

Accès à l'écrit et déficience mentale. Attentes et pratiques

**Britt-Marie Martini-Willemin & Gisela Chatelanat
Université de Genève**

INTRODUCTION

Lorsque nous prenons connaissance d'une recherche, cette dernière est en général achevée. Or, le sujet traité ici consiste, au contraire, en une mise en évidence des étapes souvent invisibles qui se situent en amont et *dans le cours* d'une recherche.

Le caractère invisible des étapes « princeps » n'enlève rien à leur aspect essentiel. En effet, le processus qui fait émerger une question dans la tête du chercheur précède et influence forcément une *genèse de recherche*. Or, comme l'affirme Kilani (1992, cité par Borel, 1995) c'est un avantage d'« occuper parfois la place de l'épistémologue "du dehors" [ce qui] lui permet de se regarder agir en suspendant provisoirement les urgences pratiques imposées par un certain travail et comprendre sa propre façon de construire son objet » (p. 39). Voilà donc la question épistémologique de la construction d'un savoir qui est posée et qui ne peut contourner celle de son point de départ. En nous appuyant sur la construction d'une recherche particulière, nous proposons de porter notre attention sur l'origine de la question de recherche et d'essayer d'observer les démarches entreprises par le chercheur pour tenter d'y répondre. Plus précisément, il s'agira d'observer l'évolution depuis la découverte d'un fait, d'une observation, qui nous surprend, nous interroge et devient question. Une question qui sera confrontée à divers cadres théoriques et qui subira des modifications au fur et à mesure des lectures et des réflexions. Nous aimerions tenter de dévoiler ce cheminement éminemment intime du chercheur habité par sa question,

qui prend par moment, nous semble-t-il, l'allure d'un combat contre le doute et l'incertitude : doute que l'observation de départ ne puisse jamais se transformer en objet d'étude abordable avec la rigueur nécessaire, doute d'autant plus grand, nous le verrons plus loin, que la question se fait le relais d'une demande sociale et que ce fait risque de nous éloigner d'une démarche scientifique à force d'être tenté de « défendre la veuve et l'orphelin ». Et l'incertitude persiste quant aux autres questions que l'interrogation initiale pourrait cacher et qui seraient peut-être à poser en amont et, enfin, quant aux choix des cadres théoriques et méthodologiques les plus appropriés.

UNE PROBLÉMATIQUE EN CONTEXTE

Rappelons que l'objectif est ici de montrer le cheminement depuis une première question jusqu'à sa formulation finale, qui marquera le découpage définitif de l'objet en tant que point de départ de la recherche proprement dite.

La problématique qui va nous occuper ici est celle de l'accès à la littéracie de l'enfant avec une déficience mentale. Formulée sans plus de précision, cette problématique pourrait être traitée par bon nombre de disciplines voisines ou constitutives des sciences de l'éducation. La sociologie, la psychologie, l'histoire, pour ne citer que ces trois disciplines, pourraient en effet prendre ce thème comme objet d'étude. C'est le découpage de l'objet qui situera la problématique dans le champ spécifique des sciences de l'éducation et plus particulièrement celui de l'éducation spéciale. Précisons que la spécification de la question a plusieurs sources d'influence. La prégnance de certains thèmes actuellement discutés dans le champ de l'éducation spéciale a été déterminante. En effet, nous nous trouvons aujourd'hui dans une période charnière où de nombreux changements ne manquent pas de susciter la réflexion parce qu'ils ont des conséquences importantes sur la manière de penser et d'intervenir dans le domaine de l'éducation spéciale. Parmi les thématiques qui occupent les esprits de notre équipe, figurent notamment des changements dans les rapports entre les usagers et les services publics (Chauvière & Godbout, 1992), des réflexions à propos de la relation d'aide avec des propositions pour une redistribution des rôles entre bénéficiaires et prestataires de services, et un plus grand équilibre entre les acteurs concernés (Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1998 ; Dunst, Trivette & Deal, 1994). À cela s'ajoutent les réflexions concernant les exigences de l'État à propos de la certification-qualité des institutions. Celle-ci impose de nouveaux critères, dont la satisfaction de l'utilisateur fait partie (OFAS, 1999).

L'ORIGINE DE LA QUESTION

C'est au détour d'une recherche FNRS intitulée « Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents » (Chatelanat & Panchaud Mingrone, 2001) que la question s'est (im)posée. Des entretiens avec des parents d'enfants avec un handicap mental ont donné un accès à des expériences privées qui souvent ont bousculé des « idées toutes faites » et donné envie d'apprendre à percevoir la réalité avec plus de nuances et moins *d'a priori*.

À un moment donné de cette recherche, un questionnaire posait la question suivante : « Estimez-vous que les aspects suivants de l'éducation sont actuellement pris en compte par les professionnels qui travaillent avec votre enfant ? ». Si l'analyse des résultats révèle que les parents se disent globalement satisfaits, elle est plus nuancée, notamment pour les apprentissages scolaires et pré-scolaires. 37 % des parents en effet répondent que cet aspect n'est « pas du tout » ou « pas suffisamment » pris en compte par les professionnels qui travaillent avec leur enfant. Dans des entretiens approfondis qui ont suivi ce questionnaire, la recherche révèle que certains parents estiment que les apprentissages scolaires sont négligés et que le potentiel de leur enfant dans ce domaine est sous-évalué. Certains parents ont fait des efforts considérables afin d'obtenir que l'institution n'exclue pas ces apprentissages de son programme. Cette demande insistante des parents les a, dans certaines situations, entraînés dans des conflits majeurs avec la direction et les enseignants. Plusieurs parents ont entendu des professionnels leur reprocher : de n'avoir pas fait le deuil de « l'enfant rêvé », d'avoir trop d'exigences et de surcroît irréalistes, d'oublier l'intérêt de l'enfant. Ces conflits ont trouvé pour certains parents une issue partielle dans l'organisation d'un groupe d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'extérieur des institutions éducatives.

L'interrogation parentale sous-jacente à ce conflit pourrait se formuler ainsi :

Pourquoi ce peu d'importance accordé aux acquis scolaires, notamment à la lecture et l'écriture, et pourquoi une résistance si forte à la demande de faire bénéficier les enfants d'un tel enseignement ?

Cette question des parents, émergeant du contexte d'une recherche sur le partenariat entre parents et professionnels, qui étudiait la perception parentale quant à la place qui leur était donnée et qu'ils pouvaient prétendre occuper au sein d'un système d'éducation et de soins, ne pouvait que nous alerter. En effet, les institutions, mandatées pour répondre aux besoins spécifiques des enfants dépendant de l'enseignement spécialisé, déclarent

généralement qu'elles souhaitent une implication forte des parents dans l'éducation et l'instruction de leurs enfants, ainsi que dans la vie de l'institution. Cette demande parentale aurait donc pu être comprise comme un signe tangible de leur implication, une façon de participer au projet éducatif de leur enfant, bref, une demande émanant de parents concernés par l'avenir de leurs enfants et qui ont pris leurs responsabilités en voulant discuter des objectifs éducatifs poursuivis. Les récits des parents nous semblaient signaler là une contradiction qu'il fallait élucider pour comprendre un phénomène plus global.

Le projet de thèse dont il est question ici est donc né d'une demande sociale qui, dans un autre contexte, serait peut-être passée inaperçue, comme une anecdote concernant un simple désaccord à propos d'un plan d'étude. Mais pour nous, elle posait des questions plus larges liées notamment aux règles implicites qui sous-tendent les interactions entre les usagers et « leurs » institutions. Si on admet trivialement que l'institution a été créée pour l'usager, on peut se demander néanmoins comment l'usager perçoit sa marge de manœuvre pour influencer le fonctionnement et le projet institutionnel. Dans le cas qui nous préoccupe, les réactions que les enseignants et la direction de l'institution ont eu face à la demande parentale semblent avoir indigné les parents. Ils ont compris que certaines revendications ou remises en question ne sont pas négociables. De plus, au lieu de prendre en considération la demande et d'avancer des arguments se rapportant au potentiel de l'enfant, aux connaissances scientifiques sur les difficultés d'accéder à la littéracie, les possibilités ou impossibilités de mettre en place un tel projet, etc., les professionnels semblent avoir opté pour une sorte de « psychologisation » pour ne pas dire « psychiatrisation » des souhaits parentaux.

En résumé, le projet de thèse étant né de perceptions parentales recueillies lors de la recherche FNRS à laquelle nous avons fait référence, l'orientation de ce travail s'inscrit dans une même perspective. Ainsi, l'étude portera essentiellement sur l'analyse de l'accès à la littéracie de l'élève avec une déficience intellectuelle, éclairée par le point de vue des parents, telle qu'ils la conçoivent et par leur perception des résistances à cet objectif de la part du milieu professionnel.

LA PERTINENCE DE LA DEMANDE

À partir de l'interrogation des parents, il s'agissait de construire un objet d'étude et de ne pas simplement se faire le porte-parole des parents.

Le premier pas consistait à vérifier la légitimité de la question des parents. En effet, on ne peut pas écarter d'emblée l'hypothèse que ce peu d'ambition à l'égard des apprentissages scolaires de la langue écrite pour

les enfants avec une déficience intellectuelle soit sous-tendue par des connaissances objectives.

Une première revue de la littérature fait rapidement apparaître trois phénomènes. Tout d'abord, il existe des ouvrages publiés, écrits par des personnes avec une déficience intellectuelle (Hunt, 1966 ; Echavidre, 1979). Deuxièmement, des recherches récentes ont exploré comment des enfants avec une déficience intellectuelle accèdent à des compétences en lecture et en rédaction (Bayliss, 2000 ; Buckley, Bird & Byrne, 1996). L'équipe de l'université de Portsmouth, guidée par le Prof. Sue Buckley rappelle aussi que, comme pour les autres enfants, l'apprentissage de la lecture favorise le développement du langage en général et le langage parlé en particulier, ainsi que le développement cognitif.

D'autres auteurs approchent le droit à l'instruction par l'angle du droit à la citoyenneté, qui est de plus en plus revendiquée. Pour eux, rien ne justifie de refuser *a priori* à des enfants atteints de déficience mentale ces apprentissages typiquement scolaires qui sont également des compétences clés pour favoriser une véritable participation à la vie dans la société (Kliwer, 1998). Ainsi, la législation australienne en matière de handicap, dans un souci d'empêcher une discrimination sur la base d'une déficience, affirme que la littéracie et la numéracie ne peuvent être refusées aux élèves atteints de déficience (mentale y compris) (Colbert & van Kraayenoord, 2000¹). De surcroît, l'acquisition de compétences en littéracie favorise la citoyenneté et la participation à la vie de la communauté, tant il est vrai que l'écrit a une place prépondérante dans notre société.

Enfin, des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture adaptées à ce groupe d'enfants ont été élaborées et se pratiquent avec succès, notamment dans les pays anglo-saxons (Buckley & Bird, 1993, Buckley, 1995, Oelwein, 1995). En Suisse romande, la méthode d'apprentissage de l'écriture, proposée à des enfants atteints de trisomie, préconisée par Cuilleret (1996), psychologue française, est de plus en plus connue des parents d'enfants porteurs de trisomie qui voudraient que leur enfant en bénéficie.

Il semblerait donc que la demande d'inclure des apprentissages de la lecture et de l'écriture dans le plan d'études des institutions n'est pas déraisonnable et qu'elle mérite réflexion et argumentation. Or, rappelons que la réponse négative de la part de ces dernières se fondait essentiellement sur la critique des motivations parentales, sans justifications d'ordre pédagogique

1. *Recherche australienne en ce qui concerne la littéracie et la numéracie à l'école primaire qui précise que « schooling, and therefore literacy and numeracy teaching and learning as provided by schools can not be denied to students with disabilities ». Position due en partie à la législation australienne en matière de handicap « The Disability Services Act 1992 » et « The Disability Discrimination Act 1992 ».*

ou en référence au fonctionnement psychologique des enfants. Cette résistance des professionnels face à la demande parentale, exprimée dans un registre émotionnel, constitue le deuxième aspect de la situation qui nous a semblé surprenant et que nous avons voulu mieux comprendre.

Classifications et plan d'étude

La recherche FNRS nous a aussi fait découvrir que dans le système de l'enseignement spécialisé vaudois, une classification qui distingue les enfants « scolarisables » et les enfants « éducatibles sur le plan pratique » (les EPP) (DFJ, 1999) est en vigueur et qu'elle constitue un des critères essentiels du placement éducatif des enfants. Cette classification, apparemment éloignée des classifications modernes, nous a donné envie d'aller à la recherche d'un éventuel « pot aux roses » afin de vérifier s'il ne cachait pas une anguille... Et si l'on trouvait là une première explication à l'option pédagogique qui a choqué les parents ? Il se peut que les lieux d'accueil destinés aux enfants désignés comme « éducatibles sur le plan pratique » ne soient conçus que pour offrir un programme éducatif visant essentiellement l'acquisition de compétences pratiques (compétences dans les gestes de la vie quotidienne, socialisation,...), au détriment de compétences scolaires, dont la lecture et l'écriture. Or, les parents en conflit autour des questions d'acquisitions scolaires sont précisément ceux des enfants désignés comme « EPP ». On pourrait alors interpréter leur colère comme un refus d'accepter que la désignation de « EPP » compromette d'emblée, par principe pour ainsi dire, l'accès à la littéracie.

L'interrogation plus générale se situerait alors pour nous dans un questionnement des liens entre classifications et programmes d'intervention :

Même si les classifications ont un rôle indicatif en matière d'offre éducative, pourquoi entraveraient-elles l'appropriation de certains outils de connaissance et l'accès à certains savoirs ?

Depuis les travaux de Haywood (1971), Hobbs (1975), Mercer (1973) et bien d'autres publications des années 70, nous connaissons dans le domaine de l'éducation spéciale les effets pervers de la catégorisation et de l'étiquetage pour les individus concernés, dont l'un d'eux est justement de limiter l'accès à une série d'expériences d'apprentissage (Hobbs, 1975). L'étude de cette problématique semble donc aujourd'hui à première vue être un combat d'arrière-garde. Néanmoins, le grand nombre de publications récentes (AAMR, 1994, Fougerollas, 1997, Gardou & Develay, 2001, OMS 2001) montre que le débat est toujours aussi vif un quart de siècle plus tard, que les classifications internationales ont considérablement

évolué ces dernières années et viennent de subir de nouvelles révisions mais qu'elles ont des difficultés à s'imposer dans la pratique. La volonté pédagogique d'offrir un accès à la littéracie aux élèves avec une déficience intellectuelle pourrait dépendre alors de ce que les classifications contiennent comme prescriptions sur les contenus de l'éducation estimés adaptés à ces élèves.

CLASSIFICATIONS DU RETARD MENTAL

Les systèmes de classification jouent un rôle essentiel dans l'étude quantitative d'un phénomène. Entre autres, les classifications sont la base d'études épidémiologiques et visent une uniformisation internationale des termes utilisés pour décrire les phénomènes sous étude, afin de permettre une meilleure comparabilité des données de diagnostic.

Le handicap était appréhendé dans les premières tentatives de catégorisation comme inhérent à l'individu. Il s'ensuivait que l'action médicale ou thérapeutique visait exclusivement, soit l'éradication de la maladie, soit la compensation de la déficience, toujours considérée comme exclusivement « l'affaire de l'individu ». Durant les dernières décennies, cette manière de définir les déviations a profondément changé.

Ce changement se reflète par exemple dans l'évolution de la classification OMS. Dès 1993, l'OMS publie la « Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages. Manuel de classification des conséquences des maladies » (CIH) (OMS, 1993) qui établit la nécessité de dépasser le diagnostic pour décrire l'état fonctionnel d'une personne, et de prendre en compte des facteurs environnementaux qui influencent de manière déterminante la qualité de vie de la personne atteinte. Cette classification, au cours du processus de révision, s'est distancée aujourd'hui d'une classification des « conséquences des maladies » pour présenter une classification des « composantes de la santé », montrant ainsi une volonté de mettre l'accent sur la prévention primaire et secondaire. Par ailleurs, cette version réaffirme la nécessité d'adapter le milieu à l'individu.

La classification du retard mental proposée par l'*American Association of Mental Retardation* (AAMR, 1994) préconise une approche semblable qui n'est plus basée sur les limites qu'impose un retard mental à l'individu, mais qui met l'accent sur les soutiens requis dans différents domaines de la vie des personnes.

Ces nouvelles tendances nous permettent en effet de dégager que l'effort de modification réside dans la tentative d'offrir une intervention ciblée sur la personne dans sa globalité (réponses à des besoins individuels qui ne sont pas uniquement fonction de l'appartenance à un groupe diagnostic

donné) et également dans le souci que cette intervention ne limite pas l'évolution de la personne.

Laissons de côté les toutes dernières révisions mentionnées plus haut qui ne se sont pas encore imposées dans la pratique et considérons maintenant, au travers de la classification OMS (1993) et du « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux » (DSM IV, 1996), cette tentative de renforcer les liens entre les classifications et les pratiques pour examiner ce qu'elles contiennent comme prescriptions pédagogiques.

En préambule, le DSM-IV rappelle qu'habituellement on distinguait entre les personnes « éducatibles » et celles dites « dressables ». Les auteurs se montrent critiques envers cette dernière désignation, car [ce terme] *implique, à tort, que les sujets atteints de retard moyen ne peuvent bénéficier de programmes éducatifs*. Mais on voit plus loin dans le texte que non seulement cette classification demeure prescriptive, mais qu'elle limite d'emblée la progression potentielle dans certaines matières scolaires :

Ils peuvent bénéficier d'un apprentissage professionnel et acquérir une autonomie au prix d'une assistance modérée. Ils peuvent aussi bénéficier d'un apprentissage social et pratique, mais ils ont peu de chances de poursuivre leur scolarité au-delà du cours élémentaire première année (p.48).

La CIH, quant à elle, limite encore plus clairement l'accès à des apprentissages scolaires (lecture, arithmétique) aux enfants avec un retard mental moyen : « Individus pouvant acquérir des notions simples de communication, des habitudes d'hygiène et de sécurité élémentaire, et une habileté manuelle simple, mais qui ne peuvent acquérir aucune notion d'arithmétique ou de lecture » (p.48). Ainsi, elle propose une description des potentiels des personnes avec un retard mental moyen qui ressemble à ce qui serait sous-entendu dans l'expression « éducatible sur le plan pratique ».

Avec de telles descriptions du potentiel de développement, il ne serait pas étonnant que les classifications réduisent chez les professionnels de l'éducation leurs attentes quant aux apprentissages scolaires et limitent d'emblée les projets d'instruction formulés par l'institution. On le sait, les classifications ont d'importantes implications sur des pratiques sociales et ne sont pas seulement un exercice théorique limité à des fins scientifiques. Au-delà de leurs visées scientifiques, elles servent à planifier des services d'aide et à réglementer l'accès d'un individu ou d'un groupe d'individus à ces services. Par ailleurs, on sait également que le fait même qu'un individu soit identifié par l'étiquette « handicapé mental » peut avoir des conséquences négatives, bien documentées dans de nombreuses études, sur le respect de ses droits fondamentaux, son potentiel de développement et son fonctionnement, la manière dont cet individu est perçu et se perçoit lui-même (Haywood, 1971 ; Hobbs, 1975 ; Mercer, 1973).

La coexistence d'intentions et d'effets bénéfiques pour la personne et d'intentions et d'effets néfastes caractérise l'histoire des classifications depuis ses débuts. Un bon exemple sont les systèmes de classification basés sur les tests standardisés, notamment les échelles d'intelligence.

Michelet et Woodill (1993) rappellent qu'au début du XX^e siècle, l'école voulant s'adapter aux différences individuelles, avait chargé A. Binet de chercher un moyen de dépister les enfants retardés afin d'améliorer l'enseignement qui leur était donné. Le but à atteindre consistait à trouver un moyen d'éduquer les enfants échouant à l'école, ceci en raison d'une insuffisance intellectuelle légère (débilité mentale). Mais avant de les éduquer, il était nécessaire de les dépister dans la population scolarisée. Pour cela il fallait élaborer un instrument de « mesure » de l'intelligence.

Comme c'est le cas pour les classifications, l'intention (du moins explicite) de ces échelles d'intelligence est louable : adapter un enseignement à des enfants en difficulté, donner accès à des services spéciaux pour répondre à des besoins spéciaux. Par contre, la légitimité d'utiliser des données normatives et statistiques pour prendre des décisions éducatives importantes à propos de cas individuels, ceci en faisant des généralisations basées sur des probabilités, a été abondamment mise en question par de nombreux travaux dès les années 50 (Blanton, 1975 ; Johnson & Kirk, 1950 ; Wallin, 1955). Cette légitimité est d'autant plus contestable qu'on ignore les conséquences de ces décisions pour l'individu. L'histoire a montré que les tests d'intelligence ont sans aucun doute contribué à la ségrégation d'enfants qui ont été alors éloignés de l'école ordinaire et de ce fait même du *mainstream* de la société.

On le constate, les classifications actuellement encore en vigueur semblent, en effet, prescrire les objectifs à poursuivre dans le projet éducatif des élèves et elles en excluent d'autres. Au regard de ce qui précède, la classification vaudoise sert d'orientation pédagogique à un groupe étiqueté EPP et limite dans une large mesure *a priori* son projet éducatif à l'acquisition de compétences pratiques. Or, nous l'avons vu, l'esprit des classifications actuelles voudrait justement éviter qu'un plan d'étude soit le même pour tout un groupe de personnes. Si elles étaient appliquées, on pourrait se demander si des situations de conflits comme celles que nous avons relatées auraient eu lieu.

Mais au-delà de ce lien entre classifications et cursus éducatif, dans la situation concrète qui nous a interpellée, il reste néanmoins à comprendre la résistance du milieu professionnel qui a pris parfois des allures de violence à l'égard de la demande parentale. Ceci d'autant plus que l'appartenance des enfants à la catégorie « EPP », qui suggère que ces enfants n'auraient qu'un accès très limité à la lecture/écriture, ne semble pas avoir été utilisée comme argument pour convaincre les parents d'abandonner

leurs revendications. Au lieu de cela, les arguments des professionnels restaient principalement ciblés sur les parents, taxés d'exigeants irréalistes, niant le handicap de leur enfant. Du côté des parents, il est à noter que la réaction a également été forte, puisqu'ils n'ont pas hésité à entrer dans un conflit ouvert avec l'institution et à consacrer d'importants efforts afin d'organiser pour leurs enfants des occasions formelles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en dehors des institutions.

La force de ce conflit nous suggère une question plus fondamentale :

Les acteurs ont-ils des représentations par trop divergentes du devenir de l'enfant avec une déficience intellectuelle, ce qui aboutirait à des projets éducatifs incompatibles ?

Comme le dit Charlot (1995), « l'éducation est [...] ordonnée à une certaine représentation de l'homme », et « [...] peut être analysée comme une *action intentionnelle* exercée sur autrui pour l'amener à être ce qu'il doit être, pour le conduire (selon l'étymologie) là où il doit aller » (p. 24). Il pourrait alors être intéressant de rechercher dans l'histoire de l'école comment cette représentation de l'homme et de la place vers laquelle on doit conduire l'enfant, en l'éduquant, a influencé les finalités et orientations de l'institution éducative. Dans notre contexte, il serait notamment éclairant d'examiner quelles offres et quels projets éducatifs ont été faits à différents groupes minoritaires.

Nous avons délibérément opté pour nous référer à deux ouvrages particulièrement critiques à propos de l'Institution scolaire. Notre propos n'est pas ici de prendre position par rapport à leurs thèses, à leurs points de vue, mais bien de s'inspirer d'une analyse critique de l'école ordinaire qui accueille des enfants ordinaires, afin de questionner le *sort* des enfants dits *avec besoins spéciaux* pris en charge par des institutions spécialisées.

L'ÉCOLE, SES FINALITÉS ET SON ATTITUDE FACE AUX MINORITÉS

Les possibilités de s'instruire, d'étudier ont pour ainsi dire toujours existé, elles étaient longtemps réservées à quelques privilégiés. L'école obligatoire pour tous s'est ouverte durant le XIX^e siècle. Cette école avait certes comme objectif louable d'étendre l'accès à l'instruction à l'ensemble de la population ; toutefois elle devait poursuivre d'autres objectifs qui se révèlent notamment au travers de textes et de discours qui précisent les finalités de l'école, ses méthodes d'enseignement et les contenus à transmettre. C'est ainsi que certains auteurs ont mis en question le caractère philanthropique

et altruiste de cette école. C'est le cas de Vincent (1980) qui nous exhorte à ne pas « [...] penser la scolarisation qui débute à l'époque classique comme secours apporté aux miséreux. [...] [l'école] n'est pas œuvre de charité mais entreprise de moralisation. » (p. 49). À la question de savoir pourquoi subitement tous les enfants doivent être scolarisés, il répond « [qu'il] n'est pas question seulement d'apprendre à lire, si possible écrire, et si possible [un] peu de catéchisme, mais aussi et surtout de discipliner » (p. 17).

Vincent place l'école dans le rôle d'un instrument de contrôle social, d'un outil de diffusion d'une idéologie, d'une morale. Il illustre le procédé de diffusion idéologique en analysant les textes des problèmes d'arithmétiques ; selon lui « [ces problèmes servent à] illustrer, voire célébrer, en tout cas justifier le système économique et social » (p. 155). Il montre que le contenu des problèmes arithmétiques à résoudre donne des leçons de « vie vertueuse » (épargner, être modeste...) et présente un idéal économique, le capitalisme. L'enfant y trouve l'explication de la « pauvreté, voire la misère ouvrière et ses séquelles, en en rendant responsable l'ouvrier lui-même, non le système économique et social » (p. 159).

Toujours dans le but d'exercer un contrôle social, certains technocrates de l'école se sont attachés à empêcher des groupes sociaux d'accéder à des contenus estimés subversifs. Ainsi Ognier (1988) cite Rousselot, se référant à une circulaire aux instituteurs du 4 juillet 1833, qui présente l'école comme un instrument garantissant le

[...] maintien et [...] la conservation de la société dans sa structure actuelle, l'école sera un facteur de *paix sociale* et de *sécurité sociale*. Elle joue concrètement ce rôle en orientant les enfants qu'elle reçoit en fonction de la *destinée probable* de la plupart d'entre eux [...] (p. 132).

Cette citation illustre bien la vision d'une école qui cherchait à maintenir un certain ordre social qu'elle a poursuivi notamment en assignant *a priori* une place aux individus sur l'échiquier social en fonction de leur groupe d'appartenance.

L'objectif d'une école qui doit assigner et maintenir à une place sociale pré-déterminée vise également les femmes. Ognier cite à ce sujet une correspondance dans la *Revue Pédagogique* (1887) « la femme a été faite pour l'homme... Si vous la cultivez pour elle-même, vous lui rendez un mauvais service, car vous la détournez de sa vocation, vous la dévoyez » (p. 146). La femme au service du ménage doit donc apprendre ce qui lui sera utile pour exceller dans cette fonction. On préconise alors de l'éduquer au toucher, ainsi elle sera capable de distinguer une bonne d'une mauvaise étoffe, ou de deviner le poids d'une quantité de légumes qu'elle achète au marché. Pour elle aucune éducation civique n'est nécessaire puisqu'elle est privée de toute action politique.

Si Vincent (1980) traite de la même thématique du maintien d'un ordre social préétabli et, bien entendu, favorable à la classe dominante, il y ajoute une tension supplémentaire, celle de la peur. La classe dominante craindrait que le peuple se saisisse des armes de la connaissance et puisse ainsi mettre en péril leurs privilèges, leur pouvoir. Ainsi, il cite des adversaires de la loi Guizot qui redoutent que l'on « [jette] dans l'intelligence des peuples une multitude de connaissances superficielles, dont la plupart étaient étrangères aux besoins de la vie et qui n'étaient propres qu'à inspirer un orgueil irrémédiable et à faire naître des désirs extravagants » (p. 106). Déjà, durant le siècle des Lumières, Philipon de la Madeleine (cité par Vincent, 1980), adversaire de l'instruction du peuple, donnait une réponse sans équivoque à la question de savoir s'il était avantageux pour l'État que le peuple soit instruit :

Oui, si l'on entend par là qu'il faut lui apprendre à connaître les choses qui peuvent influer sur son bien-être, façonner son âme à la vertu, former ses organes aux diverses professions qui lui sont propres... Mais si, à ce mot d'instruction l'on attache l'idée d'étude des langues, des sciences, des lettres, des beaux-arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple ; l'ignorance est préférable. Je ne connais pas d'arme plus dangereuse que le savoir entre les mains du peuple (p. 106).

L'école, vue sous cet angle critique, suggère le caractère partiel et partial des choix pédagogiques. Le projet éducatif de l'école n'est pas uniquement déterminé par les connaissances objectives concernant la population à éduquer.

En ce qui concerne les élèves avec une déficience intellectuelle, on pourrait se questionner à propos des intentions de l'école : la société chercherait-elle, au moyen d'options pédagogiques, à amener ces personnes à une place leur étant réservée d'avance ? Le contenu et le cursus éducatif auraient donc d'autres déterminants que les savoirs concernant les difficultés et limites des enfants. Cette hypothèse mérite à notre avis d'être investiguée.

Notre question devient alors :

En plus d'une appréciation divergente des capacités et des limites de l'enfant handicapé, les acteurs ont-ils des représentations antagonistes du statut et du rôle dans la société des personnes avec une déficience intellectuelle ?

Dans le conflit qui oppose parents et professionnels, si nous replaçons cette idée du primat de la représentation dans la façon dont la société et ses membres abordent la personne touchée par une déficience mentale, nous

pouvons faire l'hypothèse que c'est peut-être à ce niveau-là que ce conflit se joue. Ces parents auraient un projet de vie pour leur enfant qui le projeterait dans la communauté avec un avenir bien plus ouvert que celui qui semble prévu par le monde institutionnel qui, de par les structures qu'il a mises en place, maintient en son sein ses usagers et participe ainsi, du moins aux yeux des parents, à leur isolement social et culturel.

L'idée du droit à la citoyenneté pleine et entière pour tous et la réflexion à propos des moyens d'y parvenir fait son chemin. À cet égard un article de Gardou et Develay (2001) est exemplaire. Ils s'opposent à l'appropriation des enfants atteints de déficience par la santé ou la psychologie et affirment que l'adaptation et l'intégration scolaire de ces enfants doivent relever des sciences de l'éducation au service d'une école totalement démocratique, ouverte à tous. La prédominance d'une attitude évaluative et réparatrice liée à une *prise en charge* médico-psychologique mène à trop de déterminismes. Pour eux, l'entrée à l'école, l'accès à la culture sont des droits d'humain, rien ne doit y faire barrage : les QI et autres étiquettes, si elles peuvent demeurer indicatives pour les adaptations à prévoir, ne doivent en aucun cas les exclure du cursus scolaire ordinaire.

Afin de tenter d'infléchir l'idée qu'« être *anormal*, c'est être dévalué et indésirable » (p. 20), les auteurs proposent une alternative à l'anormalité en faisant un emprunt à Georges Canguilhem (1966) qui propose de parler « en lieu et place de l'anormal des *allures de la vie* » (p. 77). Serait-ce là le germe d'une nouvelle représentation du handicap ?

Par une louange à ceux que les auteurs appellent les *éducateurs de l'extrême*, en faisant référence aux grands pédagogues de l'histoire (par exemple Séguin, 1907, et Vygotsky, 1993) pour qui « c'est bien l'accès au savoir et l'entrée dans la culture universelle qui concourent de manière déterminante à égaliser les chances et à créer du *lien social* ». « [Ils s'efforcent] sans relâche de démontrer l'éducabilité des enfants sculptés différemment par la vie ou la naissance que l'on qualifiait d'irré récupérables » (p. 16) ou d'EPP... À propos du projet éducatif, Gardou et Develay affirment que « [...] les insuffisances intellectuelles [...] ne légitiment [pas] le manque d'ambition des objectifs pédagogiques et l'exclusivité des activités concrètes qui souvent en découlent » (p. 20).

Cette position apporte un nouvel éclairage de l'attitude pédagogique critiquée par les parents. Les professionnels auraient un projet de vie pour l'enfant et l'adulte qu'il deviendra, projet qui s'alignerait aux structures mises en place pour l'accueillir dans les différentes étapes de sa vie. Ainsi, c'est tout naturellement que l'enseignant spécialisé limiterait son action pédagogique pour fournir à l'élève seulement ce dont il aura besoin pour être adapté au prochain environnement qu'on lui a déjà attribué. On comprend que dans une telle perspective, la littéracie ne soit pas une priorité, ni même considérée comme très utile. Alors que pour les parents, l'apprentissage de

la lecture et de l'écriture paraît primordial et ceci à deux niveaux. À un premier niveau pragmatique, car ces compétences sont certes déterminantes dans le degré de citoyenneté, de participation à la vie communautaire. À un deuxième niveau plus symbolique, les apprentissages typiquement scolaires seraient un signe tangible d'une société prête à considérer leur enfant comme un semblable, comme un citoyen à part entière. Les parents interpréteraient donc le refus d'accéder à leur demande comme une mesure d'exclusion de la société à l'égard de leur enfant. Le conflit à propos du plan d'études ne serait que le symptôme d'un malaise et d'un débat bien plus large. À ce stade, nous pouvons dès lors formuler la question de la manière suivante :

Les parents et les professionnels ont-ils des représentations différentes, à la fois du devenir de l'enfant et de son statut social, qui s'opposent et aboutissent à des projets éducatifs divergents ? La littéracie révèle-t-elle, plus que d'autres contenus d'enseignement, ces visions antinomiques du devenir de l'enfant ?

L'accès à la littéracie prendrait alors dans ce cas une signification emblématique aux yeux des acteurs.

REMARQUES CONCLUSIVES

Dans ces quelques pages, nous avons tenté de transformer une demande sociale en un objet d'étude. Au départ, nous étions face à une question parentale qui s'est présentée à nous au détour d'une recherche sur le partenariat, sans que nous l'ayons cherchée : « Pourquoi l'institution spécialisée refuse-t-elle d'enseigner des contenus, tels que la lecture et l'écriture, à mon enfant ? » C'est donc dans un mouvement inductif que nous avons commencé la construction de notre objet d'étude.

Dans un premier temps, nous avons confirmé que des enfants avec une trisomie 21 peuvent accéder à la littéracie, donc la demande parentale trouve sa légitimité. En ce qui concerne le mandat de l'institution, nous avons constaté que ce qui sert de critère essentiel au placement éducatif des enfants avec un retard mental est une classification en vigueur dans le canton de Vaud qui distingue les enfants « scolarisables » et les « éducatifs sur le plan pratique » (les EPP), dont font partie les enfants avec une trisomie 21. Cette classification se rapproche des classifications encore couramment utilisées, telles qu'elles sont décrites dans le DSM IV (1996) et la CIH (OMS, 1993) de 1980, qui sont en effet prescriptives quant à la priorité à donner aux contenus pratiques des enseignements et quant aux limites des capacités des enfants porteurs d'une déficience mentale d'accéder à la littéracie.

En résumé, de cette première démarche, nous retenons que la demande des parents qui n'acceptent pas que cette désignation compromette d'emblée l'accès à la littéracie de leurs enfants, est recevable. De plus, on peut faire l'hypothèse que l'institution considère néanmoins cette demande comme inhabituelle voire déraisonnable, étant donné que la désignation EPP impose (ou induit) à leurs yeux une option pédagogique à visée prioritairement pratique.

Par la suite, depuis le fait observé, l'objet d'étude s'est éloigné du fait divers en posant des questions d'une portée plus générale. Alors, les protagonistes locaux en conflit s'estompent pour faire apparaître des tensions dans le champ de l'éducation spéciale. Des tensions qui se manifestent non seulement entre des acteurs de l'éducation (dans notre cas, parents et professionnels), aux perspectives et enjeux différents, mais aussi entre concepts mobilisés et manipulés tant par les chercheurs, que par les responsables pédagogiques et politiques.

Nous voulions savoir si ce conflit pouvait signaler – au-delà de cette situation particulière – un désaccord fondamental entre les acteurs concernés, désaccord à propos des finalités de l'éducation pour les enfants avec une déficience intellectuelle.

À partir de cette question plus générale, un mouvement déductif caractérise la suite de la démarche de recherche. Nous nous sommes tournées vers des cadres théoriques et des concepts, susceptibles d'éclairer cette problématique des finalités de l'éducation. Le premier cadre de référence évoqué a été l'histoire de la prise en charge des personnes avec un retard mental qui révèle l'impact prépondérant des représentations sociales liées à ces personnes sur les orientations politiques, médicales et pédagogiques qui sont prises par rapport à ces personnes. Puis, le recours à des cadres théoriques à propos des finalités de l'école ordinaire dans l'histoire a mis en évidence le rôle de l'école comme instrument de contrôle social, ce qui nous a amenées à faire un rapprochement avec les finalités sous-jacentes de l'éducation des élèves avec une déficience intellectuelle. Par ailleurs, les questions liées aux droits de la personne avec une déficience intellectuelle, à son statut de citoyen dans nos démocraties, sont soutenues par un courant d'études actuelles sur l'intégration sociale et scolaire. Celle-ci présente une nouvelle vision des finalités de l'éducation des enfants avec une déficience mentale. Dans ce contexte, la littéracie, par exemple, peut être considérée comme un droit, et exclure des enfants de certains apprentissages relèverait de la discrimination. Ce mouvement réaffirme que la littéracie est un atout déterminant pour une participation à la vie sociale et culturelle.

De cette deuxième étape, nous retenons que les représentations peuvent être centrales lorsqu'on questionne les choix éducatifs et ceci tant du

point de vue des structures et des plans d'études que des mandats, options et stratégies pédagogiques.

Ces cadres autorisent une autre lecture du conflit qui dépasse la contestation d'un plan d'études pour incarner le symptôme d'un malaise et d'un débat plus large lié à la vie future de l'enfant. Il y aurait incompatibilité quant à la place sociale vers laquelle on aimerait amener l'enfant. Nous voilà arrivées à notre question de l'incompatibilité des projets de vie formulés par les parents et les professionnels qui constitue, en quelque sorte, le point de départ de la recherche proprement dite. L'étape actuelle consiste, entre autre, à opérationnaliser les hypothèses et conjointement, nous nous trouvons maintenant devant les orientations méthodologiques à prendre et les outils méthodologiques à choisir.

Perspectives

Sans que rien ne soit définitif actuellement, il semble néanmoins que notre démarche se dessine. Munies de notre hypothèse à propos d'une incompatibilité dans les projets, c'est à travers une vision écosystémique (voir, par exemple, Bronfenbrenner, 1979) que nous prévoyons de rechercher, aux différents niveaux du contexte, les indices de positions contrastées quant au statut social des enfants avec trisomie. Les différents niveaux seront investigués à l'aide de deux outils méthodologiques principaux : l'analyse de textes et l'entretien.

L'ANALYSE DE TEXTES

Au niveau du macro-système, nous analyserons des documents écrits, tels que des textes de lois (lois AI, lois scolaires, etc.), des comptes rendus de prises de position politiques, des classifications du handicap, des projets institutionnels, etc. Une attention particulière sera donnée au repérage d'un éventuel nouveau discours à propos de la déficience intellectuelle et des personnes qui en sont atteintes. Ceci sera accompli en analysant des textes officiels dans leur formulation actuelle et en les comparant aux versions précédentes. Au niveau du micro-système, nous analyserons quelques documents à l'usage des parents, rédigés par les professionnels qui accompagnent l'enfant. Ces bilans, rapports ou projets éducatifs individualisés, devraient nous donner un aperçu de différentes « visions professionnelles » de l'enfant, des priorités en matière de contenus d'enseignement et d'objectifs éducatifs, ainsi qu'un échantillon du type de projets de vie formulés par les professionnels (notamment au moment des transitions, lorsque l'enfant passe d'une structure à une autre).

L'ENTRETIEN

Au niveau mésosystémique nous nous trouvons dans l'interaction entre le micro-système de la famille et celui de l'institution et de ses professionnels. Chacun des systèmes fait référence, dans la construction de ses positions, à un système de valeurs particulier. C'est à l'aide d'entretiens semi-directifs que les parents et les professionnels seront interrogés. Ils auront comme objectif de permettre une comparaison des discours parentaux et professionnels. Il s'agit de dégager quelle vision ont les protagonistes de la place de l'enfant dans la société et de la littéracie ainsi que de questionner les parents et les professionnels à propos du projet de vie qu'ils formulent pour l'enfant. L'analyse de ces entretiens sera faite notamment à l'aide de quelques hypothèses à vérifier, telles que :

- Les parents et les professionnels ont des positions différentes par rapport à la place de l'enfant dans la société.
- Les parents et les professionnels ont des positions différentes par rapport à la place de la littéracie.
- Les parents et les professionnels ont une compréhension différente de leur mandat. Les parents doivent défendre l'obtention d'une place valorisée sur l'échiquier social pour leur enfant. Les professionnels doivent préparer l'enfant au prochain environnement protégé qui va l'accueillir.
- Les parents et les professionnels ont des visions divergentes de l'enfant et de ses possibilités.

Au niveau du micro-système, il s'agit des pratiques éducatives de chacun des différents acteurs avec l'enfant. Là aussi une grille d'analyse permettra d'une part de construire en partie le guide d'entretien et, d'autre part, de vérifier lors de l'analyse du contenu des entretiens quelques hypothèses qui postulent l'existence de divergences dans leurs pratiques :

- Les parents formulent un projet de vie ouvert (non déterminé d'avance).
- Les professionnels formulent un projet visant la prochaine structure spécialisée qui accueillera l'enfant.
- Les parents encouragent l'enfant à prendre sa place dans la communauté.
- Les professionnels protègent l'enfant des menaces extérieures et le préparent à sa place dans des structures spécialisées.
- Les parents promeuvent/pratiquent la littéracie avec l'enfant.
- Les professionnels ne promeuvent/pratiquent pas la littéracie avec l'enfant.

Ces perspectives d'ordre méthodologiques nous font désormais sortir de la genèse d'une recherche pour entrer dans la recherche proprement dite. L'objet est désormais construit et l'appareillage méthodologique s'élabore ; s'ouvre alors devant nous la recherche devenue plus visible et concrète. Il n'en demeure pas moins que de nouvelles questions émergeront, dont certaines seront abandonnées. Il en ira de même pour bon nombre d'interprétations faites en chemin. En effet, à côté de cette démarche proprement déductive, il reste largement la place pour le mouvement ascendant, puisqu'à nouveau, comme à l'origine, c'est le terrain qui va nous offrir matière à inférence. Par exemple, les entretiens pourraient révéler qu'enseignants et parents se sentent démunis quant aux méthodes d'enseignement qu'il convient de mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de la langue écrite des enfants avec une déficience intellectuelle. Nous détiendrions là une explication possible à la fois de la demande des parents de charger les enseignants spécialisés de cette tâche et de la résistance que ces enseignants opposent à une telle demande. Cette explication nous renverrait alors, entre autres, aux représentations qu'ont les acteurs de leurs compétences. Notre intention reste d'aborder le thème de l'accès à la littéracie avec la préoccupation centrale d'examiner l'impact des représentations sociales. Cette réalité doit, à notre avis, être prise en compte et faire l'objet d'analyses spécifiques dans le contexte des recherches concernant les phénomènes éducatifs, que cela soit dans le domaine de la didactique, de la construction de plans d'étude ou de la politique éducationnelle et des projets institutionnels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AAMR (1994). *Retard Mental, définition, classification et système de soutien*. St-Hyacinthe : Edisem.
- Bayliss, P. (2000). *The reading skills of children with Down syndrome*. Communication orale présentée à l'International Special Education Congress (ISEC), Manchester [page web].
- Blanton, R. (1975). Historical perspectives on classification of mental retardation. In N. Hobbs (Ed.), *Issues in the Classification of Children* (pp. 164-193) (vol. 1). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Borel, M.-J. (1995). Le discours descriptif, le savoir et les signes. In J.-M. Adam, M.-J. Borel, C. Calame, & M. Kilani. (Éd.), *Le discours anthropologique : description, narration, savoir* (pp.21-64). Lausanne : Payot.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique. In A.M. Fontaine & G.P. Pourtois (Éd.), *Regard sur l'éducation familiale : Représentation-Responsabilité-Intervention* (pp. 189-201). Bruxelles : De Boeck.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, London : Harvard University Press.
- Buckley, S.J. (1995). Teaching children with Down syndrome to read and write. In L. Nadel & D. Rosenthal (Ed.), *Down syndrome : Living and learning in the community* (pp. 158-169). New York : Wiley-Liss.
- Buckley, S. & Bird, G. (1993). Teaching children with Down syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 34-39.
- Buckley, S.J., Bird, G. & Byrne, A. (1996). Reading acquisition by young children with Down syndrome. In B. Stratford & P. Gunn (Ed.). *New approaches to Down syndrome* (pp. 268-279). London : Cassell.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (2001). *Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents*. (Rapport final FNRS N° 114-46931.96).
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF éditeur.
- Chauvière, M. & Godbout, J.T. (Éd.). (1992). *Les usagers entre marché et citoyenneté* (Coll. Logiques sociales). Paris : L'Harmattan.
- Colbert, P. & Van Kraayenoord, C. (2000). *Mapping of Provision : States, systems and Sectors*. [Projet National – page web]
- Cuilleret, M. (1996). *Trisomie 21 : aides et conseils*. Paris : Masson.
- Département de la Formation et de la Jeunesse. (1999). *Statistiques scolaires 1998-1999. Résultats des recensements scolaires dans les écoles publiques et les classes de l'enseignement spécialisé*. Lausanne : Secrétariat général informatique et statistiques.
- DSM-IV (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Deal, A.G. (Ed.). (1994). *Supporting and strengthening families : Methods, strategies and practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Echavidre, B. (1979). *Débile toi-même* (Coll. Vivre autrement). Paris : Fleurus.
- Fougeyrollas, P. (1997). Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités : le défi socio-politique de la révision de la CIDIH. *Revue Canadienne de Réadaptation*, 10 (2), 147-160.
- Gardou, C. & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 15-24.
- Haywood, H.C. (1971). *Labelling : Efficacy, evils, and caveats*. Paper presented at the Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation. International Symposium on Human Rights, Retardation, and Research, Washington, D.C.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Hunt, N. (1966). *The World of Nigel Hunt*. London : Darwen Finlayson.
- Johnson, J.O. & Kirk, S. (1950). Mentally handicapped children segregated in the regular grades ? *Exceptional Children*, 17, 65-89.
- Kilani, M. (1992). *La construction de la mémoire. Le lignage et la sainteté dans l'oasis d'El Ksar*. Genève : Labor & Fides.
- Kliwer, C. (1998). Citizenship in the literate community : An ethnography of children with Down syndrome and the written world. *Exceptional Children*, 64(2), 167-180.
- Mercer, J.L. (1973). *Labelling the mentally retarded*. Berkeley : University of California Press.
- Michelet, A. & Woodill, G. (1993). *Le handicap dit mental : le fait social, le diagnostic, le traitement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Oelwein, P. L. (1995). *Teaching reading to children with Down Syndrome : A guide for parents and Teachers*. Bethesda : Woodbine House.
- OFAS : exigences en matière MQ (management qualité) pour les homes et ateliers (Art. 73 AI – circulaire 1/99).
- Ognier, P. (1988). *L'École républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue Pédagogique 1878-1900*. Berne : Peter Lang.
- OMS (1993). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris : Éditions INSERM.
- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. [Page web].
- Seguin, E. (1907). *Idiocy : And its treatment by the physiological method*. New York : Teachers College. (Original publié 1866).
- Vincent, G. (1980). *École primaire française : Étude sociologique* (Coll. Sciences de l'homme). Presses universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky : The fundamentals of defectology* (vol. 2 ; R.W. Rieber & A.S. Carton, Ed. ; J.E. Knox & C.B. Stevens, trad.). New York : Plenum.
- Wallin, J.E.W. (1955). *Education of mentally handicapped children*. New York : Harper.