

Anne-Marie JOVENET

LA DIFFÉRENCE A L'ÉCOLE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE, OU DE LA PRATIQUE À LA THÉORIE ?

Résumé : L'article pose la question du lien entre la théorie et la pratique à propos de la différence à l'école. Deux psychologues occupent des positions éminentes dans ce débat. Binet s'intéressait à la prise en compte des différences individuelles dans le contexte scolaire. Vygotski apparaît révolutionnaire par sa théorie de la compensation qui montre les aspects positifs de la différence : le handicap manifeste la plasticité de l'être humain, les fonctions psychiques supérieures se réorganisent dans l'environnement social. Tous deux se posent des questions théoriques, parce qu'ils ont été confrontés à des réalités de terrain. Or, les changements qui devraient émaner de leurs travaux n'ont pas eu lieu. On constate plus fréquemment que la théorie Piagétienne semble faire autorité dans les milieux spécialisés. D'où vient le paradoxe qui consiste à éclairer les cas particuliers à l'aide d'une théorie générale, et à méconnaître la psychologie individuelle... est-ce la recherche de commodité, ou la peur d'affronter la différence ?

Mots clés : liens entre théorie et pratique, théorie de la compensation, analyse qualitative des différences, mesure et éducation de l'intelligence, théorie Piagétienne, handicap moteur, myopathie.

Comment pose-t-on la question de la différence à l'école ?

Tel est le thème de cet article. Nous l'aborderons spécifiquement sous l'angle du va et vient entre la théorie et la pratique en situant notre propos dans un ancrage psychologique et en prenant pour exemple le cas des enfants atteints d'un handicap physique.

Dans ce problème, qu'est-ce qui est premier ? Est-ce le souci du praticien, c'est-à-dire le souci de s'adapter à un public différent, de trouver les formes d'enseignement convenant à ces élèves particuliers, ou le souci du scientifique, c'est-à-dire la recherche des causes pour mieux décrire et comprendre le phénomène, en élaborant des lois générales ?

Au-delà de la boutade « rien de plus pratique qu'une bonne théorie » ! nous nous demanderons si les praticiens se tournent spontanément vers les scientifiques pour trouver un remède à leurs problèmes, ou, si les théoriciens se préoccupent de science appliquée dans ce domaine...

Parcourir ce siècle peut être très instructif à ce sujet.

L'histoire de l'école française est marquée par les lois d'obligation scolaire. L'histoire de la psychologie, qui veut se séparer de la philosophie et devenir une science, est marquée par la recherche d'une définition de l'intelligence ou de la cognition. Histoire de l'école et psychologie sont liées en France depuis le début du siècle : un nom en est le trait d'union, celui d'Alfred Binet.

Léon Bourgeois résume la situation de l'époque en préfaçant « Les enfants anormaux » (1907). La commission interministérielle veut oeuvrer pour « ces déshérités de la nature ». Elle désigne — et ce n'est pas un hasard — un spécialiste de la psychologie et un spécialiste de la science médicale.

Binet et Simon sont investis d'une mission qui doit porter des fruits « sur le terrain » : jeter les bases d'un enseignement adapté aux élèves qui ne peuvent bénéficier de l'enseignement dispensé à tous, c'est-à-dire prévoir la création d'écoles spéciales, donc les procédés pédagogiques adaptés, la formation des maîtres, le financement... mais surtout le moyen de dépister les « vrais anormaux » qui sont concernés. Il s'agit de diagnostiquer avec rigueur les divers degrés d'infériorité mentale pour que le but poursuivi soit atteint : que les « enfants différents » trouvent leur place au sein de l'école, d'une école qui s'adapte à eux !

La réalité de terrain questionne les autorités, qui ont recours aux hommes de science. Dans ce sens, la médecine, et la psychologie telle que la conçoit Binet en étudiant les différences psychologiques individuelles afin d'établir expérimentalement une classification des caractères, sont tout indiquées pour mener ce travail avec rigueur. Il ne s'agit plus d'appliquer la méthode expérimentale pour observer des faits mineurs de la psychologie, comme les temps de réaction ou d'apprentissage, mais pour l'étude du fonctionnement de la pensée, et la recherche d'une pédagogie qui par là même cessera d'être empirique.

Selon l'expression de Binet « la psychologie expérimentale [...] peut se passer de laboratoires, sans cesser d'être exacte » (1903).

Théorie et pratique semblent réunies dans un combat commun.

Hélas, comme le souligne Avanzini en 1974, qu'a retenu la postérité ?

Au mieux, l'origine de la perspective testométrique : on peut situer les enfants selon leurs niveaux ou leur Q.I., leur avance ou leur retard... au pire, la mise en place de la discrimination sociale dans l'école Française, on répète ce qu'avait inauguré Galton à l'exposition universelle de Londres en 1884, le classement des individus les uns par rapport aux autres. Comme le souligne P. Oleron en 1989, pour beaucoup, la ségrégation et l'exclusion sont entrées dans l'école, avec Binet et Simon. Ceux-là ont omis de lire la phrase entière : à la mesure de l'intelligence, Binet joint l'analyse et l'éducation (Büchel et Paour, 1990). Des termes qui semblent surgir de notre époque : « éducatibilité de l'intelligence », « apprendre à apprendre » se trouvent sous la plume de Binet en 1911 !

De plus, ces « idées modernes sur les enfants » s'accompagnent d'une lutte contre toute mise à l'écart des enfants différents.

« Il existe une prévention fréquente contre l'éducatibilité de l'intelligence ». Cette prévention est à combattre. Le mal consiste à affirmer que « l'intelligence d'un individu est une quantité fixe, une quantité qu'on ne peut pas augmenter. Nous

devons protester et réagir contre ce pessimisme brutal [...] nous allons essayer de démontrer qu'il ne se fonde sur rien » (1911).

Faut-il encore ajouter que celui en qui on voit l'auteur de la médicalisation de l'échec scolaire, reste très lucide sur la responsabilité de chacun ? D'une part, le médecin n'a pas reçu dans sa formation les éléments qui le préparent à exercer la pédagogie, d'autre part, le pédagogue ne doit pas se contenter d'accueillir dans une classe adaptée, de « faux idiots » qui valoriseront son enseignement, simplement parce que leur retard scolaire est uniquement dû à de fréquentes absences.

Le pédagogue qui, face à ces enfants en difficulté, ne se contente pas d'aménager le rythme, mais suppose que l'enfant anormal « se développe autrement » enrichit sa pratique habituelle. « L'étude des anormaux conduit à une pédagogie pathologique, à laquelle la pédagogie des enfants normaux aura beaucoup à emprunter » (1908). Loin de réduire l'anormalité au seul retard, Binet préconise, à travers l'étude des caractères, la recherche des différences de chacun.

Pourtant, ne peut-on conclure que, cent ans après la naissance de *L'Année Psychologique*, un consensus regrettable entre chercheurs et praticiens semble beaucoup plus appuyé sur les controverses issues des travaux de Binet, que sur ses véritables intentions, selon l'expression de V. Dufour (1994).

Autre situation politique, autre contexte, Vygotski, pédagogue et psychologue également, surgit de l'ombre avec la révolution de 1917 et la transformation de la Russie en URSS.

A la différence de Binet sans doute, il sait et il ressent personnellement ce qu'est la différence. Juif exclu de l'université impériale de Moscou, malade de la tuberculose, réformateur de la défectologie en pleine guerre civile, prisonnier de son propre pays qui voit dans ses écrits sur le développement de l'enfant, des idées dangereuses... ce que Binet pouvait affirmer tranquillement à la table des parlementaires, Vygotski le crie de tout son être !

Faut-il caractériser le handicap, le défaut comme un manque, un déficit ? Vygotski répond non avec fougue. L'enfant atteint d'une déficience, n'est pas un enfant normal avec quelque chose en moins : il se développe différemment. Et il se développe différemment pour deux raisons. Dans chaque être humain, les différentes fonctions humaines interagissent. Un organe prend la place de celui qui est déficient, la théorie de la compensation d'Adler est basée sur cette potentialité humaine. « Un organe lésé est remplacé par un autre, un organe endommagé crée de lui-même une énergie compensatrice. Tous les organes sont capables de rendre plus que ce qu'ils devraient rendre en temps normal » (1933). Mais Vygotski va au delà de la compensation physique. L'individu est avant tout un être social. Le propre des fonctions supérieures est de se développer dans l'interaction sociale. Le rôle de l'adulte, du pédagogue a sa racine dans cette définition de l'être humain.

Devançant la terminologie de l'OMS (1988), Vygotski affirme que le pédagogue, l'adulte ne peut rien contre le défaut physique, mais peut tout contre le « désavantage », le handicap social qu'entraîne le défaut.

Il peut éviter la compensation maladaptive, le sentiment ou le complexe d'infériorité, à condition de prendre en compte la différence. C'est dans ce deuxième sens que Vygotski dépasse le psychiatre autrichien.

Chaque enfant handicapé se réorganise différemment, en fonction de lui-même et de son environnement social : il n'y a donc plus à se « lamenter » sur la particularité de chaque enfant différent, comme le font « pédagogues ou psychologues » qui ne connaissent (ni) la théorie d'Adler, (ni celle de Vygotski) et ne prennent « en compte que le défaut » (1927).

Pédagogue avant d'être psychologue, Vygotski reste pédagogue et homme de terrain quand il réunit chercheurs, enseignants et enfants à l'Institut expérimental de défectologie en 1925.

Le congrès de psychoneurologie de 1924 l'a rendu célèbre parce qu'il y a montré l'impossibilité de la psychologie contemporaine à pénétrer et les problèmes théoriques de la conscience d'où jaillit la création artistique et les problèmes pratiques de l'éducation scolaire des enfants déficients.

Pour comprendre ce qui jaillit de la conscience humaine dans cette libération culturelle issue de la révolution, ou pour pénétrer le développement des fonctions supérieures chez des enfants abîmés et amoindris physiquement et psychologiquement par la guerre civile, Vygotski a besoin de la psychologie. Plus exactement il a besoin de refaire la psychologie, en laissant de côté aussi bien l'idéalisme que le réductionnisme dans lesquels elle était enlignée.

Est-ce la pitié qui le conduit obstinément à ne pas réduire la différence au seul aspect négatif ? Non, sa définition du handicap est celle d'un obstacle à franchir. Vygotski évoque alors « la loi de barrage » de Lipps : « l'existence d'obstacles [...] n'est pas seulement la condition fondamentale pour *atteindre le but*, mais aussi la condition indispensable pour la *formation* et l'*existence* même du *but* » (souligné dans le texte, 1928).

Les handicapés ne sont pas toujours ceux qu'on croit ! « Comme dans n'importe quelle autre espèce animale, meilleure est l'adaptation au cours de l'enfance, moins grandes seront les potentialités de développement et d'éducation. L'existence d'infériorité donne une garantie de supériorité » (1927).

Par cette affirmation, Vygotski, théoricien de la différence, apparaît tout autant révolutionnaire aux professionnels qu'aux scientifiques !

Enfin, la méthodologie d'étude des cas particuliers est bien le reflet de sa théorie.

L'approche quantitative qui caractérise l'enfant handicapé « par une opération de soustraction », et définit l'enseignement spécialisé comme une « école régulière à durée prolongée et au programme d'enseignement abrégé » (1928) se révèle impuissante à caractériser la déficience. C'est « en postulant la spécificité qualitative [...] que la défectologie acquiert pour la première fois un fondement méthodologique sûr, car une théorie ne peut se baser seulement sur des hypothèses qui sont négatives, tout comme la pratique éducative ne peut s'édifier à partir d'orientations et de fondements négatifs » (1928).

Binet est mort en 1911, Vygotski s'éteint prématurément en 1934.

LA DIFFÉRENCE À L'ÉCOLE : THÉORIE ET PRATIQUE

Que reste-t-il de ces idées aujourd'hui où la psychologie de l'enfant s'est amplement développée, où la prise en charge institutionnelle des enfants en difficulté a considérablement évolué, et où la pédagogie spécialisée se montre dans les revues, ouvrages, colloques et congrès et se définit à travers les différentes disciplines universitaires ?

Curieusement, à partir des années soixante-dix, va se rejouer pour un ensemble d'enfants atteints d'un handicap moteur la situation qu'avaient à résoudre Binet et Simon au début du siècle, en ce qui concerne cette fois l'école spécialisée. Quand se créent les premières classes d'adaptation pour enfants handicapés, elles accueillent essentiellement des élèves atteints de séquelles de poliomyélite. Sauf dans quelques cas graves, le problème de ces enfants se résume à un aménagement de l'espace. Il en va tout autrement d'enfants myopathes, infirmes moteurs cérébraux, ou porteurs de séquelles traumatiques qui vont se présenter de plus en plus nombreux à ces établissements.

Un grand nombre de questions émerge. Médecins, enseignants, psychologues cliniciens, mais aussi organismes financiers se demandent : l'enseignement dispensé leur profitera-t-il ? La question est la même qu'au début du siècle. Faut-il s'adapter à eux ? Que veut dire l'enseignement dans ces conditions, s'il ne prépare à aucune évaluation officielle ? Les enseignants doivent-ils se transformer en éducateurs ?

La référence aux tests et aux normes de Q.I. à respecter, apparaît la réponse officielle et uniforme. Toutefois le fait nouveau et marquant de cette époque apparaît dans le recours à la théorie Piagétienne pour l'explication des déficiences dans le cadre scolaire.

En ce qui concerne les garçons atteints de myopathie Duchenne de Boulogne que nous avons particulièrement étudiés, la question est posée par Colin et Nurit (1980) à propos de la représentation de l'espace.

« La diminution de la force musculaire et les restrictions motrices qui en découlent, entraînent une plus grande difficulté des enfants myopathes dans la résolution de tâches visant à la mise en relation des rapports projectifs ».

En s'appuyant sur les résultats testométriques accusant des « retards massifs » aux épreuves spatiales (Dague et Tembory, 1970 ; Colin et coll., 1974) et en rappelant que « Piaget et Inhelder ont insisté sur l'importance de la motricité et de l'action effective dans l'élaboration de la représentation spatiale imagée » les auteurs vont lier handicap évolutif et augmentation du retard comme allant de soi : « l'importance des restrictions motrices apparaît de façon très nette dans les résultats ; du fait de l'aspect évolutif de la maladie, plus on s'élève dans l'échelle des âges, plus la motilité se trouve altérée ».

À la suite de ces travaux, d'autres psychologues cliniciens, exerçant dans les établissements spécialisés où sont accueillis les jeunes atteints d'un handicap moteur, reprennent les mêmes arguments appuyés sur la théorie Piagétienne pour démontrer le rôle de l'action dans la représentation et interpréter les résultats à l'E.P.L. de F. Longeot.

« J. Piaget a démontré le rôle joué par l'exercice fonctionnel moteur et psychomoteur dans l'accélération ou le retard de certaines formes de maturation [...]

avec le temps et la mise en place des processus d'intériorisation l'enfant est capable d'effectuer concrètement les actions pour pouvoir se les représenter. [...] mais dès lors qu'une privation de mouvements — pour une raison ou pour une autre — intervient une véritable détérioration peut s'observer » (Benony, 1989).

Une autre facette du travail se dégage : c'est l'intérêt porté aux cas pathologiques pour comprendre la normalité. « Lorsqu'il s'agit de l'espace représenté [...] la vérification expérimentale est plus difficile. L'étude de cas pathologiques caractérisés par un déficit moteur se révèle plus satisfaisante [...] dans la mesure où les anomalies et les retards peuvent renvoyer légitimement à la privation motrice ».

Cette façon de faire référence à la théorie Piagétienne pour poser la question de la différence résonne étrangement. C'est l'écho de la voix d'Y. Hatwell, au colloque anniversaire qui s'est tenu à la Sorbonne en 1966 « Piaget après Piaget ». Elle ose rappeler (faut-il dire avec beaucoup d'humilité ?) que dans les années cinquante on s'est préoccupé des enfants sourds et des enfants aveugles pour valider la théorie piagétienne. En effet, les sourds et les aveugles de naissance qui ne présentent aucune autre atteinte, sont un exemple de choix pour vérifier si, comme le dit Piaget, le langage et la perception sont secondaires quant au développement des connaissances. Certes ce n'est pas en voyant que la boulette a été « sous ses yeux » transformée en galette, que l'enfant devient conservant, ce n'est pas en répondant correctement que les perles brunes sont en bois, comme les perles blanches, que l'enfant parvient à l'inclusion des classes.

Faut-il en conclure que, sans perception ou sans langage parce que aveugles ou sourds, les enfants réussiraient de la même façon les célèbres épreuves ? Le débat doit permettre de montrer la supériorité de la théorie constructiviste face aux théories empiristes et béhavioristes. Et les cas pathologiques sont un exemple de choix pour ce débat.

Que dégager de cette façon d'approcher le handicap ?

Que fait-on de la différence en tant que telle ?

Qu'apporte la théorie à la pratique ?

Plusieurs champs de réflexion émergent de ces questions.

En premier lieu, il faut constater que ces différentes approches préconisées, utilisation de tests, d'épreuves Piagésiennes, de l'E.P.L. codée en nombre de décalages, appliquées aux populations en difficulté, ont des points communs quant à la conception de la différence.

En s'attachant aux retards d'accession aux stades Piagésiens, au nombre de décalages admis, les résultats renseignent sur ce que l'enfant handicapé sait ou ne sait pas, sait ou ne sait pas faire, et non sur le « pourquoi il ne sait pas, ni sur le comment il s'y prend pour faire ». L'analyse des contenus des épreuves et des procédures qui mènent à la réussite apparaît beaucoup trop générale pour permettre d'analyser les difficultés, les erreurs ou les compétences des sujets. De là découlent des conseils si vagues à l'intention des enseignants qu'ils ne peuvent ni leur apporter une meilleure connaissance de leurs élèves handicapés, ni orienter leur travail de manière précise, ni même admettre la raison pour laquelle ils « daigneraient changer

leurs méthodes dites classiques » (Benony, 1989) ou ils feraient de l'école « le divertissement par excellence » (Colin et Carbonnier, 1980).

Dans ces travaux, la thèse du handicap interdit toute connaissance de ce handicap. A partir du moment où le handicap est évoqué, l'explication semble inutile. Les cas de handicap servent à valider la théorie, et la référence théorique se suffit à elle-même. Le serpent se mord la queue... sauf à contester l'interprétation théorique.

C'est là que s'ouvre le deuxième champ de réflexion.

Malgré les multiples références à la théorie piagétienne, il nous semble que l'ensemble de ces travaux portant sur les myopathes présentent une psychologie génétique qui n'interroge pas le développement des enfants handicapés.

La grande originalité de Piaget est bien de placer le développement de l'enfant au centre, pour comprendre le « mécanisme d'accroissement des connaissances », démarche qui l'a conduit pour ce faire, à rassembler des scientifiques de tous bords, dans un mouvement que notre monde contemporain n'oserait probablement pas envisager.

L'enfant est ce modèle, parce qu'il est « expert en développement » (J. Bideaud et coll., 1993).

Or le Piaget présenté dans les textes cités attire notre attention sur un morcellement de facteurs — mouvement, motricité, action, expériences — permettant de gravir en principe l'escalier des stades, et non pas l'image de cette construction d'un enfant en continuelle progression. Le constructivisme Piagétien est la synthèse qui permet de dépasser à la fois l'innéisme et l'empirisme : le sujet est acteur de son développement, et non pas soumis à des conditions externes d'un environnement insuffisamment provocateur, par suite d'un corps handicapé.

En paraphrasant J. Bideaud, ne pourrait-on pas dire que l'enfant myopathe, justement à cause de l'évolution de la maladie, se construit comme un « expert en adaptation » (Jovenet, 1995).

On peut noter que cette interrogation rejoint celle qu'ont posée très récemment S. Cèbe et R. Goigoux à propos de la tendance persistante à ancrer dans la théorie piagétienne toute activité exploratoire et manipulatrice en classe. « Ceux qui invoquent, pour justifier une telle pratique, la théorie piagétienne pèchent par omission ou se fourvoient : en effet, en traitant le mot « action » comme synonyme de « faire » ou d'« agir », on oublie ou on ignore que ce terme, dans le vocabulaire piagétien, fait bien plus référence à l'action mentale, action qui se situe « au plan de la réflexion, de l'abstraction la plus poussée et de manipulations verbales » (Piaget, 1969, cité par S. Cèbe et R. Goigoux, 1999).

Enfin, ne faut-il pas s'interroger plus fondamentalement, sur ce recours à la théorie piagétienne, c'est-à-dire s'interroger sur les rapprochements voulus ou refusés ?

Certes, Vygotski semble s'opposer à Binet, dans la mesure où il rejette l'approche quantitative du handicap. Pourtant l'un et l'autre se préoccupent de l'enfant en difficulté, et tentent de mieux le connaître grâce à la psychologie individuelle. L'un et l'autre s'intéressent à l'éducation scolaire. C'est là que réside le débat entre Vygotski et Piaget qui ne saurait se résumer au développement des concepts quoti-

A. M. JOVENET

diens et scientifiques (Vygotski, 1934). Ceci n'a d'ailleurs rien de surprenant si l'on a préalablement identifié les intérêts de chacun : l'épistémologie vs la déféctologie. L'objet définit le mode d'étude.

Comment alors expliquer le souci d'interpréter la déficience individuelle en ayant recours à la théorie du sujet épistémique ?

N'y a-t-il pas à détecter sous-jacent ou inconscient le désir de normaliser l'anomalie ? La question est ouverte.

L'hypothèse ici soulevée permettrait peut-être d'expliquer comment, dans les mêmes années, les travaux initiés par la psychologie différentielle (Gréco, 1985 ; Longeot, 1985, 1990 ; Lautrey, 1985, 1991) affirment que la profession de foi dans les stades est à revoir, que les décalages inter et intra-individuels sont beaucoup plus fréquents qu'on ne l'imagine et que les enfants normaux sont beaucoup plus dys-harmoniques qu'il n'y paraît alors que la référence aux stades et à la norme reste de mise dans les travaux concernant les populations handicapées (Benony, 1989 ; Reveillère, 1993).

Différence à mesurer, à réduire ou écarter...

Différence à accueillir, promouvoir et défendre...

Binet rejeté, Vygotski inconnu, Piaget glorifié ou méconnu... au nom de quoi les milieux spécialisés accueillent-ils frileusement ou largement les prises de position théoriques ?

De ces échanges entre la théorie et la pratique dépend la place de la différence à l'école.

Anne-Marie JOVENET

EA THÉODILE

Université Charles de Gaulle – Lille 3

Abstract : The present article investigates the link between theory and practice about individual differences at school. Two psychologists hold eminent positions on this issue. Binet was interested in recognising individual differences in the school context. Vygotski seems revolutionary, as his theory of compensation shows positive aspects of individual differences : the plasticity of a human being appears by the handicap, and superior psychic functions can be reorganized in the social environment they occur in. Both Binet and Vygotski developed theoretical questions because of their confrontation with the reality. Nevertheless, the changes that were expected to evolve from their theories did not take place. It is observed that the theories of a third theoretician, Piaget, often have had more authority in the field of special education than Binet's and Vygotski's theories have had. How can we understand this paradox : illuminating particular cases with the aid of a general theory while simultaneously neglecting the Psychology of individual differences ? Is the use of a general theory a matter of convenience, or a fear of confrontation with individual differences ?

Keywords : links between theory and practice, theory of compensation, qualitative analysis of individual differences, measurement and education of intelligence, theory of Piaget, motor handicap, muscular dystrophy.

Bibliographie

- Adler A. (1933, trd. Fr. 1950) *Le sens de la vie*. Paris : Payot.
- Avanzini G. (1974) « Introduction » In : A. Binet, *Écrits psychologiques et pédagogiques choisis et présentés par G. Avanzini*. Toulouse : Privat, (7-29).
- Benony H. (1989) *Les aspects psychopathologiques dans la myopathie de Duchenne de Boulogne*. Thèse de Doctorat. Université Paris V.
- Benony H. & Viode-Benony G. (1997) *Organisation cognitivo-intellectuelle et maladie neuro-musculaire : étude clinique – Colloque Piaget après Piaget*. Grenoble : éd. Les pluriels de psyché.
- Bideaud J., Houdé O. & Pedinielli J.-L. (1993) *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- Binet A. (1903) *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher.
- Binet A. (1908) « Causerie pédagogique » – *L'Année Psychologique* 14 (405-431).
- Binet A. (1911) *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Binet A. & Simon Th. (1907) *Les enfants anormaux*. Paris : Colin.
- Binet A. & Simon Th. (1911) *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris : Colin-Bourrelier.
- Büchel F.P. & Paour J.-L. (1990) « Contributions à l'étude des potentiels d'apprentissage et de développement » – *European Journal of Psychology of Education* V (89-95).
- Cèbe S. & Goigoux R. (1999) « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté » – *Cahiers Alfred Binet* 661. Toulouse : Éres.
- Colin D. & Carbonnier J.-P. (1980). « La personnalité des enfants myopathes. Données théoriques, expérimentales et pratiques. Approche des implications pédagogiques, éducatives et sociales » – *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 28 (59-67).
- Colin D. & Nurit J.-F. (1980) « Étude génétique de la construction de l'espace chez les enfants myopathes » – *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 28 (21-28).
- Dague P. & Temboury M. (1970) « Étude de quelques aspects de l'activité mentale et du comportement scolaire des enfants myopathes » – *Neuropsychiatrie Infantile* 18 (347-376).
- Dufour V. (1994) « Binet et la pédagogie » – In : P. Fraisse et J. Segui *Les origines de la psychologie scientifique : centième anniversaire de l'Année Psychologique (1894-1994)*. Paris : PUF.
- Gibello B. (1988) « Troubles des contenants de pensée » – In : Ph. Mazet et S. Lebovici *Penser-Apprendre. La cognition chez l'enfant. Les troubles de l'apprentissage. La prise en charge*. Paris : Eshel, (pp. 211-221).
- Hatwell Y. (1997) *Perception et cognition : les incidences cognitives de la cécité précoce étudiées à partir de la théorie de Piaget – Colloque Piaget après Piaget*. Grenoble : éd. Les pluriels de psyché.

A. M. JOVENET

- Jovenet A.-M. (1995) *Apprentissage utile de l'espace chez les adolescents atteints de myopathie Duchenne de Boulogne. Déficits à compenser ou schèmes à développer ?* Thèse de Doctorat de Psychologie. Université Paris V.
- Lautrey J. (1985) « Stades et différences » – In : J. Bideaud et M. Richelle, *Psychologie développementale : Problèmes et réalités. Hommage à Pierre Oléron* (299-316). Bruxelles : Mardaga.
- Longeot F. (1990) « L'évolution de la notion de stade opératoire » – In : M. Reuchlin, F. Longeot, C. Marendaz et T. Ohlmann *Connaître différemment* (209-228). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Oléron P. (1989) *L'intelligence de l'homme*. Paris : Colin (129-165).
- Piaget J. (1969) *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Reveillère C. (1993) *Pour une approche clinique des activités cognitivo-affectives de la pensée. La clinique, la théorie et leurs rapports à partir d'une analyse des troubles cognitifs et du fonctionnement psychologique d'adolescents handicapés moteurs*. Thèse de Doctorat. Université de Bretagne occidentale, Brest.
- Rieben L., de Ribaupierre A. & Lautrey J. (1985) « Le fonctionnement cognitif d'adolescents fréquentant des écoles de formation professionnelle » – *Revue Suisse de Psychologie* 44 (119-133).
- Rivière A. (1990) *La psychologie de Vygotski*. Liège : Mardaga.
- Vygotski (trd. fr. 1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales (207-318).
- Vygotski (trd. fr. 1994) *Défectologie et déficience mentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.