

Éditorial

Du laboratoire à la pratique, un chemin souvent trop long

Depuis plus de vingt ans, la recherche sur les facteurs neuropsychologiques impliqués dans les troubles d'apprentissage s'est considérablement développée. Que l'on pense aux travaux sur les troubles de la lecture, du calcul, de l'attention ou de la mémoire de travail. Ces travaux ne sont pas seulement plus nombreux, ils sont aussi plus éclairants. Nous disposons aujourd'hui de modèles de plus en plus complets et précis des mécanismes impliqués, par exemple, dans la lecture de mots et dans le contrôle attentionnel. Ces modèles sont des références incontournables pour la compréhension des troubles d'apprentissage et leur prise en charge.

Malgré ces progrès scientifiques indéniables, un fossé subsiste trop souvent entre le laboratoire et le terrain. Il n'est pas rare de rencontrer des enfants souffrant de dyslexie ou de dyscalculie qui n'ont été diagnostiqués que fort tard, parfois seulement à l'adolescence, avec les conséquences que l'on imagine en termes d'absence de prise en charge et d'effet domino des troubles initiaux. Un problème de conscience phonémique identifié précocement et bien pris en charge en orthophonie permet généralement à l'enfant de poursuivre une scolarité normale et de rester bien intégré dans son environnement scolaire. Ce même problème non identifié conduit souvent à une suite d'échecs et à la désadaptation scolaire. Récemment, une collègue me faisait remarquer qu'elle rencontrait dans ses consultations des adolescents dont les lacunes en mathématiques remontaient à l'école primaire. Faute d'une prise en charge au moment opportun, ces adolescents tentaient de survivre dans un environnement scolaire incapable de pouvoir les aider.

Pourquoi un tel écart entre les résultats de la recherche, aujourd'hui connus et confirmés, et les pratiques de terrain ? Deux sources à ce problème peuvent être identifiées. La première se situe au niveau des chercheurs eux-mêmes. Si certains d'entre eux se sont investis, parfois avec une grande conviction, dans la communication des connaissances scientifiques au plus grand nombre, d'autres ne s'en soucient guère, voir s'en détournent avec dédain. Il est vrai que la vulgarisation est parfois mal vue dans le cercle des chercheurs car, inévitablement, elle simplifie et passe sous silence les détails et les subtilités théoriques. La « transposition didactique » que représente la communication des connaissances scientifiques est effectivement un exercice délicat, qui n'est pas sans risque de caricature. Mais c'est aussi une étape nécessaire si l'on veut que les résultats de la recherche scientifique se traduisent dans les pratiques.

La seconde source du problème se situe au niveau de la formation initiale et continue. Il est inquiétant de constater qu'aujourd'hui de nombreux enseignants arrivent dans les classes sans connaissance des modèles récents des mécanismes d'apprentissage. Ils ignorent tout autant les processus qui sous-tendent les troubles d'apprentissage. Faute de connaissances de base, ils appréhendent les difficultés d'apprentissage avec leurs croyances et leurs stéréotypes. Ils ne peuvent ni identifier correctement les problèmes, ni agir de manière appropriée en procurant aux enfants l'aide adéquate et/ou en les orientant vers les professionnels qualifiés. L'ignorance des enseignants n'est pas seule en cause. Elle concerne aussi les psychologues, orthophonistes et autres professionnels du domaine qui n'ont pas bénéficié d'une formation correcte ou ont négligé de se tenir à jour à propos de l'évolution des connaissances scientifiques.

On le voit, le comblement du fossé entre la recherche et la pratique n'est pas chose aisée. Il est de la responsabilité de l'ensemble des acteurs en présence : les chercheurs, les praticiens et les formateurs. Sans la volonté de tous, la recherche risque de rester un exercice stérile qui ne profite pas aux premiers intéressés : les élèves en difficulté d'apprentissage.

Jacques GRÉGOIRE
Université de Louvain, Belgique