces derniers tests qui n'exigent pas l'intervention du langage, dans lesquels on peut faire comprendre à l'enfant simplement en lui montrant ce qu'on attend de lui, on voit que la préoccupation constante de S. BOREL-MAISONNY (ce qu'elle a fait d'ailleurs avec beaucoup d'ingéniosité) a été, par tous les moyens possibles, soit de faire apparaître les troubles sous-jacents afin de les traiter, soit de permettre à l'enfant de faire preuve de son intelligence par un canal autre que celui du langage oral ou écrit.

Ces tests viennent aussi compléter ceux de *Niveau Mental* qui demandent l'intervention du langage et la facilité à se repérer dans l'espace et le temps. Ils sont d'autant plus utiles que, dans les classes, on a tendance à sous-estimer l'intelligence des enfants ayant de mauvais résultats scolaires. On a toujours d'ailleurs actuellement, l'habitude fâcheuse de réduire le niveau intellectuel d'un individu à sa réussite scolaire et à l'obtention de diplômes. Il n'est cependant pas rare de rencontrer des adolescents d'intelligence supérieure mais dont le démarrage scolaire a été manqué, incapables de faire leurs preuves en suivant la filière normale des examens. Tous n'ont pas malheureusement la chance de pouvoir épanouir leurs facultés mentales par des voies détournées. (26)

**Le test de A. GIROLAMI-BOULINIER sur le Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture (C. A. L. E.) (27)**

Ce test est un choix simplifié des épreuves BOREL-MAISONNY.

Au départ on a fait passer les épreuves I et II du test de lecture Borel-Maisonny et on les a séparées en deux groupes de bons lecteurs ( B L ) et mauvais lecteurs ( M L ) selon une cotation des épreuves de lecture I et II du test de lecture Borel-Maisonny (28). On a pu ainsi constater «chez ceux qui savaient vraiment lire :

---

(26) Voir à ce sujet notre ouvrage «Pour ou contre l'orthographe» et, en particulier, les poèmes qui y figurent.

(27) *Bulletin de la Société BINET-SIMON* - N° 536 I, 1974

(28) *Rééducation Orthophonique* - N° 61, 9, 1971, p. 316-317

- 1) des possibilités de rétention suffisante au niveau des sensations, perceptions et réalisations motrices visuelles et auditives ;
- 2) des possibilités de compréhension et de réalisation au niveau de l'appréhension d'un énoncé ou d'un message chronologique et logique simple ;
- 3) des possibilités de symbolisation permettant d'établir la correspondance signifiant/signifié.

Mais certaines épreuves se sont révélées trop difficiles pour l'ensemble des enfants. Compte tenu des expériences réalisées, nous avons apporté quelques modifications et proposé alors des épreuves simples (29) permettant une investigation sur les trois plans que nous venons de citer». (30)

Il comporte :

- a) au niveau des réalisations motrices, visuelles et auditives, la reproduction de séquences de *trois mouvements, trois signes, trois syllabes* ;
- b) au niveau de la compréhension et réalisation d'un énoncé, la perception, compréhension et reproduction de quelques mots ou phrases, des trois phrases d'un récit, des trois épisodes d'une histoire en images.

Ces épreuves permettent de contrôler la *chronologie* et le *raisonnement* impliqué dans cette histoire et d'analyser parallèlement le *vocabulaire*, la *parole* et le *langage*.

- c) au niveau de la symbolisation on part des *qualités physiologiques du son* représentées par les transcriptions graphiques correspondant à des séquences de trois durées, intensités, timbres, hauteurs ou à des formules rythmiques simples.

A l'expérimentation il a été constaté que les pourcentages d'erreurs sont tous plus faibles en C.P. qu'en maternelle et chez les bons lecteurs que chez les mauvais lecteurs. Les écarts les plus importants se situent dans les épreuves de *rythme, langage, chronologie* et *raisonnement*.

Des enfants entraînés à des activités inspirées par le C.A.L.E. se sont trouvés capables d'aborder avec succès l'apprentissage de la lecture surtout quand les maîtres ont su continuer à obtenir l'épanouissement des réalisations, ce qui permet à l'auteur de penser que les échecs scolaires seraient réduits s'il était possible de constater et de pallier, au départ, les déficiences qui sont, la plupart du temps, à l'origine de ces échecs.

## RECHERCHES PÉDAGOGIQUES

Nous exposerons tout d'abord les recherches faites en France par des membres de l'Education Nationale. Ces auteurs ont naturellement tendance à minimiser l'action médicale pour attribuer la dyslexie à des erreurs pédagogiques et aux moyens insuffisants que l'Etat met à la disposition de l'école pour éviter ce qu'on appelle «dyslexie». (31)

---

(29) A. GIROLAMI-BOULINIER - *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture* - Revue Enfance - N° 4 - 5, 1970 - p. 415-420

(30) *Bulletin de la Société BINET-SIMON* - N° 536 1 - 1974

(31) Voir à ce sujet les articles parus dans *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée* N° 4 - Février 1957 - N° 6 Mars 1958 - N° 7 Avril 1960 - N° 8 Mai 1960 - N° 4 Janvier 1961 - N° 8 Juin 1963 et surtout le double cahier Oct.-Nov. 1958 entièrement consacré aux «Difficultés dans l'apprentissage du langage écrit et parlé»

Il faut avouer qu'il est extrêmement délicat dans ce domaine de l'apprentissage de la lecture d'établir une frontière nette entre ce qui relève de la pathologie et de la pédagogie. Les travaux qui ont été faits dans ce domaine par les membres de l'Education Nationale estiment qu'un nombre important des enfants présentés aux consultations médicales et envoyés en rééducation orthophonique étaient peut-être plutôt que des «malades», des «déchets scolaires» et que les conditions socio-culturelles que l'on se plaît si souvent à invoquer n'étaient pas seules en cause dans le nombre croissant d'échecs et de redoublements et que le système pédagogique pouvait avoir une part de responsabilité dans la genèse des «troubles» de la scolarité.

Parmi les nombreux travaux parus dans des revues pédagogiques, nous citerons deux tests sur l'apprentissage de la lecture :

#### I - A. INIZAN, LE TEMPS D'APPRENDRE A LIRE (32)

L'ouvrage est sous-titré : *Détermination pour tout jeune enfant de l'apprentissage de la lecture et de la durée probable de cet apprentissage*, c'est-à-dire, comme l'explique l'auteur, que le terme ambigu de «temps» signifie à la fois si *le temps* (le moment) est venu d'apprendre à lire à l'enfant et de prévoir combien *de temps* durera l'apprentissage. R. ZAZZO insiste sur le caractère scientifique du test d'Inizan. «En psychologie, la valeur d'un instrument, son adaptation à son but, n'est pas question d'opinion. Elle est un fait . . . Le travail qui a abouti à la «batterie» d'Inizan est une belle illustration de la méthode suivant laquelle on *valide* un instrument de prévision, de pronostic.

. . . La batterie psychologique première forme est constituée par une collection de 13 tests bien connus pour apprécier certains mécanismes psychiques dont on croit que l'existence et la maturation sont nécessaires à la lecture (Lourenço, Filho, Horts, Kohs, Mira Stambak). Construction a posteriori par rapport à toute l'expérience accumulée par les auteurs des 13 tests, cette batterie est un instrument a priori par rapport à l'expérimentation d'INIZAN.

Vient alors le travail de validation.

. . . La batterie est donc appliquée à une trentaine d'enfants d'Ecole Maternelle ne sachant pas encore lire. Et, pour chacune des treize épreuves, les enfants sont, suivant leur degré de réussite, classés du premier au dernier.

Un an plus tard, les mêmes enfants sont soumis à une épreuve de lecture et classés, là encore, selon leur degré de réussite.

Puis la corrélation est calculée entre le classement en lecture et le classement à *chacune* des épreuves. Il apparaît alors que les corrélations, c'est-à-dire les valeurs prédictives des épreuves, sont très variables. On conserve les huit meilleures. La batterie définitive, réduite à huit épreuves, est ainsi constituée et désormais ce sera pour chaque enfant sa *note globale* qui sera considérée pour établir la prédiction». (33)

René ZAZZO fait ensuite remarquer qu'il s'agit d'établir ce que c'est que «savoir lire». Là non plus on ne peut se baser sur le jugement plus ou moins subjectif d'une institutrice, il faut traduire ce jugement en chiffres. Il s'agit de savoir à partir de quelle performance on peut déclarer que les enfants savent lire. INIZAN

---

(32) A. INIZAN - Le temps d'apprendre à lire

(33) A. ZAZZO - op-cit, p. 7

met donc au point un test de lecture que les institutrices (ne sachant rien du résultat au test précédent) sont invitées à faire lire à leurs élèves en indiquant dans le classement des élèves le dernier qu'elles considèrent comme «sachant lire». «On constate alors que ces élèves obtiennent au test de lecture une note se situant autour de trente huit points... INIZAN énonça en conséquence cette convention : Savoir lire, c'est obtenir trente-huit points au test de lecture. Du jugement porté par les institutrices et qui résume approximativement une expérience pédagogique, INIZAN a fait un *critère* pour son test de lecture... Pour résumer tout ce qui précède, le test de lecture (ou batterie de référence) valide le test psychologique (ou batterie prédictive) et le jugement des maîtres valide à son tour le test de lecture». (34)

Il s'agit maintenant de prévoir *combien de temps* un enfant mettra pour apprendre à lire. Pour cela «INIZAN constitue une nouvelle population expérimentale : les cent quatre-vingt-dix-neuf enfants de huit cours préparatoires. Au début de l'année tous les élèves sont soumis à la batterie prédictive. Et chacun d'eux est examiné périodiquement au test de lecture pour saisir le moment où il atteindra la *note critère* des trente-huit points... Les résultats sont mis en ordre dans un tableau d'ensemble... Connaissant le classement d'un enfant à la batterie psychologique, mais aussi son âge, on peut lire sur le tableau la durée probable de l'apprentissage» (35).

## II - MICHEL LOBROT, EPREUVES PRÉDICTIVES DE LA DISPOSITION A LA LECTURE

A la fin de son ouvrage «Lire» (36) Michel LOBROT propose une série d'épreuves permettant aux maîtres de connaître les dispositions de leurs élèves à la lecture.

### *Epreuve D 1*

L'enfant doit trouver le terme complémentaire à celui qui lui est offert. Par exemple, on lui dit : - Le frère et . . . . . (la sœur)

On redonne plusieurs fois les exemples préparatoires et on explique jusqu'à ce que l'enfant comprenne ce qu'on lui demande. L'épreuve comporte 20 items dont la plupart sont des contraires. Exemple : le chaud et . . . . (le froid). Chaque item correct vaut un point, un terme approximatif un demi-point. On peut considérer que l'enfant aura probablement des difficultés en lecture s'il obtient une note égale ou inférieure à 8. La proportion des enfants se situant dans cette zone est approximativement le tiers des enfants de six ans.

### *Epreuve D 2*

On lit à haute voix et lentement une série de trois mots et on lui demande ce qu'il y a de «pareil» dans ces mots (une syllabe ou un son). On donne cinq séries préparatoires. Par exemple :

(ba) : *bateau* - *ballot* - *bataille*

La série de l'épreuve comporte 20 items qui ne doivent être dits qu'une fois. Si l'enfant donne l'ensemble phonétique exact correctement, cela lui donne un point. S'il donne un ensemble phonétique tronqué cela lui rapporte un demi-point. S'il donne un ensemble phonétique inexact ou qu'il ne dise rien, cela vaut zéro. Le total est de 20 points.

---

(34) A. ZAZZO - op-cit., p. 7 - 8

(35) R. ZAZZO - op-cit., p. 8

(36) M. LOBROT - *Lire* - E.S.F. Paris, p. 64 à 67

L'enfant aura probablement des difficultés en lecture s'il obtient une note égale ou inférieure à 4. La proportion des enfants se situant dans cette zone est environ le tiers des enfants de six ans.

## RECHERCHES FAITES A L'ÉTRANGER

Les recherches que nous présentons sont toutes axées sur le dépistage et la prévention de la dyslexie.

Nous ne parlerons ici que des épreuves ne comportant pas de test de lecture puisque nous nous limitons dans notre étude aux enfants de G.S.M. ou à l'entrée au C.P.

### La dyslexie à l'école primaire - Dépistage et prévention (37)

Le but de ces recherches était «*la mise au point expérimentale de techniques statistiquement éprouvées, pour la prévention et le pronostic précoce des troubles de l'apprentissage de la lecture chez les enfants non susceptibles de débilité mentale.*

Les auteurs espéraient créer ainsi un outil dont l'utilisation généralisée épargnerait aux familles et aux institutions scolaires des anxiétés et des frustrations sans nombre, tout en assurant à la plupart des enfants une scolarité à la fois plus paisible et plus fructueuse et en permettant aux services psychologiques spécialisés de se consacrer plus efficacement au traitement des seuls cas rebelles». (38)

L'ouvrage présente :

- les données recueillies en début d'expérience
- la valeur de l'instrument pronostique de la dyslexie élaboré à partir de ces données
- les résultats de la tentative de prévention de la dyslexie.

(Nous ne citerons pas les techniques de prévention décrites dans cet ouvrage puisque les mesures de prévention ne constituent pas le sujet de notre recherche).

#### 1) *Epreuves collectives*

1) *Le test de Pinter-Cunnigham (Forme K)* destiné à apprécier le niveau mental des enfants afin de ne garder que les enfants dyslexiques, non handicapés du point de vue mental.

2) *Dessin du bonhomme.* Ce test a le même objectif que le précédent et doit permettre, en cas de discordance entre les résultats des deux épreuves, de nuancer le jugement.

3) *Mémoire de signes écrits diversement orientés.* Ce test, dont nous avons déjà parlé à propos des épreuves Borel-Maisonny, est destiné à évaluer la capacité de mémoire visuelle immédiate et à déceler les troubles de l'organisation spatiale.

4) *Copie d'une figure complexe - Forme «La Goutte».* Son but est de déceler d'éventuelles anomalies dans la capacité de structuration perceptivo-motrice de l'espace. Il est jugé suivant une cotation précise pour chaque élément. Ce test s'inspire (en la simplifiant) de la figure de REY.

---

(37) N. LIMBOSCH - A. LUMINET - JASINSKY - N. DIERKEN-DOPCHIE - *La dyslexie à l'école primaire - Dépistage et prévention*

(38) N. LIMBOSCH - A. LUMINET - JASINSKY - N. DIERKEN-DOPCHIE - *op-cit*, p. 11

5) *Le Reversal Test d'Edfeldt*. Ce test est employé en Suède pour dépister les enfants susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture ; il est appliqué collectivement à la fin de l'école maternelle... Il se compose de 84 paires de dessins identiques ou comportant une minime différence d'orientation. L'enfant doit barrer les paires non identiques. (39)

## 2) *Epreuves individuelles*

1) *Carrés de Chassagny*. Il s'agit d'établir dans quelle mesure le sujet est capable de se conformer à des consignes verbales portant sur l'orientation spatiale tant dans le plan vertical que dans le plan horizontal.

L'enfant doit tracer une croix sur commande :

*dans*

*à côté*

*sur le bord*

*au-dessus*

*en-dessous*

*avant*

*après*

*à droite*

*à gauche*

d'un carré. Un cache, déplacé par le testeur, ne laisse apparaître qu'un carré à la fois afin que l'enfant ne soit pas influencé par le carré précédent. La notation est de un point par item réussi.

2) *Rythmes de Stambak* (reproduction). Dépistage des difficultés de structuration temporelle. On note un point par formule correcte.

3) *Examen rapide de l'articulation et de la perception des phonèmes*. Il s'agit de faire répéter :

- des polysyllabes sans signification
- des syllabes complexes (c'est-à-dire comportant des groupes particulièrement difficiles à prononcer).

On note un point par item réussi.

4) *Cubes de Kohs - Forme modifiée*. Cette épreuve inspirée du test original de KOHS a pour but de dépister les troubles de la structuration et de l'orientation spatiale chez les enfants de 4 à 7 ans. Elle est composée de treize figures assez simples pour être réussies par des enfants de cet âge et le premier modèle porte, en outre, la délimitation des deux médianes du carré figurées par un trait noir de façon à faire ressortir les quatre carrés qui composent le dessin.

Au jardin d'enfants (Forme A) si l'enfant n'a pas réussi après 60 secondes, on recommence les explications et on refait l'assemblage des quatre cubes devant l'enfant. En cas de nouvel échec, on refait le modèle mais sans explications. D'une manière générale, les appels à l'attention, au contrôle sont autorisés à condition

de ne pas laisser sentir au sujet que le testeur a aperçu une erreur avant qu'il n'ait lui-même fini le dessin. La cotation se fait ainsi :

- 2 points par réussite au premier essai
- 1 point par réussite après la première démonstration
- 0 point dans les autres cas.

En première année primaire ( Forme B) le test ne comporte que 9 items ; les figures 2, 5, 6 et 9 qui sont des figures de transitions destinées à faciliter l'apprentissage sont supprimées.

On accorde 120 secondes (au lieu de 60) par item, mais sauf pour le premier item, on n'accorde ni explications, ni second essai. Le test est interrompu après trois échecs successifs.

5) *Test de vocabulaire et de langage* (loto) «Examen du vocabulaire et du langage chez l'enfant de quatre ans et demi à sept ans. L'épreuve permet d'apprécier, d'une part, l'étendue du vocabulaire, d'autre part, la mesure dans laquelle le sujet est capable de formuler des réponses de manière précise, complète et correcte». (40)

Le test se compose de 43 images dont l'enfant doit donner une *définition par le nom*. Pour 10 cas sera posée en outre une question portant sur l'*usage*. En ce qui concerne l'usage, les auteurs indiquent, pour chaque item, à titre de référence, une série de réponses avec les cotes qui y correspondent.

6) *Test de vocabulaire N° 2* (d'après DESCOEUDRES). Le test se compose de 10 cartons sur lesquels sont collés des images ou objets.

- a) montrer les cartons correspondants. Il s'agit de contraires, par exemple un *grand* chien et un *petit* chien.
- b) Qui est-ce qui vend ? On donne le nom du produit dont l'enfant doit trouver le nom du vendeur ; exemple : Qui est-ce qui vend la viande ? (6 items)
- c) En quoi est ? L'enfant doit dire la matière dont est fait l'objet qu'on lui montre (6 items)
- d) Contraires (sans images). Exemple : Quand la soupe n'est pas chaude elle est. . . ? (froide)

Cotation :

- 2 points par réponse correcte
- 1 point après une ou plusieurs interventions
- 0 point dans les autres cas.

7) *Test de dominance latérale* (d'après HARRIS). Evaluation de la nature et de l'homogénéité de la dominance latérale (main, œil).

8) *Reconnaissance gauche-droite sur soi* (d'après HEAD)

- Montre-moi ta main droite ?
- Montre-moi ton œil gauche ?
- Montre-moi ton oreille droite ?

Les auteurs ont procédé à l'établissement de tests pour les enfants de 2e, 3e et 4e années primaires. Nous ne les mentionnons pas puisque nous nous limitons à la période précédant la lecture.



### *Critères de validation*

Les auteurs ont cherché ensuite à vérifier la valeur pronostique de leurs épreuves.

Le critère choisi comporte les scores et les temps de lecture observés au «Poucet» en fin de deuxième année primaire (texte d'une dizaine de lignes dans lequel 60 mots soulignés sont cotés).

Ils disposaient de deux *Matrices* :

- La Matrice N° 1 - 1er groupe (N = 51)

Le premier groupe comprend les sujets ayant servi à établir les épreuves (360 enfants pour les tests collectifs, 125 enfants pour les tests individuels)

- La Matrice N° 2 - 2e groupe (N = 37)

Le second groupe comprend 110 sujets ayant subi les épreuves en début et en fin de division supérieure de jardin d'enfants ainsi qu'en début et en fin de première année primaire. La moitié de ces sujets (groupe «pilote») avait été soumise à une formation préventive au cours de la dernière année d'enseignement gardien (correspondant chez nous à la G.S.M.) des troubles dyslexiques et l'autre moitié (groupe «témoin») à la formation habituelle.

Il en résulte de la considération de ces deux Matrices que :

- 1) *La fidélité du test de lecture critère est très satisfaisante ;*
- 2) *La validité des instruments de pronostics est généralement faible.*

Dans la Matrice N° 1 les expérimentateurs ont cependant retenu comme valides :

- rythmes de Stambak
- carrés de Chassagny
- syllabes complexes
- estimation du développement du langage

Dans la Matrice N° 2, 4 tests :

- cubes de Kohs-Frydman
- rythmes de Stambak
- syllabes complexes
- estimation du développement du langage

Finalement les auteurs ont décidé d'utiliser les seuls éléments qui s'avéraient bons prédicteurs, dans l'un comme dans l'autre des deux groupes auxquels ils avaient été appliqués, à savoir :

- rythmes de Stambak
- syllabes complexes
- estimation du développement du langage.

Après traitement statistique des données, les enquêteurs ont pu vérifier que 70 % des mauvais lecteurs sont dépistés.

Les auteurs ayant été frappés par le fait qu'à l'exception des trois épreuves reconnues comme prédictives des troubles de l'apprentissage de la lecture, les tests compris à l'origine dans la batterie expérimentale n'avaient donné lieu qu'à des corrélations faibles ou instables avec le critère considéré : score au test de lecture « Le Poucet » appliqué en fin de deuxième, ils ont donc repris, test par test, les corrélations avec « Le Poucet » pour ces dernières épreuves, à savoir :

1 - *Le Pinter-Cumingham*

2 - *Mémoire de signes diversement orientés* (adapté de BOREL-MAISONNY)

3 - *Copie d'une figure complexe*

4 - *Carrés de Chassagny*

5 - *Latéralité et reconnaissance gauche-droite*

On peut être étonné que les épreuves relatives à la constellation : perception et organisation spatiale, latéralité, schéma corporel, n'aient pas été, dans cet échantillon, considérés comme intervenant dans les causes de la dyslexie ; cependant le pourcentage de mauvais lecteurs ayant obtenu un score bas à ces différentes épreuves est élevé. Les auteurs pensent donc que, si, dans leur échantillon, des troubles de cette nature ne peuvent être déclarés comme cause de la dyslexie, on doit admettre comme probable qu'ils jouent un rôle adjuvant dans la genèse de celle-ci.

Ils ajoutent d'ailleurs en conclusion que « sur les 175 sujets ayant subi un testing préliminaire en fin de division supérieure du jardin d'enfants, ils en ont retrouvé 165 à l'entrée en primaire, 35 % de ceux-ci ayant disparu en fin de première et 6 % encore en fin de deuxième ; qu'enfin 10 % des mauvais lecteurs de deuxième ne se retrouvent pas avec leurs camarades de classe normaux en fin de 6e.

Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, les dyslexiques repérés aient été trop peu nombreux (10 sur 51 dans le premier groupe, 4 sur 36 dans le second) pour être représentatif de l'éventail complet des constellations de troubles instrumentaux que l'observation clinique permet d'associer aux difficultés spécifiques de la lecture ». (41)

Cette étude, pour n'être pas définitive, est cependant intéressante puisqu'elle a permis, au moyen d'une batterie de trois tests, de dépister, en début de première année primaire au sein de deux groupes indépendants, 75 % des sujets destinés à présenter pendant des années encore, les déficits caractéristiques de la dyslexie.

En ce qui concerne la valeur des techniques préconisées pour les sujets révélés handicapés par les épreuves à l'entrée en division supérieure du jardin d'enfants, si elles ont fait progresser les enfants du « groupe pilote » de façon statistiquement significative par rapport à ceux du « groupe témoin », les auteurs reconnaissent cependant qu'elles n'ont pas évité à tous les sujets de se révéler comme dyslexique à l'école primaire. Les auteurs pensent donc que « il semble bien que la prévention de la dyslexie, tout comme son traitement, ne puisse porter de fruits dans tous les cas majeurs, que si elle est pratiquée quasi-individuellement et par des spécialistes avertis ». (42)

Ceci concorde avec ce que nous disions dans notre introduction concernant l'inexistence de troubles préalables à l'apprentissage scolaire, les enfants de ce deuxième groupe appartenant précisément à un milieu socio-économique *plutôt supérieur à la moyenne*. (43)

---

(41) N. LIMBOSCH - op-cit, p. 195

(42) N. LIMBOSCH - op-cit, p. 183

(43) N. LIMBOSCH - op-cit, p. 195

Adaptation (44) «Le laboratoire de pédagogie et de psychologie de l'enfant» par A. JADOULLE et J. PIEDBOEUF

Cet annuaire N° 4 d' *Adaptation* nous présente, dans sa deuxième partie, une excellente étude sur les retards scolaires. Nous parlerons seulement des recherches qui portent sur *la première année primaire*, c'est-à-dire des enfants dont l'âge est le plus rapproché de la population que nous avons étudiée et qui présentent les troubles que nos épreuves sont destinées à déceler et à prévenir avant la scolarité proprement dite.

L'enquête s'est déroulée sur six années primaires, de l'année scolaire 1962-63 à l'année scolaire 1967-78.

Elle a porté sur :

- A - Les retards scolaires, leur fréquence selon les six années primaires
- B - Le Quotient Intellectuel et la réussite scolaire
- C - La première année primaire
- D - La deuxième année primaire

*A - Les retards scolaires*

Les retards sont étudiés selon leur fréquence pour chacune des six années primaires. On constate que de 15 à 22 % d'enfants ont échoué en première année, 19 à 30 % ont dépassé l'âge normal en deuxième année et 50 % des élèves qui ne parviennent pas à franchir les 6 années en 6 ans ont déjà accroché en première année et 2/3 pour les deux premières années.

D'où l'intérêt d'une étude aussi complète que possible des enfants au cours de la première, puis de la deuxième année primaire. Pour les enfants étrangers fréquentant les écoles belges, le nombre des réussites est plus bas, surtout à la 6e.

*B - Réussite scolaire et Quotient Intellectuel*

La corrélation entre le Q.I. et la réussite scolaire montre «qu'en deux ans (22 enfants ayant un retard d'un an) aucun enfant bénéficiant d'un Q. I. de 100 au moins n'a échoué en fin de première A.

C'est une garantie, mais c'est aussi la preuve que l'intelligence verbale appréciée par le test de BINET est importante au début de l'école primaire. Ces chiffres démontrent que les enfants qui n'ont pas le bénéfice des stimulations indispensables au cours de l'enfance, sont handicapés lorsqu'on les amène sur la ligne de départ». (45)

*C - La première année primaire*

*La latéralité*

L'originalité de cette partie de l'étude nous paraît être de tenir compte non seulement de la latéralité de la main, de l'oreille et de l'œil, mais *du retard* que l'on ne trouve pas mentionné dans les autres ouvrages. L'enquête montre que les gauchers sont assez nombreux et qu'à part des circonstances extrêmement favorables du point de vue de la stabilité, de l'intelligence de l'enfant, de son contact avec l'éducateur et d'un examen attentif du degré de gaucherie, il ne faudra pas tenter une rééducation à droite.

---

(44) A. JADOULLE et J. PIEDBOEUF - *Adaptation* - N° 4, p. 38

(45) *Adaptation*, op-cit, p. 47

## *La lecture*

Elle est appréciée selon une épreuve de lecture à haute voix pendant deux minutes. Pour déterminer le nombre de mots lus en cours d'exercice on ne prend en considération que les mots soulignés dans le texte. L'analyse des résultats à différents points de vue, tend à montrer que « lorsque les enfants ont une intelligence normale, les filles lisent plus rapidement que les garçons, dans les autres cas, ce sont les garçons qui se montrent supérieurs ». (46)

### a) la latéralité

La conclusion de l'enquête montre qu'il est souhaitable, pour que l'enfant profite au maximum de l'apprentissage, qu'il ait six ans d'âge mental à la rentrée et qu'en outre la latéralité à elle seule, qu'il s'agisse de la main, de l'œil et du regard, suffira rarement à expliquer les difficultés de l'enfant et tout particulièrement s'il a pu bénéficier de la vigilante attention de l'institutrice de maternelle. (47)

### b) le schéma corporel

L'intégration du schéma corporel est expliquée d'une façon remarquablement claire et complète et l'on peut en recommander une lecture approfondie à tous les enseignants.

Les épreuves utilisées ont été :

1) *le test de Bergès et Lézine* pour enfants de trois à six ans. Ce test fut appliqué aux enfants nés en 1961 (donc ayant 6 ans dans l'année). Tous ont réussi la première partie des items qui consiste à reproduire des gestes simples des mains et des bras.

Pour la deuxième partie des items qui comprend des mouvements contraires et des mouvements complexes, les résultats ont été en moyenne de 10 points sur 36. On a vérifié par la suite que 12 des 16 enfants faibles au test de BERGES-LÉZINE l'ont été également pour le test graphique d'organisation perceptive tiré du test visuo-moteur de BENDER (Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, ZAZZO, 1960).

Quant aux enfants faisant partie du quartile supérieur du schéma corporel, trois seulement se révéleront faibles dans l'épreuve de BENDER. « On sait que les enfants dyspraxiques qui éprouvent des difficultés importantes sur les plans moteur et de l'organisation spatiale représentent assez bien le type d'enfant confronté avec des difficultés d'intégration du schéma corporel, et qui ne peuvent, en quelque sorte, utiliser leur corps comme point de repère spatial. Ces enfants sont souvent en but à des difficultés insurmontables lors de l'apprentissage de l'écriture et notamment sur le plan strictement graphique ». (48)

2) En ce qui concerne l'orientation gauche-droite sur soi et sur autrui, on constate qu'à l'entrée à l'école primaire 80 % des enfants sont capables de reconnaître sur eux la droite et la gauche, mais un quart seulement est susceptible de repérer correctement sur son vis à vis les segments du corps demandés.

### c) organisation spatiale

Tests employés : *Epreuve Bender-Santucci*

*Droites et courbes* (BOREL-MAISONNY adapté)

L'examen des résultats montre que les processus d'organisation spatiale sont complexes (ce qui apparaîtra d'ailleurs dans les variables de notre étude). Les auteurs concluent que ce n'est pas seulement la repro-

(46) Adaptation, op-cit, p. 61

(47) Adaptation, op-cit, p. 66

(48) Adaptation, op-cit, P. 67

duction fidèle des droites et des courbes, mais leur mode de reproduction, notamment dans la direction du geste et la disposition des signes sur la feuille. «Si, à l'entrée à l'école primaire, la préoccupation immédiate est d'amener l'enfant à progresser de gauche à droite, il n'en reste pas moins vrai que les difficultés rencontrées par certains enfants à ce point de vue ne concernent qu'une partie seulement du domaine beaucoup plus vaste que constitue l'ensemble de la structure spatiale. L'action entreprise par celui qui sera chargé d'aider l'enfant ne pourra s'arrêter à cette première et urgente préoccupation : une exploration plus étendue sera nécessaire si l'on veut aider l'enfant pour un avenir moins proche». (49)

d) le rythme

Tests employés : *Rythme de Myra Stambak*

*Reproduction de syllabes sans signification*

*Reproduction de mots*

Après examen des résultats, l'auteur conclut que «un moins bon contrôle moteur qui peut parfois trouver son origine dans une insuffisance de la connaissance du schéma corporel, est susceptible d'influencer défavorablement la reproduction de structures rythmiques. Les insuffisances à ce point de vue si elles ne sont pas compensées par la bienveillante attention d'un milieu familial d'un bon niveau culturel, peuvent retentir sur les possibilités de reproduction de syllabes et entraîner des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture.

La puissance mentale de l'élève pourra rendre plus ou moins opérantes les différentes insuffisances dans ces différents domaines et entraîner le succès ou l'échec des méthodes pédagogiques habituellement employées en classe». (50)

Les auteurs de ce N° 4 d'*Adaptation* examinent également l'*Ecriture*, le *Quotient Moteur* et le *Rôle des parents* surtout du point de vue de l'évolution rapide du niveau intellectuel d'une génération à l'autre. Nous n'étudierons pas ces données qui n'entrent pas en considération dans nos épreuves.

On pourrait être étonné de ne voir dans les tests passés en revue, aucune épreuve de langage. C'est que A. JADOULLE suppose que l'éducation du langage a dû être faite à l'école maternelle (51). Elle souligne néanmoins, à propos du *calcul* au premier degré «qu'on ne pourra oublier les observations formulées par J. PIAGET et qui montrent combien les enfants éprouvent de difficultés à exprimer verbalement la marche suivie dans la recherche de la solution. Ce n'est pas une simple difficulté d'élocution qui est en cause ; c'est l'inconscience de la pensée vis à vis d'elle-même qui explique pourquoi l'enfant peine à manier la justification logique». (Le jugement et le raisonnement chez l'enfant) (52).

**Eve MALMQUIST : Les difficultés d'apprendre à lire, Traduction et adaptation d'André INIZAN (53)**

Cet ouvrage peut constituer une base d'étude de tous les facteurs organiques, sensoriels, moteurs, perceptifs, psychologiques et intellectuels qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Il donne le résultat de nombreux travaux américains inconnus ou peu connus et non exploités en France. Cependant il ne propose pas d'épreuves permettant de mettre en évidence telle ou telle aptitude ou inaptitude. Il nous renvoie pour cela à la batterie d'André INIZAN.

---

(49) *Adaptation*, op-cit, p. 50

(50) *Adaptation*, op-cit, p. 79

(51) *Adaptation*, op-cit, p. 14

(52) *Adaptation*, op-cit, p. 94

(53) Eve MALMQUIST - *Les difficultés d'apprendre à lire* -

En revanche, il décrit avec précision et images à l'appui, des procédés intéressants pour développer l'aptitude à la lecture et contrôler la capacité en lecture.

## CRITIQUE

Notre critique ne porte pas sur la valeur et l'intérêt de ces travaux en eux-mêmes, mais elle se place exclusivement du point de vue de notre objectif : la connaissance des aptitudes de l'enfant d'âge scolaire et particulièrement de ses capacités d'apprentissage.

### Les tests de Niveau Mental

En ce qui concerne les tests de Niveau Mental, nous n'en contestons pas la valeur et l'utilité, mais ils ne nous apportent pas une connaissance précise des opérations mentales qui jouent dans les apprentissages scolaires et encore moins des causes de l'échec en lecture puisque l'on voit des sujets obtenant des Q.I. élevés manifester néanmoins d'importantes difficultés d'accession au langage écrit et, réciproquement, des sujets obtenant des Q.I. moyens ou relativement bas qui n'ont pas rencontré de difficultés d'acquisition de la lecture. En outre, pour autant qu'il comporte une part importante de facilité verbale, un Q.I. inférieur à la moyenne peut être assimilé à un déficit global de l'intelligence et diriger les enfants vers la classe de perfectionnement, alors qu'il s'agissait de retard de parole ou de dyslexie qui auraient pu être traités de façon à ce que l'enfant soit maintenu dans le cycle normal des études.

D'autre part, si l'intelligence dépend de facteurs héréditaires innés, elle ne peut néanmoins se manifester et se développer qu'au sein des rapports entre l'organisme et l'environnement dans lequel il est plongé. Puisqu'il s'agit ici d'un milieu humain, c'est-à-dire d'une civilisation, d'une culture, chacun de nous, selon le niveau de relation qu'il entretient avec le milieu, participe de façon plus ou moins totale à l'ensemble des significations ou des structures proposées par cette culture. Les tests de niveau mental ayant été conçus pour un type de personnalité occidentale de culture avancée, dans laquelle la diversité et la précision du langage oral et écrit occupent une place prépondérante, les enfants des travailleurs immigrés, par exemple, s'y trouvent nécessairement désavantagés. Les scores inférieurs qu'ils obtiennent ne signifient cependant pas qu'ils sont « moins intelligents », mais que leurs possibilités d'analyse de l'expérience sont réduites et ne correspondent pas au système conceptuel de base de notre milieu culturel. Nos épreuves mettent en évidence qu'il s'agit surtout d'une difficulté à organiser et à symboliser dans le langage les rapports spatio-temporels extrêmement précis qu'exige une intégration de notre forme de civilisation. Les tests de niveau mental portent la marque de notre société technocratique dans laquelle les horaires, le rythme de travail, la place que nous occupons, notre identité, notre statut social, ce qui nous est permis et défendu, tout cela est rigoureusement prescrit et transposé dans les formes symboliques complexes et abstraites du langage oral et écrit.

### Les tests d'aptitude à la lecture

#### *Les tests BOREL-MAISONNY*

Ainsi que l'auteur nous en avertit, ces tests ont été mis au point pour les besoins des consultations médicales et hospitalières. Ils s'adressent donc à une population déjà sélectionnée comme présentant des troubles pathologiques, des inadaptations graves dont les causes profondes sont à déterminer. Tel n'est pas le cas de la population formée par le « tout venant » de l'école maternelle que nous nous proposons d'examiner.

En outre, les tests BOREL-MAISONNY exigent une formation spéciale et une grande habitude pour être convenablement administrés.

*Les tests de A. GIROLAMI-BOULINIER (C.A.L.E.)*

Pour autant que nous en ayons connaissance, cette batterie d'épreuves nous paraît n'être pas suffisamment et clairement reliée à ce qui est immédiatement demandé à l'école. Par exemple, les données du schéma corporel, leur symbolisation au niveau du langage, l'utilisation de ces données à la structuration des objets du monde extérieur ne sont pas précisées. De même nous paraît-il plus simple et plus utile d'explorer la perception auditive au niveau du phonème et non au niveau des qualités physiologiques du son, épreuves d'ailleurs très difficiles à réussir, à la fois pour le testeur et le testé...

*Batterie prédictive d'André INIZAN*

La batterie prédictive d'André INIZAN ne comporte pas d'examen de l'acquisition du système phonétique de la langue. Il est cependant indispensable de noter les absences, les substitutions ou confusions de phonèmes dans la parole de l'enfant car ces erreurs du langage oral se reproduiront inmanquablement dans la lecture. Il importe donc qu'elles soient analysées de façon précise, corrigées avant ou tout au début de l'apprentissage de la lecture.

De même ne voyons-nous pas d'épreuves de symbolisation d'un son (phonème) par un signe visuel (dessin). Cette aptitude à la symbolisation est pourtant fort importante car elle est une condition nécessaire de la compréhension de notre système d'écriture qui symbolise un son du langage parlé par un signe écrit : la lettre. On sait que l'incapacité à établir la correspondance son / signe visuel constitue la forme la plus grave de la dyslexie et confine à l'alexie. Dans nos épreuves, nous cherchons à saisir l'aptitude de l'enfant à symboliser un phonème ou un mouvement articulaire élémentaire du langage parlé par un dessin ou un geste. Dans la suite de l'apprentissage de la lecture la lettre viendra aisément se substituer au dessin et le geste tombera de lui-même lorsque la distinction auditive de l'enfant lui permettra d'évoquer facilement le phonème à partir de la lettre ou la lettre à partir du phonème.

Du point de vue *organisation de l'espace* la batterie prédictive comporte :

- 1) la copie de figures géométriques ;
- 2) la reconnaissance de différences perceptives entre des dessins de formes symétriques ;
- 3) la construction de dessins géométriques avec des cubes.

Ces épreuves sont certainement révélatrices des possibilités d'organisation spatiale de l'enfant mais, pour ceux qui échouent, rien ne nous dit la raison de cet échec.

Nous voulons aller plus loin et découvrir en profondeur comment le sujet se situe dans l'espace, au niveau du corps, au niveau du langage, au niveau de l'action.

Nous chercherons donc à déterminer pour chaque enfant :

- 1) le niveau d'intégration du schéma corporel ;
- 2) les possibilités d'évocation et de compréhension des termes dérivés du schéma corporel et symbolisant les relations spatiales ;

3) la capacité à utiliser les données du schéma corporel pour la structuration spatiale des objets du monde extérieur.

Nous verrons que certains enfants sont arrêtés à l'un ou l'autre de ces trois stades et que si nous voulons obtenir les structurations complexes imposées par l'apprentissage de la lecture et l'écriture, nous serons obligés de remonter à la prise de conscience du schéma corporel comme à l'origine d'un espace humanisé.

Au niveau de l'organisation du temps, la «Batterie Prédictive» se limite à la répétition de formules rythmiques données par percussion et à la copie de structures rythmiques. Ce sont, en effet, des épreuves certainement très discriminatives. Mais là non plus, on n'explore pas les stades antérieurs de la structuration du temps : la possibilité d'établir des successions logiques non conventionnelles, la possibilité d'adopter un sens dans la reproduction des successions, l'évocation ou la compréhension des termes symbolisant une organisation de la durée : *avant, après, le commencement, la fin, le premier, le dernier, au milieu, entre*, etc. . . Avec la lecture, nous abordons une double difficulté : faire correspondre le *déplacement dans l'espace de gauche à droite* du langage écrit avec le déplacement de *l'avant à l'après* du langage parlé dans le temps. Nos épreuves montrent, en ce qui concerne l'espace et le temps, chez l'enfant de six ans parfaitement normal, sans retard de langage, que ces notions sont comprises au niveau du vécu, au niveau perceptivo-moteur, mais qu'elles sont loin d'être toujours parfaitement disponibles au niveau linguistique.

En revanche, nous aurions désiré inclure dans nos épreuves, comme l'a fait André INIZAN «le rappel immédiat d'une courte histoire». Nous ne l'avons pas fait pour ne pas augmenter la durée de passation du test, préférant nous limiter à l'observation du développement d'opérations mentales très précises et nécessaires à l'apprentissage scolaire.

Depuis la parution de la Batterie Prédictive, André INIZAN a publié un article intitulé «Ce qu'il ne faut pas faire avec mon test». Il fait remarquer à juste titre que s'en tenir à un constat n'est pas suffisant, que la «validité de la Batterie Prédictive dépend de l'action pédagogique à venir». Le bon pédagogue est celui qui «cherche à faire mentir la prédiction lorsque celle-ci est sombre». Ce que nous reprochons précisément à la Batterie Prédictive de Monsieur INIZAN, c'est de ne pas indiquer assez clairement les points sur lesquels le bon pédagogue doit intervenir, ni comment il peut le faire, quels moyens concrets, pratiques, il peut employer, soit en profitant des points forts de l'élève, soit en comblant ses lacunes et ceci sans tomber dans ce qu'il appelle «le bachotage des pré-requis». (54)

*Les épreuves prédictives de la disposition à la lecture de Michel LOBROT*

Ces épreuves portent uniquement sur le langage. On pourrait au premier abord s'étonner de ce choix puisque dans un ouvrage précédent, «Troubles de la langue écrite et remèdes» (55) Michel LOBROT repousse la thèse consistant à «expliquer la dyslexie par le trouble de la fonction linguistique». Pour défendre sa position, Michel LOBROT nous dit que «s'il existait un rapport entre troubles de la langue et troubles de la lecture, les seconds devraient présenter les mêmes caractéristiques que les premiers et les accompagner sans cesse. Ce n'est pas le cas.

---

(54) A. INIZAN - «Ce qu'il ne faut pas faire avec mon test» - *Psychologie scolaire* N° 16 Juin 76 , pp. 44 à 66 ainsi que les réactions à cet article N° 19 Mars 77, pp. 3 à 16.

(55) *Troubles de la langue écrite et remèdes.*



. . . Les troubles de la lecture n'aboutissent pas à des fautes stéréotypées et obéissant elles-mêmes à des règles fixes, comme c'est le cas pour les troubles de la parole, mais au contraire à des fautes tout à fait imprévisibles et variant à l'infini (même chez le même lecteur sur le même mot, au cours de deux lectures successives)». (56)

Mais l'argument employé par Michel LOBROT ne s'applique qu'aux *troubles de l'articulation* qui peuvent être de simples erreurs motrices et ne gêner en aucune façon l'apprentissage de la lecture. Il n'y a qu'à rectifier la position vicieuse et tout rentre dans l'ordre. C'est le cas de l'enfant qui remplace, par exemple, le *ch* et le *s* par *f* et le *j* et le *z* par *v*; il dira donc une *faive* pour une *chaise*, mais il distingue dans la parole d'autrui les phonèmes qu'il articule mal, aussi écrira-t-il *chaise*.

Il y a le cas plus complexe de l'enfant qui *ne différencie pas auditivement* les phonèmes; par exemple, il mélange *ch* et *s*, *j* et *z*, ce qui fait que tantôt il zozotera et dira et écrira *saize*, tantôt il parlera «au-vergnat» et dira et écrira *chaije*. La rééducation sera donc plus difficile du fait de l'indifférenciation auditive des phonèmes et du retentissement de ces confusions dans la lecture et l'orthographe.

Il y a aussi une troisième variété de trouble qui consiste à confondre les phonèmes au seul niveau perceptif, alors que ces phonèmes peuvent être articulés correctement dans les mots connus de l'enfant. C'est notamment le cas des confusions entre les consonnes sourdes et sonores, des confusions d'ordre praxique entre *b* et *d*, *p* et *t*, *m* et *n*, *d* et *n*, qui seront confondues dans la lecture et l'orthographe sans l'être toujours nécessairement dans la parole.

Mais les cas que nous venons de décrire n'intéressent que le niveau phonétique du langage et sont loin de recouvrir tous ses aspects . . .

Nous sommes parfaitement d'accord avec Michel LOBROT lorsqu'il souligne le fait que les dyslexiques sont incapables de créer des «associations libres» qui aient un rapport ou logique, ou sémantique, ou grammatical avec le «mot inducteur». Nous avons déjà mentionné cette incapacité dans notre ouvrage «Dyslexie-Dysorthographe» comme étant l'une des causes de la difficulté d'acquisition de l'orthographe d'usage. «Ainsi que le remarque Ferdinand de SAUSSURE, il existe dans la langue deux sortes de rapports : 1) les rapports existants entre les mots qui constituent une phrase, rapports dénommés syntagmatiques ; 2) les rapports associatifs existants entre des séries de mots reliés par une certaine similitude : ... en dehors du discours, écrit F. de SAUSSURE, les mots offrant quelque chose de commun s'associent dans la mémoire et il se forme ainsi des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers. Ainsi le mot enseignement fera surgir inconsciemment devant l'esprit une foule d'autres mots (enseigner, renseigner, etc... ou bien armement, changement, etc... ou bien éducation, apprentissage) ; par un côté ou un autre tous ont quelque chose de commun entre eux.

On voit que ces coordinations sont d'une tout autre espèce que les premières. Elles n'ont pas pour support l'étendue ; leur siège est dans le cerveau : elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. Nous les appellerons rapports associatifs». (57)

«L'observation des dysorthographiques montre qu'ils ne perçoivent que très confusément ces *rapports associatifs* et qu'ils ne parviennent pas à évoquer volontairement, sur commande, les séries associatives dont nous venons de parler. Les dysorthographiques témoignent d'une incapacité de classification parfois stupéfiante. Ils se montrent notamment incapables de distinguer dans une série de mots le son identique qui se reproduira par une orthographe identique. Il faudra répéter à l'infini les exercices pour qu'ils enregistrent, par exemple,

---

(56) Michel LOBROT, pp. 60 à 64

(57) F. de SAUSSURE, Cours de Linguistique Générale

ce qu'il y a de commun à tous les mots terminés par *ail, eil, euil, ouil* ; ou bien ils sauront écrire fille, grille, feuille mais écriront *fiette* (fillette), *griage* (grillage), *feuiage* (feuillage), etc... Ces enfants ne font aucun rapprochement, par exemple, entre : il pèse, il achète et peser et acheter ; ce qui fait qu'ils écrivent aussi bien il *paise* ou il *achaite*. Quand, par hasard, ils essaient de faire des classements, ils sont généralement tout à fait imprévus : «paisible ça veut dire que ça pèse», «noix, je mets un x au bout parce que ça fait noise au féminin». A un enfant de dix ans suivant une classe de l'enseignement secondaire et qui écrit *trin*, nous demandons quel mot peut être formé avec *train* (nous voulions évidemment l'amener à traîner, traîneau, entraîner, etc...) Il nous répond :

- Train, ça fait tringle
- Qu'est-ce qu'un tringle ?
- C'est un bâton, nous répond-il, un bâton en fer.

Un autre de douze ans, également dans l'enseignement secondaire, écrit *movais*. Nous lui demandons de quel mot vient *mauvais*.

- ça vient de *mauve*.

D'autres à qui on demande de chercher la dernière lettre non prononcée d'un adjectif en le mettant au féminin trouve des mots n'ayant aucun rapport avec l'adjectif masculin. Par exemple : sourd, ça fait source ; gras, ça fait grade ; assis, acide ; court, course ; etc... On pourrait multiplier les exemples à l'infini. Ces enfants connaissent cependant les termes qu'ils n'ont pu évoquer et ils sont parfaitement capables de les employer à bon escient, mais seulement lorsque le besoin s'en fait sentir, lorsque le mot est, pour ainsi dire, appelé par la situation, mais non sur commande». (58)

Nous pensons, quant à nous, et tous les linguistes seront d'accord avec nous, qu'il s'agit d'un trouble, ou du moins d'une infériorité *linguistique*. Mais Michel LOBROT pense que cette «tendance se rattache... à une caractéristique très fondamentale de la personnalité dyslexique à savoir la répulsion pour les actions que les anglo-saxons appellent «convergentes» et un attrait correspondant pour les actions «divergentes».

... Cette caractéristique n'est pas de l'ordre de l'aptitude, mais de l'attitude. Ceci constitue une première indication du fait que les déficiences des dyslexiques ne sont pas d'ordre mécanique mais psychologique.

C'est, à notre avis, cette caractéristique qui est à l'origine tant des difficultés dans la langue parlée que des difficultés dans la langue écrite. Ces deux catégories de choses ne sont pas liées directement l'une à l'autre mais possèdent seulement une origine commune». (59)

On peut se demander si, à ce niveau, «l'attitude» et «l'aptitude» ne sont pas étroitement liées, si ce n'est pas l'aptitude ou plutôt l'inaptitude qui crée l'attitude et si, en créant l'aptitude on ne fait pas évoluer l'attitude ? C'est ce qui se produit au cours de la rééducation du sujet dyslexique. A mesure qu'il acquiert l'aptitude à évoquer des séries de mots ayant quelque chose de commun entre eux, son attitude se modifie, son langage s'enrichit, il s'exprime mieux, comprend mieux ce qu'il lit et fait moins de fautes d'orthographe. L'essentiel est de l'amener à considérer le langage non seulement comme un instrument de communication, mais comme *objet d'étude* en lui-même.

De toutes façons, le test de Michel LOBROT est beaucoup trop restreint pour fournir une connaissance de l'enfant et de la conduite à tenir envers lui.

---

(58) Marie DE MAISTRE - *Dyslexie - Dysorthographe* - pp. 88-89

(59) Michel LOBROT - *op-cit*, pp.63-64

Quant aux deux études « La dyslexie à l'école primaire » et « Adaptation » que nous avons analysées précédemment, elles constituent d'excellents ouvrages de référence pour qui veut connaître les difficultés qui peuvent se présenter dans les débuts scolaires et les troubles sous-jacents, mais ils ne fournissent pas à l'éducateur ou au psychologue d'instrument d'observation à utiliser directement ou systématiquement.

### **Conclusion**

Si l'on essaie de porter un jugement d'ensemble sur les différentes épreuves supposées être en corrélation avec l'aptitude à la lecture, nous voyons qu'elles s'efforcent d'atteindre :

- 1) les capacités perceptivo-motrices de l'enfant
- 2) ses possibilités de symbolisation
- 3) son niveau de langage quand ceci est possible
- 4) son aptitude à se repérer dans l'espace et dans le temps.

Quant à nous, nous voudrions cerner de plus près les opérations mentales proprement scolaires auxquelles l'enfant se trouvera affronté. Par exemple, nous pensons qu'il est essentiel de savoir si l'enfant articule et différencie les phonèmes de sa langue maternelle, non seulement s'il a intégré son schéma corporel mais s'il connaît les termes qui en dérivent et sait les utiliser à la structuration des objets extérieurs et particulièrement des formes abstraites que sont les lettres.

Nous pensons qu'il est également indispensable de savoir s'il prononce et identifie tous les phonèmes de sa langue maternelle et, si ce n'est pas le cas, de déterminer avec précision ce qui lui reste à acquérir ou les erreurs à corriger.

Nous pensons aussi qu'il faut vérifier jusqu'à quel point précis l'enfant peut déterminer avec précision l'ordre des événements dans le temps, ordre de succession logique, ordre de succession conventionnelle, telles que la lecture l'exige. L'enfant possède-t-il les termes exprimant les rapports spatio-temporels qui seront utilisés à l'école au cours de l'apprentissage de la lecture ? L'enfant est-il capable de se diriger, de se corriger lorsque de tels termes seront employés pour le guider ? Sait-il passer de la perception vécue au langage conceptualisé de l'école ?

Enfin notre objectif dernier est de mettre à la disposition des éducateurs un instrument de connaissance facile à manier, assurant la prophylaxie des troubles par l'établissement d'un bilan individuel permettant de s'orienter ou vers une pédagogie de compensation consistant à revenir aux « préalables » nécessaires à l'apprentissage de la langue orale et écrite, ou, si les troubles sont trop importants, vers une rééducation individuelle à caractère para-médical.