
Introduction :

De l'acquisition du langage aux apprentissages scolaires

Les chapitres de cette première partie visent à dresser un bilan critique des données actuellement disponibles relativement à l'acquisition du langage et à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. En effet, pour répondre à l'objectif de cette expertise concernant les troubles spécifiques des apprentissages scolaires, leur repérage, caractérisation et prise en charge, il faut au préalable disposer d'informations suffisantes sur le déroulement « normal » des apprentissages concernés.

Peu d'apprentissages se réalisent spontanément sans que nous ayons à y investir de l'attention et du temps. C'est notamment le cas de tous les apprentissages complexes : la lecture, l'arithmétique, mais aussi le piano, l'ébénisterie ou l'électronique... De telles acquisitions impliquent la rencontre d'obstacles plus ou moins nombreux et fréquents qui doivent être surmontés pour progresser : on peut alors parler de difficultés d'apprentissage. Tant que les individus peuvent dépasser ces difficultés, seuls ou accompagnés, ou bien les « contourner », si par exemple l'apprentissage n'est pas imposé, le problème des troubles se pose peu : on en reste à l'existence de difficultés.

La situation est tout autre lorsqu'un savoir ou un savoir-faire est requis pour l'insertion dans la société. Lire, compter, écrire sont autant d'acquisitions considérées comme indispensables dans les sociétés occidentales. Les pratiques pédagogiques mises en place au cours de l'histoire ont conduit à établir des programmes, des progressions et des étapes décrivant et imposant plus ou moins selon les champs disciplinaires quand et comment ces acquisitions doivent se réaliser pendant la scolarité.

On peut considérer que cette « stratégie programmée » constitue un moyen d'optimiser ce que les individus peuvent acquérir dans un domaine de connaissance donné, compte tenu de leur niveau de développement, des savoirs et savoir-faire déjà acquis, du temps disponible (qui dépend de l'importance du domaine considéré par rapport aux autres) et des objectifs poursuivis par l'institution et, à travers elle, la société. Dès lors, les (inévitables) difficultés sont supposées adaptées, c'est-à-dire surmontables par les apprenants, sous réserve que l'introduction des savoirs et savoir-faire soit préparée et que l'accès à leur maîtrise soit guidé de manière à tenir compte des différences interindividuelles de niveau initial, de capacité, de rythme et de motivation.

Pourtant, malgré toutes les adaptations des programmes et progressions, et malgré les aménagements de dispositifs d'enseignement, les difficultés « normales », généralement surmontées par la plupart des apprenants apparaissent insurmontables pour une partie d'entre eux, au moins à un moment donné du cursus et dans le cadre d'une organisation définie de l'apprentissage. Les difficultés durablement non surmontées par certains font qu'ils s'écartent du niveau de réussite attendu (ou prescrit) des apprenants relativement à un ou plusieurs domaines à une période définie du cursus. Cet écart conduit à s'interroger sur ce qui le détermine. Plusieurs facteurs doivent être envisagés : carences éducatives, irrégularité de la scolarisation, qualité de l'enseignement reçu, existence de troubles sensoriels ou neurologiques, niveau de motivation, retard général de développement. Lorsque ces diverses éventualités ont pu être écartées, on peut alors parler de trouble spécifique des apprentissages.

Les cinq chapitres qui suivent visent précisément à décrire ce qui est connu du déroulement usuel des apprentissages de manière à contribuer à mieux caractériser les enfants qui s'écartent des trajectoires attendues et dont certains peuvent ainsi être considérés comme présentant des troubles spécifiques des apprentissages.