

## ÉDITORIAL

Tout élève court le risque d'avoir de grosses difficultés à apprendre à lire. À cela, mille raisons : le maître peut être brutal, aller trop vite, suivre le rythme de ceux qui savent déjà lire. Ses parents peuvent se séparer, fuir une guerre et ses atrocités, être analphabètes, illettrés, avoir des fins de mois compliqués, être sans-papiers, vivre dans une chambre d'hôtel ou dans une caravane. Lui-même peut se sentir mal aimé, être victime de carences éducatives, de maltraitance, avoir été renversé sur la voie publique par une voiture et subir les séquelles d'un traumatisme crânien, être dans les zones de la déficience mentale...

Mais il peut aussi, et parfois de plus, être dyslexique. Ou dysphasique. On peut être pauvre et dyslexique comme Kévin. On peut avoir des parents turcs et être dysphasique comme Leïla.

Il est des élèves dont l'accompagnement des difficultés d'apprentissage relève seulement de la responsabilité des enseignants par la remise en cause de leurs pratiques pédagogiques et la recherche d'aides ou de dispositifs adaptés. Tel est l'engagement historique de *Recherches*. Mais il est aussi d'autres élèves dont l'accompagnement des difficultés d'apprentissage appelle une réponse qui ne peut pas être seulement pédagogique, mais qui doit être élaborée en partenariat avec d'autres champs professionnels comme le social, la santé ou l'éducatif, pour que soient conjuguées les aides apportées à cet élève, cet enfant qui s'appelle Marvin. Dans cette perspective, les parents sont le pivot de l'articulation de ces aides.

Ce numéro de *Recherches* pose la problématique de ces troubles du langage que sont la dyslexie et la dysphasie, et de leurs répercussions sur les apprentissages scolaires ; la classe ne peut être le seul espace de la mise en place des aides. Les handicaps que sont ces troubles nécessitent une collaboration entre parents, orthophonistes et enseignants, autour d'un projet dont l'enfant/l'élève doit être le premier acteur.

Ces possibles diagnostics ne signifient pas que le traitement de la difficulté scolaire est l'affaire du médical et que l'école se désengage. De même qu'une approche de la difficulté scolaire qui n'évoquerait que des hypothèses dans le champ psycho-affectif ou sociologique serait tout aussi réductrice : elle risquerait tout

autant de désengager l'école et le médical, et de culpabiliser les parents. Ces possibles diagnostics signifient coopération, ajustement des aides par l'analyse pluridisciplinaire qui est faite des besoins éducatifs particuliers de cet enfant.

Un souci plus marqué de diversifier la formulation des consignes, avec tantôt des consignes orales et seulement orales, avec ou sans reformulation orale, ou reformulation écrite, tantôt des consignes écrites et seulement écrites, avec ou sans reformulation orale ou écrite, en donnant ou en faisant donner un exemple (oral ou écrit) pour expliciter ce qu'il faut faire, un recours plus différencié et plus systématique – en réception et en production – à l'oral ou à des supports visuels, une attitude qui rend possibles des échanges à voix basse entre élèves, lorsqu'on voit bien que Scotty, inquiet, demande à Émilie ce qu'il faut faire, et en montrant par le regard qu'on a saisi ce qui se passe et qu'on laisse faire sciemment, des exigences plus centrées sur les progrès de chaque élève pris dans sa spécificité : autant d'aides pédagogiques variées qui, si elles sont mises en place pour un ou deux élèves, ne peuvent que servir à toute la classe et en particulier à tous les élèves, dyslexiques ou pas, dysphasiques ou pas, qui sont aux prises avec le langage.

Si ce numéro de *Recherches*, dans la cohérence de sa ligne éditoriale, donne place à la recherche d'adaptations pédagogiques, il fait le choix de donner aussi place à la définition de ces troubles du langage et à leurs symptômes, à la présentation de rééducations mises en œuvre en orthophonie. Il laisse entendre la voix des parents, ainsi que la voix de jeunes adultes dyslexiques.

Pour l'enseignant, découvrir ce monde des troubles du langage conduit dans un premier temps à une sorte de vertige devant l'étrangeté des difficultés de ces élèves : comment Steeven peut-il écrire le mot *chien* avec trois graphies différentes en quatre lignes ? Comment Aurélie peut-elle mettre tant de temps à dire le mot *cartable* ? Comment Marine peut-elle ne pas comprendre *prends la porte* ? Comment Christopher peut-il oublier d'un moment à l'autre ce qu'il savait l'instant d'avant ? Il se met alors à y avoir des clignotants partout dans la classe. Pourtant, il y en avait déjà beaucoup avant. Si, à *Recherches*, on pose que, par le pédagogique, l'enseignant peut éteindre beaucoup de ces clignotants, il n'a pas le pouvoir de les éteindre tous ; mais il peut renforcer les protections autour de certains élèves. Déjà en percevant ces difficultés comme ordinaires, normales ; en quelque sorte en se les représentant comme *banales*, compris ici dans le sens de connues, identifiables et possiblement traitables. De même qu'il est ordinaire de ne pas savoir accorder le sujet et le verbe, ou de se perdre dans le passé simple et sa conjugaison. Cette *banalisation* permet à l'enseignant de varier, de diversifier ses outils pédagogiques, mais surtout le rend disponible pour *entendre*, pour *regarder* ses élèves. Ce sont eux qui peuvent lui dire, lui montrer leurs stratégies, leurs contournements, et ainsi lui indiquer le chemin à prendre pour qu'il puisse les aider. Si l'enseignant se vit pris de court, son incompréhension risque de le mettre en difficulté et, en conséquence, de mettre encore plus en difficulté ses élèves.

Par cette livraison, la rédaction a seulement voulu modestement contribuer à éclairer, pour les professionnels de l'enseignement, le domaine des troubles du langage, pour permettre d'être encore plus fidèle à ce qui est la déontologie de *Recherches*, à savoir l'aide inconditionnelle aux élèves en difficulté d'apprentissage.