

## CHAPITRE IX

### MANUEL POUR ADMINISTRER LES TESTS

### Remarques préalables

Nous avons annoncé dans notre introduction que nous donnerions comme objectif à cette Etude, la rédaction d'un manuel à l'usage des personnes habilitées à administrer les épreuves. Nous pensons toutefois modifier légèrement la batterie d'épreuves sur ces points :

1) supprimer la dernière partie de l'épreuve de symbolisation des phonèmes, c'est-à-dire la variable 9, *Expression des phonèmes*, qui est réussie à peu près uniformément à 75 % (c'est-à-dire la reconnaissance de deux phonèmes sur trois). En outre, nous avons vu que les meilleurs résultats à cette variable 9 étaient atteints par le groupe des Déficiants Mentaux qui ont bénéficié d'un apprentissage gestuel de la lecture. Il serait donc nécessaire de disposer d'une durée d'apprentissage plus longue que celle qu'il est possible de consacrer à un test pour que cette épreuve ait une signification.

2) dans l'épreuve du *graphisme*, demander à l'enfant d'écrire *papa*, *maman* et son *prénom* ou, s'il est incapable de le faire comme nous l'avons constaté souvent au premier jour de l'entrée au C.P., de le copier sur un modèle en *écriture cursive*. Nous ajouterons également la copie du chiffre 5 qui est très révélatrice de difficultés soit à différencier, soit à inverser les formes et le geste.

# LES APTITUDES DE L'ENFANT EN FIN DE G.S.M. OU A L'ENTRÉE AU C.P.

## MANUEL POUR ADMINISTRER LES TESTS

### 1 - A qui sont destinées ces épreuves ?

A tous les enfants, soit à la fin de la G.S.M. ou à l'entrée au C.P. et ceci non pour faire barrage à l'entrée au C.P., mais pour donner aux enseignants une meilleure connaissance de chaque enfant, de ses points faibles comme de ses points forts, afin d'individualiser au maximum la pédagogie.

### 2 - Qui peut administrer ces épreuves ?

Les spécialistes, tels que les orthophonistes, les psychologues, les G.A.P.P., mais également tout instituteur de C.P. ou de Maternelle, pourvu qu'il soit préparé à le faire au cours des journées d'information dans des Centres d'Audio-phonologie ou dans des stages de recyclage. Il faut, en effet, que le testeur soit initié au système phonétique du français et à l'importance que revêt telle ou telle acquisition linguistique pour la réussite scolaire de l'enfant. Bien entendu, il serait souhaitable que ces spécialistes se documentent en lisant la thèse qui a servi à établir ces épreuves et nous a permis la vérification de notre hypothèse fondamentale d'enfants à « haut risque pédagogique » que l'on ne doit pas laisser sombrer dans l'échec scolaire et social.

### 3 - Comment administrer ces épreuves ?

On se reportera aux trois documents suivant (présentés au chapitre II de la thèse) qui figurent à la fin du manuel :

- Matériel
- Description des épreuves
- Protocole d'examen
- Consignes pour administrer les épreuves.

Le temps de passation est d'environ une heure, mais il pourrait être fractionné en deux parties pour ne pas fatiguer les enfants :

- A - Les épreuves de schéma corporel et de langage jusqu'à l'épreuve 4.
- B - Les épreuves concernant le temps et le graphisme.

### 4 - Pourquoi ces épreuves ?

#### Quelles sont leurs caractéristiques ?

Au cours de notre pratique de l'orthophonie, nous avons été frappée par le fait que les enfants qui sont présentés soit aux consultations de Neuro-Psychiatrie Infantile, soit aux consultations d'Audio-Phonologie, soit aux consultations Médico-Psycho Pédagogiques, viennent en majorité du C.P. ou du C.E. 1 pour des dif-

ficultés scolaires. Beaucoup de ces enfants nous sont ensuite envoyés en rééducation, certains pour trouble de langage mais, la plupart, pour dyslexie, dysorthographe, parfois dyscalculie. Souvent, nous constatons une inadaptation scolaire généralisée car ces enfants, manquant des bases indispensables, ne font qu'accumuler incompréhension, échecs et retards.

Il nous semble, par ailleurs, que le maître qui reçoit au C.P. vingt-cinq enfants inconnus ne dispose que de peu de renseignements transmis par l'école maternelle. On se contente de signaler un retard, apprécier d'ailleurs de façon toute subjective par la maîtresse de la maternelle.

Il faut reconnaître qu'actuellement, en France, malgré les travaux qui ont été faits dans ce domaine, nous ne disposons pas de moyen d'investigation adapté à la connaissance de l'enfant qui aborde «la grande école».

Par connaissance de l'enfant, nous ne voulons pas parler de la connaissance de son caractère, de son milieu familial et social, connaissance par ailleurs fort utile, mais essentiellement de la *connaissance de ses capacités d'apprentissage*. Alors que l'enfant est régulièrement suivi sur le plan physique (et il faut s'en féliciter), si l'on examine la vue, l'ouïe, la dentition, la colonne vertébrale, le poids, la croissance, etc... personne ne nous dit si l'enfant est prêt, intellectuellement et affectivement, à apprendre à lire. Le nombre d'enfants qui nous arrivent en C.E. 1 et même en C.E. 2 sans avoir vraiment acquis la lecture (ni parfois même une articulation et un langage corrects...) nous montre également que l'on n'a pas noté systématiquement les acquisitions et les anomalies dans ce domaine en fin de C.P.

Notre objectif est donc de répondre à cette lacune en mettant à la disposition des maîtres, des rééducateurs ou des psychologues, un instrument destiné à évaluer les aptitudes de l'enfant d'âge scolaire dans le domaine très précis de ce que demandent les opérations de codage ou de décodage permettant de passer du code sonore (le langage oral) au code visuel (le langage écrit) et du stade perceptivo-moteur seulement *vécu* au stade conceptuel *pensé et universalisé* par l'intermédiaire du langage.

#### Ces épreuves ne sont pas sélectives

Disons que ces épreuves ne constituent pas des épreuves *sélectives* destinées à barrer l'entrée au C.P. Elles visent à donner au maître une connaissance *dynamique* de l'enfant, c'est-à-dire non pas de ce qu'il peut faire *seul* (comme c'est le cas dans les tests de niveau mental) mais dans une *situation d'apprentissage avec l'aide de l'adulte*. Ces épreuves visent à mettre en évidence ce que le psychologue VYGOTSKI appelle la «zone de développement potentiel» de l'enfant. «Supposons, dit L.S. VYGOTSKI, que nous ayons testé deux enfants et que nous leur ayons trouvé à tous les deux un âge mental de sept ans. Si nous donnons à ces enfants des tests au-delà de cet âge, des différences essentielles apparaîtront. Avec l'aide de questions, d'exemples, d'explications, l'un des enfants réussit des tests dépassant de deux ans son niveau de développement actuel, tandis que l'autre ne gagne qu'une avance de six mois. La divergence entre ces deux niveaux de performance délimite la «zone de développement potentiel» de l'enfant». (69)

Nos épreuves ont donc été conçues de manière à ce que le maître puisse évaluer les capacités d'apprentissage de l'enfant dans tel ou tel domaine. A l'intérieur de chaque épreuve, les items constituent, en effet, des stades d'apprentissage. Tantôt il s'agira d'une progression, c'est-à-dire que l'on ira du plus facile au plus difficile, tantôt on redescendra du plus difficile au plus facile afin de saisir exactement le stade auquel l'enfant réussit

l'épreuve qui montre ainsi le stade à partir duquel on peut le faire progresser. Cette analyse évitera d'exiger de l'enfant ce qu'il est encore incapable de faire ou, au contraire, de s'attarder sur ce qu'il a déjà acquis. Si nous pouvons affirmer que nos épreuves révèlent les capacités d'apprentissage de l'enfant, particulièrement en ce qui concerne la fonction symbolique, c'est qu'elles ne sont autres que les exercices d'apprentissage que nous avons peu à peu mis au point pendant quelque vingt ans, au cours de notre pratique de l'orthophonie, pour permettre aux centaines et même aux milliers d'enfants qui nous ont été adressés pour trouble du langage, retard mental, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc... d'accéder aux apprentissages scolaires. Nous nous sommes expliquée plus amplement sur les raisons qui nous ont conduite à adopter telle ou telle épreuve dans une thèse qui a servi de base à leur application (70).

### **Ces épreuves ne constituent pas une batterie prédictive**

Nos épreuves ne constituent pas non plus une *batterie prédictive* au sens où elles permettraient de prévoir, en particulier, si l'enfant pourra ou ne pourra pas apprendre à lire au cours du C.P. Elles sont prédictives seulement en ce sens qu'elles délimitent la marge à l'intérieur de laquelle l'éducateur peut s'attendre à des progrès rapides de l'enfant. Elles révèlent également les points forts sur lesquels il faudra s'appuyer pour débiter l'apprentissage et les points faibles sur lesquels il faudra agir par des moyens appropriés au déficit constaté afin d'éviter un échec prévisible.

On verra que nos épreuves portent presque exclusivement sur les *conditions instrumentales* nécessaires aux apprentissages scolaires. Comment d'ailleurs prévoir ce qui va se passer pour chaque enfant au cours de cette année de C.P. ? Va-t-il s'entendre avec l'enseignant ? Celui-ci sera-t-il capable de comprendre les difficultés particulières à chaque enfant ? Quelle sera la valeur pédagogique du maître ? Les procédés (pour ne pas dire la méthode. . .) qu'il emploiera seront-ils efficaces ? La famille pourra-t-elle aider ou, au contraire, entraver les efforts de l'enfant, soit en étant trop ou pas assez exigeante, soit en ne s'en occupant pas, soit en s'en occupant trop ? L'enfant a-t-il des problèmes affectifs importants ? Autant de questions auxquelles nos épreuves ne veulent et ne peuvent répondre. Par contre, nous pensons qu'il est déjà fort intéressant pour le maître de savoir si l'enfant est capable d'effectuer les opérations mentales nécessaires (même si elles ne sont pas suffisantes) à l'apprentissage de la lecture. Le résultat de ces épreuves indiquera de lui-même le point où il est nécessaire d'agir, le stade à faire franchir, etc...

L'analyse clinique, puis statistique des résultats de nos épreuves montrent qu'elles sont adaptées à la grande majorité de la population qui aborde le C.P. L'échec ou des résultats très inférieurs à telle ou telle épreuve, sont donc un signal d'alarme à prendre sérieusement en considération. Si l'on appliquait systématiquement la batterie d'épreuves que nous avons mise au point à tous les enfants à la fin de la G.S.M., on découvrirait :

- a) un petit nombre d'enfants présentant des carences relevant de la pathologie et que nous appellerons les enfants à « haut risque pédagogique » ;
- b) un autre groupe qui aurait besoin d'être aidé sur tel ou tel plan pour ne pas risquer de s'engager dans des difficultés qui auraient pu être évitées si elles avaient été décelées avant l'apprentissage de la lecture ;
- c) le plus grand nombre d'enfants dits « normaux » qui donneront de bons résultats aux épreuves mais pour lesquels la connaissance précise des résultats plus ou moins bons selon le type d'opération mentale mis en jeu, permettra aux maîtres de les amener à utiliser au maximum leurs possibilités.

---

(70) référence à l'édition de la thèse

Nous savons que l'apprentissage développe les fonctions même qu'il réclame ; par exemple, c'est en apprenant à lire que l'enfant se latéralise ; c'est en faisant des mathématiques qu'il apprend à voir le monde sous l'aspect de la quantité ; mais encore faut-il que les conditions de base de ce développement soient présentes. C'est ce que nous avons tenté de voir dans ces épreuves.

Ajoutons que ces épreuves doivent orienter les processus d'apprentissage de la lecture. Beaucoup de difficultés importantes dans ce domaine sont purement et simplement créées par des erreurs pédagogiques. Nous pensons que la querelle des méthodes d'apprentissage de la lecture est dépassée. Ce qui importe, ce n'est pas que l'on commence par isoler les éléments non significatifs pour bâtir ensuite les structures significatives (Méthode Phonétique) ou que l'on commence, au contraire, par la présentation de structures significatives pour en analyser les éléments (Méthode Globale). *L'essentiel est d'amener l'enfant à effectuer les opérations mentales nécessaires pour passer du système du code auditif du langage parlé au système de code visuel du langage écrit et ceci compte tenu du type d'écriture alphabétique en usage dans les langues occidentales.*

Nous pensons qu'il est également vain de reprendre les éternelles discussions sur le « mode de perception synchrétique » ou la pensée « globalisante de l'enfant ».

Il nous apparaît plus important et surtout plus efficace, de connaître les aptitudes réelles de l'enfant dans le domaine précis de l'apprentissage de la lecture. Il est bien évident que, sur un plan général, la croissance mentale coïncide avec le processus d'analyse et de structuration de l'expérience qui, à partir de l'indifférenciation primitive de l'enfant, aboutit à la création d'un monde humain. Les relations humaines, l'éducation et surtout le langage, fournissent à l'enfant les modèles selon lesquels la perception doit se structurer, l'expérience s'organiser, de telle sorte que le sujet puisse s'intégrer à la société à laquelle il appartient. L'apprentissage de la lecture se situe dans ce processus d'analyse de l'expérience. Il est donc très important de déterminer dans quelle mesure l'enfant est apte à effectuer ces opérations d'analyse et de synthèse nécessaires au passage du langage oral au langage écrit et, d'une façon générale, aux apprentissages scolaires.

#### **Ces épreuves ne sont pas chiffrées**

On pourra s'étonner de cette absence de chiffres à une époque où l'on a l'habitude de tout calculer en pourcentage.

Nous pensons que lorsqu'il s'agit d'êtres humains, l'estimation doit être non *quantitative* mais *qualitative* et que c'est un dangereux moyen de simplification de passer de la qualité à la quantité.

Prenons, par exemple, pour ce qui nous occupe, les épreuves de schéma corporel. Nous avons besoin de savoir non pas combien l'enfant a nommé de parties du corps, mais lesquelles. Il est plus grave, par exemple, de ne pas nommer *la tête, les pieds* que *le dos*. C'est en effet à partir de la tête et des pieds que s'établissent les notions de haut et de bas et la référence à la station verticale.

A plus forte raison, s'il s'agit de l'articulation, nous avons besoin de connaître, non pas le nombre de phonèmes acquis, mais précisément ceux qui ne le sont pas afin de les faire acquérir. Il en va de même pour les termes concernant l'ordre de succession. Une note globale pour le graphisme ne nous indiquerait pas non plus quelles sont les orientations non différenciées et si l'on peut attribuer les difficultés à la perception ou à la motricité ou aux deux réunies. On trouvera, cependant, dans les « Consignes pour administrer les épreuves » une estimation chiffrée du temps consacré à la copie des mosaïques qui permettra au testeur de se faire une idée précise de la lenteur ou de la vitesse d'exécution de l'enfant. Ce temps varie en effet, de 55 secondes à 16 minutes.

Pour les autres épreuves, avec un peu d'habitude, on arrive facilement à recueillir des données individuelles intéressantes pour la connaissance des capacités de l'enfant, ce qui est le but de l'examen.

Pour orienter ce jugement, nous signalons les points essentiels que notre analyse clinique et statistique des épreuves nous a permis de discerner comme étant des facteurs d'échecs ou de réussite scolaire. Les enfants que nous appellerons «enfants à haut risque pédagogique» se distinguent par leurs résultats très inférieurs dans les épreuves concernant :

- le langage
- les difficultés à percevoir et à reproduire un ordre de succession dans l'espace et dans le temps .
- la lenteur
- le graphisme

(se reporter au chapitre 8 de la thèse, au paragraphe **LES DÉFICIENCES CARACTÉRISTIQUES**).

En ce qui concerne les *notions spatiales* dérivées du schéma corporel, elles apparaissent comme moins discriminatives car elles offrent peu d'écart avec les résultats de la moyenne des enfants observés. Cependant, nous considérons que l'on doit conserver ces épreuves à cause de leur valeur pronostique et pédagogique individuelle. En effet, nous cherchons moins à comparer un enfant à la moyenne qu'à déterminer avec le plus de précision possible ce qu'il est, *lui*, réellement.

Dans ces épreuves, nous trouvons :

- des enfants qui ne comprennent pas qu'il faut dire ce qui manque et persistent à énumérer ce qu'ils voient (silhouettes à compléter) ;
- d'autres mélangent tout et nomment, pêle-mêle, ce qu'ils voient et ce qui manque ;
- d'autres, enfin, ne donnent aucune réponse excepté pour l'Appareillage des silhouettes (Planches BINET-SIMON). Ce sont des enfants opposants ou timides qui refusent de se mettre en jeu ;
- en ce qui concerne l'épreuve d'*imitation* de la position des bras, les résultats sont intéressants car ils proviennent de ce que l'enfant n'a pas perçu les positions de face, de dos et surtout de profil de la silhouette et donc, qu'il garde une certaine incapacité de «décentration», de changement de point de vue et de la relativité de la situation des objets du monde extérieur par rapport à lui-même ;
- il est intéressant également dans ces épreuves (Planches BINET-SIMON) de noter les réponses par analogies en remplacement des termes désignant les relations spatiales que l'enfant ne peut évoquer spontanément ;
- pour faciliter l'interprétation des résultats nous donnons :
  - a) Trois cas représentatifs d'enfants pris dans l'échantillon des enfants de G.S.M.
  - b) Trois cas pathologiques suivis en rééducation orthophonique (se reporter au chapitre 8 de la thèse).

Ces épreuves ne *sont pas chiffrées* et le résultat en est donné dans un *bilan individuel* où apparaissent les points forts et les points faibles de l'enfant détectés tout au long des épreuves.

### Trois cas représentatifs

Nous donnons l'exemple de trois examens pratiqués en 1973 (71) sur des enfants nés en 1967. Nous avons choisi des cas particulièrement représentatifs de la population :

- l'un présentant quelques difficultés
- un autre d'un bon niveau
- un troisième présentant des troubles caractéristiques importants nécessitant des mesures rééducatives.

#### *1er cas : MARTINE*

Martine, née le 16 novembre 1967, est une enfant qui, selon l'institutrice, n'est pas du niveau de la classe. Elle est d'ailleurs d'allure chétive.

Au cours de l'entretien, Martine a paru se détendre après une phase de mise en confiance. En effet, au début des épreuves, elle parlait à voix chuchotée.

#### *Schéma corporel et notions spatiales*

Dans cette épreuve l'enfant n'a qu'une connaissance incomplète des parties de son corps. Elle cite seulement la tête, les bras, les pieds, les cheveux et les doigts. Martine parle des «dessins sur la robe» et non pas du corps. Elle est donc incapable de percevoir son corps comme centre de réception et d'action.

En ce qui concerne les notions spatiales, nous notons une mauvaise identification dans l'appareillage (Epreuve I - N° 1), la droite et la gauche sont confondues ainsi que «devant et derrière».

L'enfant ne perçoit pas les différences d'orientation de la silhouette de face et de dos ou de profil.

*Remarque :* Nous n'avons pas redemandé à l'enfant d'appareiller les images après les lui avoir fait mimer car l'épreuve est un test et non un exercice de rééducation.

Le mime est réussi sans difficulté : l'enfant sait «lire» une image .

L'expression verbale se limite aux deux notions élémentaires du haut et du bas. Quant aux autres notions l'enfant se contente d'imiter la position des bras. Elle en est au stade psycho-moteur et n'a pas encore atteint le stade conceptuel ou linguistique.

La compréhension verbale confirme les résultats obtenus à l'épreuve d'identification : la droite et la gauche ne sont pas acquises, devant et derrière en voie d'acquisition.

#### *Possibilité d'analyse phonétique*

Martine présente des troubles articulatoires dans la répétition des phonèmes :

[ ʒ ] et ( z ) sont schlintés (sigmatisme latéral)

[ ʒ ] , ( z ) , ( b ) , ( d ) sont désonorisés

Dans les groupes consonnantiques ( r ) et ( l ) sont labiles. Les mots d'épreuves sont bons, sauf :

lavabo : *lalabo*  
spectacle : *spletaka*  
kiosque : *klos*

De plus, on note une rhinolalie fermée, c'est-à-dire qu'elle ne prononce pas les voyelles nasales  $\bar{a}$ ,  $\hat{a}$ ,  $\tilde{e}$ , probablement due à un mauvais état rhinopharyngé.

#### *Possibilité d'apprentissage d'une symbolisation visuelle des phonèmes*

Dans cette épreuve, nous associons le geste, le symbole visuel et le phonème en demandant à l'enfant de l'exécuter après nous, ceci deux fois de suite. Puis nous demandons à l'enfant de nous montrer le dessin du phonème que l'on émet accompagné du geste. Martine n'a aucune difficulté.

On note cependant pour l'exécution du phonème un sentiment d'échec peut-être en rapport avec son schlintement. Il faut alors le stimuler, l'encourager pour obtenir un résultat positif.

L'exécution de ( f ), ( s ), ( ch ) demandée après l'épreuve de désignation est correcte : son et geste sont bien reproduits.

#### *Possibilité d'ordonner des successions dans le temps et dans l'espace - Notions de temps*

##### Successions logiques

##### 1ère série : *La chute*

La consigne est comprise. L'enfant adopte l'ordre gauche-droite, mais le classement est mauvais (3, 2, 1). Son récit est logique. Elle a donc des difficultés à transposer un ordre de succession dans le temps à l'espace. Elle ne comprend pas les termes « commence » et « finit » dans le temps car pour « commence » elle indique la première image à gauche et pour « finit » celle de droite. Elle n'a donc une compréhension de ces termes que dans l'espace.

Les termes « avant » et « après » sont bien compris dans l'espace et dans le temps.

Nous lui faisons corriger ensuite l'ordre de sériation à l'aide de questions.

##### 2e série : *Le verre*

Son récit est logique et la sériation est bonne. L'apprentissage est peut-être intervenu pour le classement.

##### Récit de l'enfant :

- Il prend la bouteille, il a un verre et après il a, il a versé de... du cassis dans le verre, et, après il a poté la bouteille et il a, il prend sa main et il va boire après.

Nous notons un lapsus amusant : « il prend sa main » au lieu de « il prend son verre ».

### *Successions conventionnelles (le train)*

La consigne est comprise, l'appareillage est correct. Mais elle ne sait pas répondre à la question : «pourquoi ce n'est pas pareil ? ». Elle nous dit :

- Là, c'est le vent qui avance avec la locomotive.

Cette réponse confirme ce que nous avons observé dans l'expression des notions spatiales, à savoir que l'enfant en est encore au stade psycho-moteur.

Les termes «avant» et «après» ne sont pas acquis dans l'espace. Ils sont confondus contrairement aux résultats obtenus dans les successions logiques.

L'imitation n'est réussie qu'une fois sur trois.

La reconnaissance de l'ordre de succession dicté et l'épreuve du rythme sont réussies.

### *Les mosaïques - Utilisation des notions spatiales à la structuration d'objets*

Sans l'aide verbale, le résultat est mauvais.

Par contre, avec l'aide verbale, l'enfant arrive laborieusement à rectifier les carrés : la première figure a été réussie après de nombreux tâtonnements. Martine ne perçoit pas la forme carrée de l'ensemble. Pour la dernière figure, après avoir établi la structure 4, le retournement se fait sans difficulté.

### *Possibilités de structurations graphiques*

L'oblique n'est pas différenciée de la verticale.

On ne trouve pas d'inversion dans les figures, dans les demi-cercles, dans les lettres ; par contre, dans les chiffres, le «9» est inversé de droite à gauche.

D'après les résultats obtenus aux mosaïques, il n'aurait pas été surprenant de trouver un plus grand nombre d'inversions.

On note aussi quelques mouvements inversés et, d'une façon générale, un tracé hésitant qui témoigne d'une certaine maladresse motrice.

### *Conclusion*

L'examen a duré une heure environ et Martine ne révèle toutes ses possibilités qu'au bout d'un certain temps (un quart d'heure environ). Une mise en confiance est nécessaire. A la première épreuve (celle du schéma corporel) Martine parle avec une voix chuchotée. Ensuite, elle devient coopérante, réfléchie, rectifiant ses erreurs ; elle est même bavarde.

On peut noter, chez cette enfant, une prédominance des troubles visuels sur les troubles auditifs. En effet, l'imitation des trains n'est réussie d'une fois sur trois et les mosaïques seraient irréalisables sans l'aide verbale.

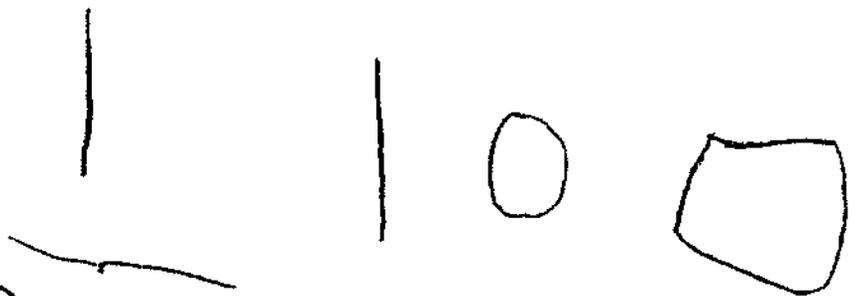
La parfaite réussite à l'épreuve de symbolisation phonétique est à mettre en évidence. Ainsi, un apprentissage de la lecture par cette méthode favorisera sa scolarité.

Cette enfant est considérée par la maîtresse comme immature :

- Elle n'est pas du niveau de sa classe et ne sera pas capable d'apprendre à lire l'an prochain.

Cependant, d'après nos résultats, cette enfant est apte à la lecture, *mais* il ne faut pas méconnaître le problème de perception visuelle et la correction des troubles d'articulation et de parole. De plus, il nous semble que si cette enfant est considérée par la maîtresse comme immature, c'est que le niveau de la classe est élevé.

UNCO  
6 d p q  
j f u m n  
7315 e

A hand-drawn diagram consisting of two vertical lines. The left line has a horizontal tick mark extending to the right. To the right of the second vertical line, there is a small circle and a larger, rounded square shape.

**2e cas : GUY**

Guy est né le 3 août 1967.

Il appartient à une famille de deux enfants. Il a une sœur aînée de 12 ans.

Ses parents travaillent tous les deux ; son père est mécanicien et sa maman travaille dans un bureau.

Guy est un enfant très curieux. Chez lui il pose beaucoup de questions, auxquelles ses parents s'efforcent de répondre. Il vit dans un milieu très ouvert, ses camarades viennent à la maison. Il regarde également beaucoup la télévision.

**Schéma corporel et notions spatiales**

**A - Silhouettes à compléter**

Nous présentons à l'enfant la première planche :

- Qu'est-ce que tu vois ?
- Une dame
- Qu'est-ce qu'il manque ? Qu'est-ce qu'on n'a pas dessiné pour faire la dame tout entière ?
- Les bras, les mains. . . les doigts, le ventre. . . les souliers, le pantalon.

Nous présentons la deuxième planche :

- Et là, qu'est-ce que tu vois ?
- Un morceau de la robe, les jambes et les souliers.
- Qu'est-ce qui manque ?
- La tête, les bras. . . les mains . . . , les yeux, le nez, la bouche, les cheveux. . .

**Remarque :** nous constatons que les différentes parties du corps sont citées. Notons qu'en deux fois, les vêtements (pantalon, souliers) sont cités à la place des parties du corps elles-mêmes (jambes - pieds). De plus, les parties du visage sont citées.

**B - Planches Binet-Simon**

- Appareillage des figures

L'enfant réalise un appareillage sans erreur.

- Réalisation

Comment le petit garçon met-il ses bras ?

- |                                   |         |
|-----------------------------------|---------|
| en haut                           | +       |
| en bas                            | +       |
| à gauche et à droite au lieu de : | de côté |
| devant et derrière                | +       |

à gauche	+
à droite	+
à droite au lieu de devant	+
à droite au lieu de derrière	+

**- Compréhension**

Montre-moi le petit garçon qui met ses bras :

en haut	+
en bas	+
devant	+
derrière	+
à droite	+
à gauche	+

Montre-moi maintenant où c'est :

en haut	+
en bas	+
devant	+
derrière	+
à gauche	+
à droite	+

*Remarque :* Notons que l'enfant réalise un appareillage des figures sans erreur (ce qui confirme le résultat obtenu à l'épreuve du schéma corporel).

Il a la compréhension de tous les termes spatiaux, sur lui-même aussi bien que sur l'image.

Nous constatons, en réalisation, que le terme «de côté» n'est pas acquis (nous avons vu que parmi les enfants testés très peu l'ont) et que la notion de profil n'est pas complètement acquise (erreurs pour «devant», «derrière»).

*Possibilité d'analyse phonétique*

**- Examen de l'articulation**

Nous notons l'existence d'un sigmatisme interdental sur s - z.

**- Examen de la parole**

pied	+
piano	+
camion	+
lavabo	+
locomotive	+

/Ruet/ pour brouette  
/spletakl/ pour spectacle  
jardin +  
/kosk/ pour kiosque

*Remarque* : la répétition des mots est correcte sauf pour : brouette, spectacle et kiosque (ces erreurs sont très fréquentes et, par conséquent ne sont pas significatives d'un retard de parole).

*Possibilité d'apprentissage d'une symbolisation visuelle des phonèmes*

- La désignation du dessin, réalisant une symbolisation visuelle du phonème est réussie pour tous les phonèmes au premier essai.

- L'exécution du phonème, lorsqu'on montre le dessin, est réussie pour f et s mais ne l'est pas pour ch.

*Possibilité d'ordonner des successions dans le temps et dans l'espace*

*A - Successions logiques*

a) Réalisation

1ère série : *La chute*

- L'enfant place les images devant lui dans l'ordre logique et dans le sens droite-gauche.

- Le récit est le suivant :

« La petite fille court et puis après elle court tellement vite qu'elle a tombé et puis après sa maman la soigne ».

2e série : *Le verre*

- L'enfant place les images devant lui dans l'ordre logique et dans le sens droite-gauche.

- Le récit est le suivant :

« Il prend la bouteille et puis après il se sert et puis après il boit ».

*Remarque* : nous notons l'emploi spontané, dans les deux récits, des conjonctions « et puis après », pour exprimer la succession dans le temps et, dans le premier récit, l'emploi d'un temps de verbe au passé : « elle a tombé ».

Enfin l'enfant exprime la relation de cause à effet entre les faits de courir et de tomber : « elle court tellement vite qu'elle a tombé ».

b) Compréhension

A l'aide de questions posées à l'enfant nous constatons que tous les termes temporels sont compris.

## **B - Successions conventionnelles**

### **1) Appareillage des trains**

L'enfant réalise un appareillage des trains sans erreur.

2) A la question : « Pourquoi ce n'est pas pareil ? » (épreuve des deux trains non identiques), nous obtenons, après toute une série de réponses inexactes, la réponse suivante :

- C'est pas pareil parce qu'il fallait prendre une autre carte, parce que ce n'était pas à cette place, le jaune, et puis le rouge, il était pas à cette place, et puis le vert, il était pas à cette place».

3) En posant des questions à l'enfant, nous constatons que tous les termes spatiaux sont compris.

4) L'imitation des trains et la reconnaissance de l'ordre de succession dicté sont réussies au premier essai.

## **C - Rythme**

L'exécution des formules rythmiques, ainsi que leur identification (à la voix seule) sont réussies au premier essai.

Ainsi, du point de vue de la structuration spatio-temporelle, l'enfant est capable de percevoir une succession auditive dans le temps et de la reproduire.

### **Utilisation des notions spatiales à la structuration d'objets**

L'épreuve des mosaïques est réussie en 2 minutes 15.

Les structures spatiales sont bien perçues et toutes les figures sont reproduites sans erreur.

### **Possibilité de structurations graphiques**

Les possibilités de structurations graphiques sont bonnes : nous notons l'absence d'erreurs d'orientation des figures et le faible nombre d'erreurs de sens dans l'élaboration du mouvement.

### **Comportement de l'enfant**

Selon l'institutrice, Guy n'est pas patient : le travail qui lui est confié doit être vite fait.

Durant l'examen, Guy a été très à l'aise et coopérant.

## **Conclusion**

Dans l'ensemble, les résultats obtenus sont homogènes et toutes les épreuves sont bien réussies ce qui laisse présager que cet enfant sera à niveau à son entrée en C.P.

1 - 2 O P U A C D B

q P ~~q~~ d v m h

J f 1 3 7 6 9

### **3e cas : SALIKA**

Salika est née le 15 mai 1967 de parents arabes venus depuis longtemps d'Algérie. La mère (25 ans) est en France depuis l'âge de 9 ans et a fréquenté l'école française ; le père (32 ans) est venu en France à l'âge de 20 ans. L'enfant a une seule sœur âgée de trois ans 1/2. Les parents parlent français.

#### **Comportement lors de l'examen**

Salika est d'emblée coopérante. D'abord un peu intimidée, elle se détend par la suite.

#### **Examen**

##### **Schéma corporel et notions spatiales**

###### **- Silhouettes à compléter**

Salika comprend tout de suite ce qu'on lui demande. Elle nomme les cinq parties du corps à citer : tête, membre supérieur, membre inférieur, dos, ventre. L'épreuve est donc réussie en totalité.

De plus, l'enfant cite des parties du vêtement (robe, chaussures) et d'autres parties du corps (les épaules).

###### **- Planches Binet-Simon**

Lors de l'appareillage l'enfant commet des erreurs ; seul « en haut » est positif :

- en bas : devant et derrière
- de côté : en bas
- devant et derrière : de côté
- à gauche : derrière
- à droite : devant
- devant : à gauche
- derrière : à droite

a) *La réalisation verbale* est très mauvaise.

Pour « en haut » Salika dit « en l'air »  
« en bas » est positif.

Pour toutes les autres notions, Salika dit qu'elle ne sait pas. En insistant, elle perd ses moyens et dit d'une toute petite voix :

- Je ne sais plus du tout !

#### **L'imitation**

Elle est réussie sauf pour :

- « devant et derrière » qui est exécuté à droite et à gauche
- « devant » qui est exécuté à droite
- « derrière » qui est exécuté à droite.

## **b) La compréhension**

Elle est positive pour :

- «en haut»
- «en bas»
- «à gauche» (ce qui semble fortuit par rapport aux résultats des autres épreuves)

### **Exécution sur ordre**

Les confusions persistent sauf pour «en haut», «en bas» et «derrière».

### **Conclusion**

Chez Salika, un trouble massif existe au niveau de la structuration spatiale.

### **Possibilité d'analyse phonétique**

On n'observe aucun trouble d'articulation.

Seuls les mots d'épreuve «spectacle» et «kiosque» sont déformés (caducité).

### **Possibilités d'apprentissage d'une symbolisation visuelle des phonèmes**

L'association phonème - geste - symbole visuel est obtenue très facilement pour tous les phonèmes.

Après cet exercice, on demande à l'enfant «de faire le bruit» correspondant à chacun des dessins de la première planche (vent, train, serpent). Seul s est obtenu.

### **Possibilités d'organiser des successions dans le temps et dans l'espace - Notions de temps**

#### **Successions logiques**

##### **1ère sériation : la chute**

Salika regarde les images mais les laisse se chevaucher en désordre, telles qu'on les lui a données.

J'interviens :

- Tu as de la place, tu peux les mettre autrement.  
C'est comme ça qu'on les met ?

L'enfant place les trois images sur une ligne horizontale mais l'une d'entre elles à l'envers (le haut en bas).

J'interviens à nouveau. Salika remet l'image dans le bon sens.

Le sens adopté est de gauche à droite, mais l'ordre est faux : 2, 3, 1.

- Maintenant, tu me racontes l'histoire. Où ça commence, cette histoire ?

L'enfant désigne l'image 2 (qu'elle a placé en premier) et raconte :

- Elle tombe ; elle a été à sa maison ; la maman lui a mis des médicaments, elle tombe.
- Elle tombe encore, là ? (je lui montre l'image 1)
- Non, elle court !
- Alors cette histoire, où est-ce qu'elle commence ?

L'enfant montre l'image 1 qu'elle a disposée à la fin.

- Et où est-ce qu'elle finit cette histoire ?

L'enfant montre l'image 3 qu'elle a disposé au milieu. Les autres questions destinées à tester la compréhension des termes «avant» et «après» restent sans réponses.

**2e sériation : *Le verre***

Salika prend les images et les dépose dans l'ordre 2, 3, 1 et dans le sens droite-gauche.

Récit : « Le papa qui renverse dans le verre (image 2)

Le papa qui prend le verre pour boire (image 3)

Le papa qui a fini, qui pose la bouteille (image 1) »

La compréhension des termes «avant», «après», «commence», «finit» est négative.

Salika est incapable d'organiser des successions logiques dans le temps et dans l'espace : elle décrit chaque image isolément ; sans voir de relation de cause à effet entre elles. Pour chaque image (sériation 2), elle fait une description et, à chaque fois le sujet est doublé d'un relatif (le papa qui).

***Successions conventionnelles***

L'appareillage des trains semblables est réalisé sans erreur mais après tâtonnements.

Je réalise volontairement un appareillage faux :

- Qu'est-ce qui ne va pas ?
- Parce que là c'est vert (1er wagon du 1er train) et là c'est rouge (1er wagon du 2e train).
- Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?
- C'est pas pareil !

Aux questions destinées à tester la compréhension des termes «premier», «dernier», «avant», «après», «entre», les réponses sont anarchiques.

L'imitation d'un train déterminé, avec des petits morceaux découpés, n'est pas obtenue.

La composition d'un train, d'après un ordre de succession dicté, n'est pas non plus obtenue.

Lors de cette épreuve nous constatons, à nouveau, des perturbations dans l'organisation spatio-temporelle.

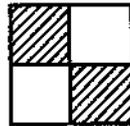
### Rythme

Salika comprend spontanément la consigne. Elle est capable d'exécuter les formules rythmiques avec le support visuel, mais incapable d'identifier la formule exécutée à la voix seule.

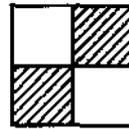
### Utilisation des notions spatiales à la structuration d'objets

#### Mosaïques

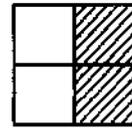
1ère structure



exécutée

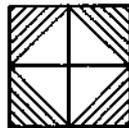


puis

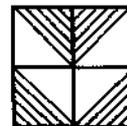


enfin positive avec l'aide verbale

2e structure

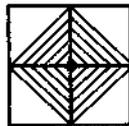


exécutée



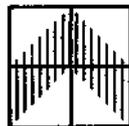
puis, après maintes corrections, enfin positive

3e structure

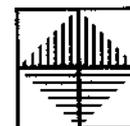


positive d'emblée

4e structure

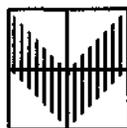


exécutée successivement :



enfin Salika déclare que «c'est pareil».

5e structure :



exécutée successivement :



Salika déclare que «c'est pareil».

La durée totale de l'épreuve est de 7 minutes.

Par ailleurs, bien qu'on ait aidé Salika en lui donnant des points de repère concrets dans la pièce (le rouge qui regarde la fenêtre, le jaune qui est tourné vers l'encrier), l'enfant a de trop grandes difficultés d'organisation de l'espace pour réussir les structures complexes telles que 4 et 5.

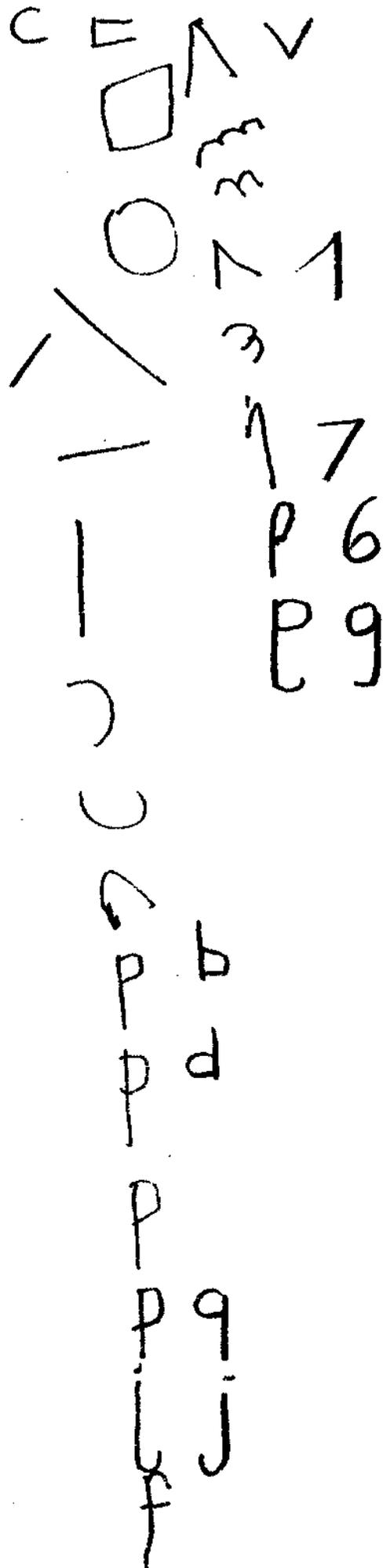
#### *Possibilités de structuration graphique*

L'élaboration du mouvement graphique semble bien programmé. Le trait est ferme, non tremblé, ce qui exclut les difficultés motrices. Par contre, on observe de nombreuses inversions (dans le sens droite-gauche et dans le sens haut-bas).

La série *b d p q* est transcrite *b b b b*. De plus Salika aborde la page dans le sens bas-haut.

#### *Conclusion*

On constate chez cette enfant, un échec systématique à toutes les épreuves faisant appel à la structuration spatio-temporelle. Si aucune évolution n'intervient d'ici l'entrée au C.P., il sera nécessaire d'aider Salika par des exercices appropriés, lors de l'apprentissage de la lecture.



3e cas : SALIKA