

## INTRODUCTION

### NÉCESSITÉ DE DISPOSER D'UN INSTRUMENT DE CONNAISSANCE DES APTITUDES DE L'ENFANT D'ÂGE SCOLAIRE.

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 difficultés 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 incompréhensions, 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, apprécié 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 moyens d'investigation adaptés 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 correct...) 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 et 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.

## CARACTERISTIQUES DE NOS EPREUVES

### **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 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». (1)

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 tantôt 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 expliquerons plus amplement sur les raisons qui nous ont conduite à adopter telle ou telle épreuve et les aptitudes ou inaptitudes qu'elles mettent en lumière. Disons simplement qu'elles consistent à revenir à l'expérience perceptivo-motrice qui a présidé à la genèse de certains termes dont la compréhension et l'utilisation sont indispensables à une intégration scolaire satisfaisante.

### **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.

Il est impossible de prévoir avec certitude si un enfant apprendra ou n'apprendra pas à lire au cours du C.P. parce que l'acquisition de la lecture est une activité complexe qui met en jeu non seulement des facultés intellectuelles, mais aussi toute la personnalité de l'enfant, c'est-à-dire l'ensemble de ses rapports avec le milieu familial, socio-culturel et pédagogique au sein duquel il se situe.

---

(1) - L.S. VYGOTSKI - «*Learning and mental development at school age*» - page 21.

Autrefois, l'enfant qui, malgré une fréquentation scolaire normale, ne parvenait pas à apprendre à lire était considéré tout simplement comme un enfant inintelligent. Il est vrai d'ailleurs, qu'il existe une corrélation hautement significative entre le Quotient Intellectuel (calculé au Termann-Merrill) et la facilité à acquérir la lecture. Mais une analyse plus approfondie des troubles d'apprentissage de la lecture montre que bien d'autres facteurs peuvent entrer en jeu dans la réussite ou l'échec scolaire.

## APERÇU DES THÉORIES ACTUELLES SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.

On a coutume d'employer le terme de «dyslexie» pour caractériser une incapacité plus ou moins totale d'accéder à la lecture. Nous soulignons qu'il recouvre des symptômes dont la nature et l'origine peuvent être différentes. C'est ce qui explique sans doute en partie, en France du moins, les prises de positions les plus passionnées et contradictoires...

On peut distinguer, actuellement, quatre grands courants de pensée et de comportement vis à vis de la dyslexie.

1) La dyslexie est due à des *troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle* : retard de langage, déficit de perception auditive, difficultés d'intégration du schéma corporel, difficultés de structuration spatio-temporelle. C'est la position adoptée par S. BOREL—MAISONNY ou le professeur Clément LAUNAY. On peut y joindre les Professeurs J. de AJURIAGUERRA et R. DIATKINE, en précisant toutefois que ces auteurs accordent la plus grande importance à l'immaturation affective dans les troubles scolaires. R. DIATKINE fait remarquer que cette infériorité se manifeste surtout au plan du langage. Ce sont des enfants auxquels on ne parle que pour leur adresser des ordres ou des interdictions (sous une forme peu académique sans doute...), qui ne rencontrent personne qui prenne plaisir à les faire parler, à les écouter ou à leur parler, à leur raconter des histoires, leur expliquer des images ou des jeux, etc... Ces enfants se trouvent perdus en arrivant au C.P. où on leur demande de s'adapter à des activités symboliques auxquelles ils ne sont pas habitués et dans des termes que, souvent, ils ne comprennent pas.

2) La dyslexie serait d'*origine constitutionnelle*. Le Docteur CRITCHLEY revient à la conception d'une origine neurologique de la *dyslexie évolutive spécifique* qu'il définit ainsi : «Trouble se manifestant par une difficulté d'apprendre à lire en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante et de facilités socio-culturelles. Il relève d'inaptitudes cognitives fondamentales qui ont fréquemment une origine constitutionnelle». (2)

Le Docteur CRITCHLEY fait remarquer qu'il ne faut pas confondre la «dyslexie évolutive spécifique» avec le groupe hétérogène des mauvais lecteurs, lecteurs lents et retardés. Il distingue les cas «purs», c'est-à-dire «dénués de tout défaut mental, de traits névrotiques sérieux et de déficit neurologique sérieux. Ce syndrome de dyslexie évolutive est d'origine constitutionnelle et non lié à l'environnement et il se peut très bien qu'il soit déterminé génétiquement». Il ajoute qu'il est peu probable qu'il soit le résultat d'une lésion cérébrale à la naissance et qu'il est indépendant du facteur de l'intelligence. «La difficulté d'apprendre à lire n'est pas due à de simples anomalies perceptibles ou acoustico-visuelles, mais représente un degré supérieur ou trouble de la cognition, autrement dit, une «*asymbolie*».

---

(2) M. CRITCHLEY - *La dyslexie vraie et les difficultés de lecture de l'enfant* - pages 44, 64.

Cette conception de la dyslexie comme une « asymbolie », c'est-à-dire une incapacité plus ou moins grande à faire correspondre à un système *visuel* (les lettres), un système sonore (les phonèmes) dont les séquences émises dans un ordre déterminé sont porteuses de signification, paraît être, en effet, le trouble fondamental que l'on peut observer chez les sujets dyslexiques.

Ces deux conceptions, quoique divergentes quant à l'origine de la dyslexie, peuvent être rapprochées en ce sens que leurs auteurs se prononcent résolument pour une rééducation spécifique de ces troubles.

### 3) La dyslexie est un *symptôme*.

La dyslexie n'est qu'un *symptôme* d'un trouble plus profond de la personnalité. Les difficultés, les retards d'organisation perceptive, motrice ou verbale, les déficiences mentales, seraient liés à un défaut d'investissement ayant lui-même pour cause le fait que les premières relations humaines n'ont pas joué leur rôle valorisant, n'ont pas abouti ou du moins, non suffisamment, non totalement à la reconnaissance de l'enfant comme sujet (F. DOLTO, Maud MANNONI, etc...). L'enfant est alors retenu dans une sorte d'infantilisme, d'immaturité affective et sociale qui ne lui laisse pas la liberté d'évoluer vers un comportement d'apprentissage et l'adaptation à un enseignement collectif ; chez ces enfants, dominés en quelque sorte par des conflits affectifs, ne peut se manifester l'intérêt pour la lecture.

### 4) La dyslexie *n'existe pas*.

La dyslexie n'existe pas ; on en a fait une maladie pour masquer une *immaturité culturelle* due au fait que les enfants des classes sociales les moins favorisées (travailleurs manuels, travailleurs immigrants, ouvriers agricoles, etc...) n'ont pas eu la possibilité d'acquérir dans leur famille le niveau de développement atteint par les enfants des familles de niveau socio-économique plus élevé. Il y a trop de différence entre le langage de leur milieu et celui de l'école.

L'accent est mis ici sur les facteurs pédagogiques de l'échec scolaire, sur la persistance de l'école à s'aligner sur les normes linguistiques et culturelles en vigueur dans les familles bourgeoise et son refus de s'adapter à celles des familles des classes culturelles moins favorisées. Selon P. BOURDIEU et J.P. PASSERON « la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique érigé par l'école et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe ». (3)

Quant à C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, ils vont beaucoup plus loin, affirmant que « c'est l'action de l'école elle-même qui met tout en œuvre pour que, dès la première année de la scolarité :

- les enfants des classes populaires aient effectivement de mauvais résultats ;
- ces mauvais résultats pèsent très lourd dans la scolarité ultérieure au point de devenir, comme le montre C. CHILAND, très vite irréversibles.

...L'école primaire ne se borne pas, en effet, à enregistrer des différences qui lui préexisteraient : elle transforme ces différences en division de classes ; elle produit ses « bons » et ses « mauvais » élèves, son élite et ses anormaux, ses génies et ses débiles, ses bons lecteurs et ses dyslexiques ». (4) Et, plus loin, les auteurs ne craignent pas d'affirmer : « On n'entre pas dyslexique à l'école, on le devient au cours préparatoire. C'est l'apprentissage de la lec-

---

(3) P. BOURDIEU et J.P. PASSERON - « La reproduction » - page 144 -

Notons que « le concept de handicap linguistique » fait l'objet d'une critique très nuancée par C. DANNAQUIN, M. HARDY et F. PLATONE dans le Colloque du C.R.E.S.A.S. 12, 1976, I.N.R.D.P., Paris.

(4) C. BAUDELLOT et R. ESTABLET - page 225

ture qui, dans les conditions où il est pratiqué au cours préparatoire, produit le dyslexique et non le dyslexique qui qui rate son apprentissage parce qu'il serait dyslexique en soi». (5).

## CRITIQUE DU CONCEPT DE «DYSLEXIE D'ORIGINE SOCIO-CULTURELLE»

Il n'est pas dans notre dessein de faire ici œuvre de polémiste. Néanmoins, puisque nous essayons, dans cette étude expérimentale, de déceler les difficultés qui se présentent *avant* l'apprentissage de la lecture, nous ne pouvons pas laisser dire que de telles difficultés n'existent pas et sont entièrement créés par l'école.

Nous ne voulons pas davantage défendre la pédagogie de la lecture telle qu'elle est trop souvent pratiquée en France, par des enseignants inexpérimentés auxquels l'École Normale n'a pas inculqué les notions élémentaires de phonétique française, ni la connaissance du système orthographique du français qu'ils sont chargés d'enseigner.

Nous ferons seulement remarquer que les arguments sur lesquels s'appuient Messieurs BAUDELLOT et ESTABLET pour affirmer l'inexistence de la dyslexie ne sont pas fondés.

Ces arguments s'appuient, en partie, sur la thèse de doctorat ès lettres présentée par Colette CHILAND, publiée par la suite aux P.U.F. Selon cette dernière «les dyslexiques commettent les mêmes fautes de lecture que les débutants. Ni les confusions de sons, ni les confusions de formes, ni les inversions, ni les omissions, ni les additions ne sont caractéristiques ; elles existent au début de l'apprentissage, moins fréquentes et très transitoires ; elles réapparaissent si un texte très difficile, par rapport à son niveau, est proposé au lecteur. Ce qui caractérise la dyslexie et la dysorthographe, c'est la persistance et la fréquence des fautes.

...Il faut donc, conclut Colette CHILAND, ou bien rejeter le terme ou l'utiliser à titre descriptif puisque, malgré leurs divergences, tous reconnaissent l'impossibilité de tracer une frontière entre un trouble spécifique et des difficultés banales». (6).

*Premier argument : les troubles des dyslexiques ne sont pas spécifiques.*

Nous ferons une remarque de simple bon sens : il est tout à fait normal qu'il en soit ainsi. Le manque de spécificité des erreurs vient de la *nature du code* employé. Dans un système d'écriture alphabétique, *on ne peut pas faire d'autres erreurs*, cela constitue justement sa difficulté spécifique. Une pédagogie défectueuse peut aggraver considérablement ces erreurs, elle ne peut les créer entièrement ni dans tous les cas, sinon personne n'apprendrait à lire dans certaines classes que nous connaissons bien, hélas !

*Deuxième argument : Colette CHILAND affirme que «certains enfants apprennent malgré tous les handicaps et qu'aucun handicap pris en lui-même ne conduit inévitablement à l'échec» (7).*

---

(5) C. BAUDELLOT et R. ESTABLET - page 228.

(6) Colette CHILAND - *L'enfant de six ans et son avenir* - Etude psychopathologique.

(7) Colette CHILAND citée par BAUDELLOT et ESTABLET - page 227.

Nous affirmons que, personnellement, nous n'avons *jamais vu d'enfants présentant, au moment de l'apprentissage de la lecture, des retards de langage et de parole importants ainsi qu'une incapacité plus ou moins partielle de repérage dans l'espace et dans le temps*, nous n'avons jamais vu de tels enfants apprendre à lire sans une aide spécialisée (c'est-à-dire para-médicale). Ce sont des sujets que, si nous n'avons pu les traiter à temps, nous retrouvons plus tard, même jusqu'à l'adolescence, ayant subi échecs sur échecs tout au long de leur scolarité. Ces mêmes enfants, lorsque nous les prenons à temps, c'est-à-dire avant l'apprentissage de la lecture, dans la quasi totalité des cas (à moins de facteurs psychologiques associés) font une scolarité normale et ne deviennent ni dyslexiques, ni dysorthographiques.

*Troisième argument : « Rappelons à ce sujet que l'apparition sur la « scène scientifique » de la notion de dyslexie est historiquement contemporaine de la généralisation, dans les pays capitalistes, de la scolarisation, c'est-à-dire de l'obligation faite aux enfants du prolétariat d'apprendre à lire et à écrire ». (8).*

Ici la réponse s'impose d'elle-même. Il est évident que s'il n'était pas obligatoire d'apprendre à lire, il n'y aurait pas de dyslexiques... Il n'y en a pas non plus dans les civilisations sans écriture... et, dans de telles civilisations, il n'y aurait pas non plus de « lépreux culturel » ainsi que Michel LOBROT caractérise fort justement, dans notre civilisation, l'individu illettré, être marginal qui *aurait dû* apprendre à lire puisque la possibilité lui en a été donnée...

*Quatrième argument : Ce sont les enfants des classes socio-culturelles défavorisée qui deviennent dyslexiques et ceci parce que l'école leur interdit de parler et n'utilise pas un langage qui leur est accessible.*

Disons d'abord que l'école est inadéquate et ennuyeuse *pour tout le monde*, même pour les enfants de classes sociales dites « bourgeoises ». « En tout cas, dans ses modalités et ses programmes, l'éducation traditionnelle apparaît de plus en plus inadaptée à la vie moderne. Elle apprend, sous une forme ennuyeuse, des choses inutiles qui, après une multitude d'examens exigeant un travail constant et ingrat, ne donnent même plus la certitude de trouver un métier ». (9).

Enfin, notre expérience personnelle nous montre que la dyslexie se rencontre dans tous les milieux, aussi bien chez les fils de patrons ou de cadres supérieurs que chez les travailleurs manuels. Nous insistons sur le fait que les individus les plus gravement atteints sont des adolescents que l'on nous amène vers treize, quatorze, quinze ans et même plus, maintenus à cause de leur intelligence générale dans le cycle scolaire, mais dans des cours à faible effectif, ne bénéficiant pas de contrat avec l'Etat et dont, par conséquent, le montant de la scolarité n'est pas accessible à toutes les bourses...

Améliorer la pédagogie diminuerait considérablement les échecs mais il subsistera toujours des cas graves pour lesquels l'apprentissage de la lecture ne pourra se faire qu'en s'appuyant, tout au long de l'apprentissage, sur des procédés corrigeant les déficiences préalables. D'où la légitimité de cette étude qui doit permettre une meilleure connaissance des opérations mentales sous-jacentes à l'activité lexicale et, en conséquence, une formation plus adaptée des maîtres dans ce domaine.

---

(8) BAUDELLOT et ESTABLET - page 229.

(9) Jacques RUFFIE - *De la biologie à la culture* - page 509.

## OBJECTIF DE NOTRE ETUDE EXPERIMENTALE

*Notre Etude Expérimentale des Aptitudes de l'enfant en Grande Section Maternelle ou à l'entrée en Cours Préparatoire* vise seulement à déterminer les *conditions nécessaires* mais *non suffisantes* de l'apprentissage de la lecture et à l'intégration scolaire, le minimum au-dessous duquel on ne peut pas descendre pour entreprendre valablement cet apprentissage.

On verra que notre *Etude* porte 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 peuvent et ne veulent 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 des 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 les résultats très inférieurs à telle ou telle épreuve sont donc un signal d'alarme à prendre sérieusement en considération. Si l'on appliquait systématiquement à tous les enfants à la fin de la G.S.M. la batterie d'épreuves que nous avons mise au point, on découvrirait :

- a) un petit nombre d'enfants présentant des carences relevant de la pathologie que nous appellerons 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 grand nombre des enfants dits « normaux », qui donneront de bons résultats aux épreuves mais dont la connaissance précise de résultats plus ou moins bons selon le type d'opération mentale mise en jeu, permettrait aux maîtres de les amener à utiliser au maximum leurs possibilités.

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 ; encore faut-il que les conditions de base de ce développement soient présentes chez l'enfant. C'est ce que nous avons tenté de voir dans ces épreuves.

Ajoutons que cette étude vise également à orienter les processus d'apprentissage de la lecture. Beaucoup de difficultés 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 également qu'il est vain de reprendre les éternelles discussions sur le mode de « perception syncrétique » ou la « pensée globalisante » de l'enfant.

Il nous paraît 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 plus 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, mais il exige certains modes très précis d'analyse de l'expérience. Il est donc 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.

Et si d'aventure, quelqu'un se demandait pourquoi une orthophoniste se permet de donner des directives aux pédagogues et aux psychologues, nous laisserions l'un d'eux répondre à notre place. S'interrogeant sur le contenu du concept d'aptitude à la lecture, Roger DELOGNE déclare : « Les indications les plus précises nous sont données par des spécialistes de la dyslexie. On peut donc croire que ce sont les inadaptations en lecture qui ont mis en lumière les capacités qu'un enfant doit posséder, plutôt que les études du développement de l'enfant ». (10).