

DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET PARENTALITÉ

Bertrand Coppin

Cet article se propose d'approfondir le thème de la parentalité des personnes avec une déficience intellectuelle. Il s'agit d'un thème sur lequel peu de recherches sont menées et ma position est donc exploratoire. Être parent avec une déficience intellectuelle, c'est impossible ... et pourtant ... Je proposerai dans un premier temps de définir une série de facteurs qui semblent expliquer l'émergence de ces situations de parentalité aujourd'hui. Dans un deuxième temps, je présenterai les résultats essentiels (et donc synthétiques) de trois recherches dont deux récentes menées à Lille. Au-delà des chiffres, je tenterai de définir la notion d'hypernormalisation à partir de l'analyse d'entretiens menés lors d'une recherche réalisée avec des parents déficients intellectuels.

La procréation des personnes déficientes intellectuelles fait l'objet, le plus souvent, d'un déni de la part de la société et pourtant il existe un désir exprimé d'être parent chez de nombreuses personnes. Ce désir se concrétise parfois. Cette situation relativement nouvelle génère inquiétudes, questions et réflexions.

L'arrivée d'un enfant résultant d'un désir, d'un amour, d'un accident parfois, est quelque chose qui est encore, d'une certaine manière, «impensable». Pendant longtemps il n'y a pas vraiment eu de blocages envers la parentalité, les blocages étaient au niveau de la sexualité, caractérisée «d'angélique» ou de «bestiale». Il s'agissait donc d'un impensé plutôt que d'un blocage, ce qui a porté préjudice aux personnes déficientes intellectuelles tant dans leur épanouissement affectif, amoureux et sexuel, que sur le plan de la prévention des MST et du SIDA (Diederich, 1996). Cette situation de parentalité, qu'elle soit effective ou

en projet, soulève de nombreuses inquiétudes chez ceux qui accompagnent les personnes déficientes intellectuelles quotidiennement, qu'elles soient parents ou professionnels. Le risque d'une transmission du handicap dès la conception est fréquemment évoqué. Les difficultés des adultes à gérer leur vie et, par conséquent, les risques s'ils sont en situation de responsabilité par rapport à des enfants, peuvent aussi générer des inquiétudes, risques de sous-stimulation, d'incohérence éducative, de maltraitance... Enfin, on évoque souvent la crainte pour le bonheur des enfants dans un environnement déficient.

LE DÉSIR ET L'ARRIVÉE D'UN ENFANT GÈNÈRE BIEN DES QUESTIONS

Questionnement d'abord de professionnels en institution qui aujourd'hui accueillent les enfants des jeunes qu'ils côtoyaient quelques années auparavant. De nombreux établissements aujourd'hui ont près de 20 % de leur effectif constitué d'enfants dont les parents ont côtoyé l'institution ou sont travailleurs au CAT de la même association.

Bertrand Coppin, directeur adjoint à l'École d'Éducateurs Spécialisés, 22, rue Halévy, 59000 Lille. Courriel : arf-ees-ifar@nordnet.fr ou educ-spe@nordnet.fr

Questionnement ensuite sur la façon d'accompagner les parents ou adultes désirant l'être. Faut-il créer un service spécialisé d'accueil et d'accompagnement pour les parents déficients intellectuels, à l'instar de projets expérimentaux menés notamment en Écosse ou faire en sorte de développer et spécialiser des services du milieu ordinaire?

Questionnement enfin sur le regard d'une société en général qui, par le biais de représentations sociales négatives (Giami, 1990), infantilisantes, incapacitantes, se protège et considère les personnes déficientes intellectuelles comme inaptes de façon générale pour eux-mêmes et donc, *a fortiori*, pour d'autres.

Le droit des personnes déficientes intellectuelles d'avoir des enfants et, dans le même temps, le droit des enfants à avoir des parents qui jouent leur rôle fait partie du questionnement général.

L'émergence de situations d'interaction entre un enfant et des parents déficients intellectuels n'est pas nouvelle. En revanche, son ampleur a été rendue possible, me semble-t-il, à partir d'un certain nombre de paramètres relativement récents. (Une estimation de l'UNAPEI propose en 1995 le nombre de 15 000 enfants nés de parents déficients intellectuels). En voici quelques-uns :

- D'abord la loi de 75 qui est construite autour du concept d'intégration. Depuis 25 ans en France, nous sommes passés de manière générale d'une situation de ségrégation à l'égard des personnes déficientes à une tendance à l'intégration (établissements et services en ville en lien avec l'environnement culturel et social). Le mouvement de désinstitutionnalisation a favorisé la vie en milieu ouvert et a donc permis dans le même temps une émergence de la volonté de vivre comme tout un chacun (avoir un chez soi, un travail, utiliser les services du milieu ordinaire, prendre les transports en commun, recevoir des amis, vivre en couple, avoir une sexualité, avoir des enfants, les éduquer).
- Ensuite, l'espérance de vie et les conditions de vie sont meilleures pour tous. Ce progrès a aussi

profité aux personnes déficientes intellectuelles et a rendu possible l'émergence de désirs plus importants de filiation.

- L'évolution des projets institutionnels me semble également être un paramètre important. En effet, le travail éducatif favorisant l'autonomie dans les établissements spécialisés poursuit, au-delà de l'intégration architecturale, une participation de plus en plus active à la vie de la cité pour les enfants et adolescents présentant une déficience intellectuelle. Ce travail éducatif a également favorisé pour chacun une émergence de besoins de même nature. Il n'y a pas de seuil à ne pas dépasser quand on travaille l'accompagnement à l'autonomie. L'objectif est d'aller au bout de leurs meilleures possibilités.
- Enfin toutes ces évolutions sont contemporaines d'une lente progression, évolution dans les nomenclatures et définitions des déficiences intellectuelles. Il me semble que l'élément important qui s'en dégage est une rupture avec les approches déficitaire en cours pendant les trois premiers quarts du siècle. Pour aujourd'hui, au moins parmi les travailleurs sociaux, on s'efforce de partir des compétences et de mettre en évidence des émergences, plutôt que des déficits et difficultés de la personne.

L'idée que la parentalité des personnes déficientes intellectuelles n'est pas raisonnable, donc pas souhaitable, est assez répandue. L'affirmation qu'un enfant naissant de parents déficients sera automatiquement (génétiquement) déficient, le deviendra par la pauvreté de son environnement ou sera malheureux, sont des idées souvent développées. Sans nier les difficultés significatives de certaines situations pouvant conduire à un placement ou à des mesures de protection, l'importance parfois considérable des moyens et des équipes mis en place pour aider les parents à assumer leur rôle éducatif et les caractéristiques cognitives, affectives et sociales pouvant avoir une influence négative sur la qualité d'un environnement nécessaire à l'enfant, force est de reconnaître que de nombreuses situations illustrent les capacités des parents à élever leur enfant et le bonheur

des enfants et parents à cheminer ensemble. Cette question de la raison est extrêmement complexe et controversée. Les points de vue personnels développés par les uns et les autres sont très souvent teintés d'affectivité et se réfèrent à des informations limitées voire inexistantes. Cela rend difficile le pronostic, la construction de réponses adaptées et généralisables et l'analyse des situations rencontrées. Les attentes souvent négatives que nous avons, ont une influence considérable sur des parents qui vont avoir tendance à s'y conformer.

J'ai dit plus haut que cette situation de parentalité génèrerait de nombreuses inquiétudes et de nombreuses questions chez ceux qui côtoient les personnes avec une déficience intellectuelle. Cette situation croise la quasi absence de recherches concernant cette question. Les quelques enquêtes menées ont une visée exploratoire et portent sur des nombres réduits, ce qui permet d'observer un certain nombre de réalités et de tendances, mais en aucun cas de procéder à des analyses comparatives ou de vérifier à partir d'études longitudinales des hypothèses plus cliniques.

PEU DE RECHERCHES PERMETTENT D'Y RÉPONDRE

La première recherche en langue française a été menée par Échavidre, Président de l'Association Tutélaire d'Indre et Loire. À partir d'une enquête lancée en 1984 et reprise en 1990, l'objectif était de croiser des informations recueillies par l'enquête avec les trois préjugés forts de cette époque (qui restent aujourd'hui encore puissants). Tous les enfants nés de parents déficients naissent déficients, tous les enfants nés de parents déficients deviendront déficients, tous les enfants nés de parents déficients seront malheureux. Les résultats portent sur environ 300 situations et l'auteur dégage les résultats essentiels suivants :

- 30 % de parents dont l'un des deux n'a pas de handicap ;
- 70 % de mères dont le handicap est léger ou très léger ;

- 65 % de mères aptes à élever leur enfant ;
- 65 % de gardes laissées aux parents ;
- 45 % de cas signalés au juge ;
- 70 % de mères sans protection juridique ;
- 30 % de situations d'assistance éducative.

Il conclut dans cette étude qu'il y a 60 % d'enfants normaux sans handicap mental et 40 % d'enfants handicapés mentaux; il divise les enfants en trois catégories : 1/3 de cas rassurants, 1/3 de cas sociaux ordinaires, 1/3 de cas sociaux sérieux (Échavidre, 1993). Au-delà des aspects approximatifs des chiffres et des propos liés à une première enquête exploratoire sur le sujet, au-delà des catégorisations et étiquetages erratiques (cas sociaux ordinaires, cas sociaux sérieux, handicap léger, aptitude à élever son enfant...), cette enquête permet d'établir une première photographie des situations de parentalité de personnes avec une déficience intellectuelle et de montrer la fausseté des préjugés de départ.

Les difficultés les plus fréquemment évoquées sont de trois ordres : difficultés pour les enfants d'avoir des parents déficients intellectuels, difficultés pour les parents déficients intellectuels d'éduquer leurs enfants, difficultés des professionnels en interaction d'accompagnement avec ces familles. L'évaluation de la compétence parentale est un processus complexe dans le sens où cela implique des paramètres objectifs culturels mesurables (savoir doser un biberon, réagir aux situations de danger...), mais aussi des éléments subjectifs (aimer son enfant...) qui dépendent en partie de la société dans laquelle nous vivons. Il est difficile d'évaluer les qualités nécessaires à faire une bonne mère, un bon père, une bonne famille.

Quelques chercheurs ont observé le devenir de l'enfant avec des parents déficients intellectuels.

Feldman (1993); Feldman & Walton-Allen (1997) relèvent un certain nombre de difficultés :

- prendre des décisions adéquates;

- prendre en compte les besoins physiques, nutritionnels, de sécurité;
- fournir un environnement stimulant à l'enfant (interaction).

Tymchuck & Andron (1998) tentent une photographie des mères en soulignant :

- des caractéristiques générales : (âge > 18 ans, QI > 60, différents troubles émotionnels) et relèvent des éléments antérieurs pouvant jouer un rôle : la durée de vie en institution et l'éducation dans la famille.

Les problèmes relevés sont pour l'essentiel :

- problèmes émotionnels;
- faible estime de soi;
- faible motivation;
- niveau de stress élevé;
- vécu d'inceste.

C'est-à-dire essentiellement des caractéristiques liées à la personnalité.

Nous avons pour notre part réalisé une enquête en 1995, dans laquelle nous tentons d'établir une photographie de la situation de parents avec une déficience intellectuelle, de leurs enfants et des difficultés des travailleurs sociaux dans l'accompagnement (Coppin & Hamille, 1996). Les questionnaires ont été envoyés à diverses associations accompagnant des adultes déficients intellectuels. L'enquête porte sur 210 enfants âgés de 0 à 18 ans, issus de 116 familles.

L'objectif de cette recherche était triple : d'abord observer objectivement la situation personnelle d'adultes en position de parents (âge, situation juridique...), ensuite de recueillir des informations sur l'environnement afin de voir si les pères et mères

bénéficient de soutiens auprès de la famille et de l'entourage ; enfin de demander aux travailleurs sociaux de noter les observations sur les interactions enfant-parent afin d'en repérer les éléments particuliers. Il serait fastidieux ici de citer tous les chiffres de cette enquête. Avec le risque de la globalisation, les résultats essentiels sont :

- Des situations de couple mettant en évidence des différences entre le père et la mère, sur la reconnaissance de travailleur handicapé (71,5 % pour les mères contre 58,1 % pour les pères), sur la situation juridique (63,6 % des mères bénéficient d'une protection de type tutelle ou curatelle contre 40,5 % des pères), sur le cursus scolaire et institutionnel (30 % des pères ont suivi un cursus en IMPro contre 41 % des mères), sur la situation de couple (64 % des parents sont en couple, la majorité des couples est constituée de deux personnes avec une déficience intellectuelle. Dans 35 % des couples, un seul des parents est déficient intellectuel, il s'agit alors toujours de la mère).
- Sur le plan de l'environnement, un certain nombre de caractéristiques sont également saillantes. D'abord une présence non négligeable d'adultes autres que les parents vivant au même domicile (13 % des situations). Il s'agit de grands-parents, oncles et tantes de l'enfant... Ensuite, des contacts avec la famille, principalement dans 45 % des situations, des contacts entre les parents et les grands-parents de l'enfant ont lieu fréquemment (au moins une ou deux fois par semaine), dans 38 % des situations, des contacts fréquents existent entre parents et oncles et tantes de l'enfant. Le type d'aide privilégiée est de l'ordre du conseil (38 % des situations pour les grands-parents et 33 % pour les oncles et tantes). Les interventions en ce qui concerne l'éducation des enfants n'est pas négligeable (25 % pour les grands-parents, contre 20 % pour les oncles et tantes). Les contacts sociaux semblent très importants pour les parents, 49 % ont des contacts quasi quotidiens avec des amis et 63 % avec des voisins.

L'échantillon de la recherche se décomposait ainsi : 118 enfants de moins de six ans et 92 enfants et adolescents de plus de six ans. Les réponses recueillies sont données par des travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistantes sociales, déléguées à la tutelle...) les accompagnant. Aucun enfant d'un âge inférieur à six ans n'est né avec un handicap décelable. Les difficultés essentielles d'accompagnement se concentrent sur le comportement à la maison (39 % des situations), l'alimentation (35 %), la sécurité (29 %) et le langage (26 %). Quarante-vingt pour cent des enfants sont éduqués par les parents, 20 % vivent chez des familles d'accueil ou dans la famille.

En ce qui concerne les enfants et adolescents de plus de six ans, les difficultés essentielles d'accompagnement se concentrent sur le comportement à la maison (55 %), à l'école (44 %) et sur le langage (30 %).¹

L'enquête réalisée en 1997 reprenait des objectifs similaires à celle réalisée en 1995 avec deux variantes qui correspondaient à des hypothèses de recherche différentes (Coppin, 1999). La première différence portait sur les lieux d'investigation, il s'agissait en effet dans cette enquête d'investiguer à partir des services d'accompagnement d'un département et nous avons conçu un questionnaire destiné aux travailleurs sociaux d'une part et aux parents eux-mêmes d'autre part. Pour une part, ces questionnaires reprenaient des questions qui permettraient une comparaison entre les réponses des travailleurs sociaux et celles des éducateurs. Cette enquête plus modeste que la précédente (61 enfants pour 37 familles) confirme un certain nombre de constats réalisés en 1995 (constats qui soulignent des compétences mais aussi des difficultés).

Une majorité de couples est constituée par deux personnes déficientes intellectuelles (78 %). Dans 22 % des couples, il n'y a qu'une personne déficiente intellectuelle. Dans ces situations, il s'agit toujours de la femme qui est déficiente intellectuelle. On note une grande majorité de familles (81 %) avec deux enfants ou moins; 46 % des mères, 60 % des pères n'ont pas

de protection juridique; les conditions d'habitat sont quasiment toutes bonnes : maison en location ou en propriété (70 %) et appartement en location.

- De plus, une grande fréquence des contacts familiaux est repérée;
- des contacts existent avec des amis, collègues (moins fréquents qu'avec la famille mais existants);
- 60 % des parents élèvent leur enfant seuls (sans présence d'autres);
- 22 % des enfants sont placés (MECS/IME/Ass. Mat.);
- 18 % des parents élèvent leur enfant en présence de leurs parents.

Comme lors du précédent travail, cette enquête a permis d'isoler, grâce à un questionnaire à l'intention des travailleurs sociaux, les difficultés que rencontraient les parents dans l'éducation de leurs enfants. Le tableau ci-après souligne les dimensions d'obéissance et de comportement comme étant les plus problématiques. À un degré moindre, on trouve le langage, la sécurité, l'alimentation.

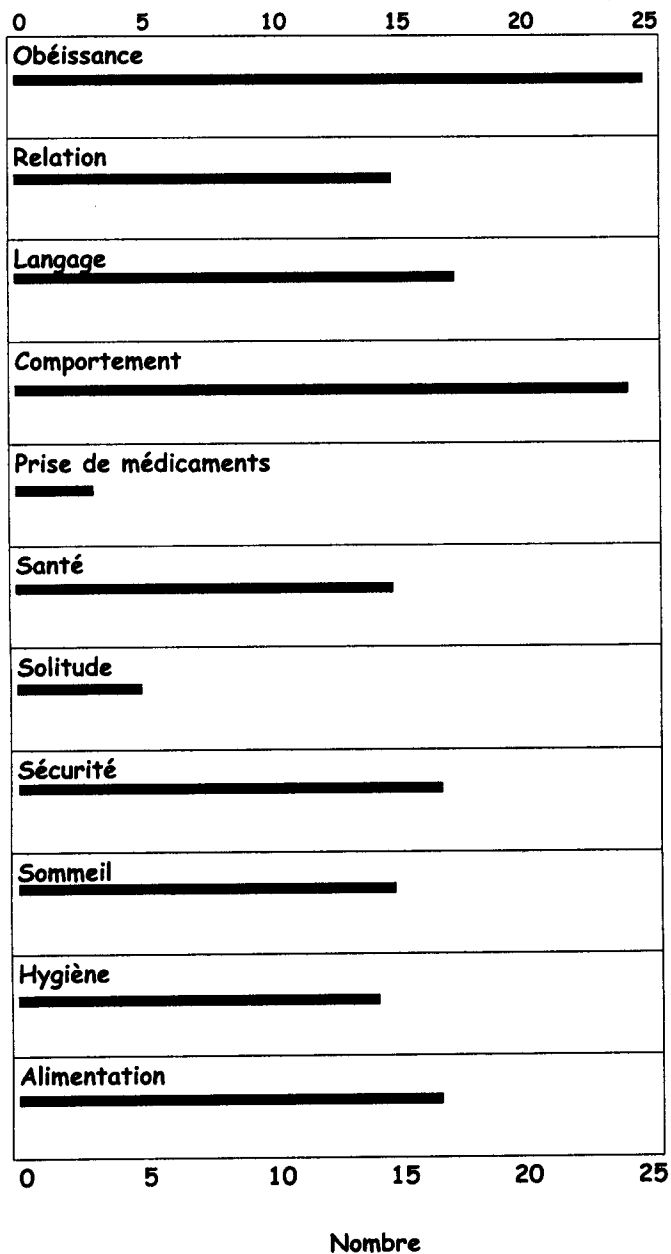
Nommer les difficultés ne peut constituer qu'une première étape d'un processus. Si l'on veut se placer dans une perspective d'accompagnement adapté alors il est fondamental d'essayer de comprendre les causes pouvant générer ces difficultés. Sont-elles liées à leur personnalité? À leurs déficiences intellectuelles? Sont-elles générales? Spécifiques? Cependant, avant de parler de spécificité, je voudrais préciser et clarifier mon propos afin d'éviter toute confusion.

Il me semble fondamental de rappeler l'*unité* qui existe entre nous tous, quel que soit notre désavantage social, notre adaptation, nos possibles compétences parentales. Existe-t-il une différence entre leurs compétences (ou incompétences) et les nôtres (il conviendrait alors de définir ce que sont des compétences normales!). Je pense qu'il n'existe pas de différence de nature entre les parents déficients intellectuels et

1. Il était possible de donner plusieurs réponses dans le questionnaire proposé.

Tableau 1

Difficultés repérées dans l'éducation des enfants
DIFFICULTES REPEREES DANS L'EDUCATION DES ENFANTS



T
Y
P
E
S

D
E

D
I
F
F
I
C
U
L
T
E
S

nous-mêmes (il existe une différence de nature entre les capacités à élever un petit opossum pour ses géniteurs et un petit homme pour les siens, mais pas entre personnes déficientes intellectuelles et personnes ne l'étant pas).

Une étude plus approfondie des attitudes parentales des parents avec une déficience intellectuelle montre qu'il existe une grande diversité des styles éducatifs avec une majorité d'attitudes le plus souvent conformistes. Donc, globalement il n'existe pas de différences significatives entre eux et les autres parents. Cependant, dans un groupe de réflexion et d'échanges de l'association PADI², nous avons tenté de croiser un certain nombre de caractéristiques cognitives et affectives des personnes déficientes intellectuelles avec le fait d'être parent afin de comprendre certaines conséquences (variables) sur leurs attitudes parentales et leurs compétences (Coppin, 1998) sans les rendre toutefois spécifiques systématiquement.

Nous avons donc croisé trois périodes repérées du développement de l'enfant : maternité et petite enfance (0-2 ans), la période de construction de l'identité de l'enfant (2-6 ans), l'âge de la scolarité dans le primaire (6-10 ans), avec des caractéristiques qui, à des degrés variables en fonction des individus, semblent avoir des conséquences sur les attitudes parentales ayant un rapport au temps, à la causalité, à l'angle affectif et à l'angle cognitif.

PREMIÈRE PÉRIODE : MATERNITÉ ET PETITE ENFANCE

Les remarques principales sur cette période concernent :

- Les *repères temporels* difficiles peuvent générer des incapacités en ce qui concerne :
 - l'alimentation (ex. : respect des horaires, des biberons);

2. Association «Parent avec une Déficience Intellectuelle», créée à la suite des journées d'étude de 1997 à Lille et dont le siège se situe dans les locaux de l'EES de Lille.

- la sécurité (ex. : donner un médicament à heure précise);
- la vie quotidienne (rythme de l'enfant, alternance, jeux, alimentation).

- La *difficulté d'établir un lien* entre un effet et ses causes peut avoir des conséquences sur l'anticipation (laisser seul le bébé sur une table à langer, laisser seul le bébé dans un bain, faire du bruit pendant son sommeil), mais aussi sur la compréhension des antécédents d'une situation (décoder les pleurs du bébé : mouillé ? Faim ?...).
- L'angle *affectif* ne semble pas poser de difficultés particulières en ce qui concerne la fusion affective du début de la vie. Cependant, la période des premières frustrations (biberon, prendre dans les bras) peut se révéler difficile.
- L'angle *cognitif* et en particulier les apprentissages posent un certain nombre de problèmes quant aux savoirs par rapport aux bébés et aux savoir-faire (le biberon, les couches, etc.). En effet, la référence à la lecture étant le plus souvent difficile, les modes d'emploi ne sont pas d'une grande utilité et il semble que l'apprentissage par observation soit peu mémorisé, ce qui les laisse dans une «solitude» face à certaines situations de résolution de problèmes. Des raisonnements faux peuvent conduire à des solutions erronées.

DEUXIÈME PÉRIODE : CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DE L'ENFANT (2 - 6 ANS)

L'essentiel des difficultés de cette période de construction de la personnalité de l'enfant concerne les attitudes éducatives des parents car elles vont être déterminantes. Ce qui va se jouer pendant cette période d'affirmation du MOI, du JE, du NON, comme le décrit Wallon, (voir Tran-Thong, 1986), va avoir une influence considérable sur : l'organisation des repères sociaux, la constitution de la loi, l'élaboration de la personnalité, les attitudes par rapport aux autres enfants.

Trois éléments essentiels semblent poser problème :

- La difficulté à trouver la bonne distance (ni trop, ni trop peu), c'est-à-dire se situer entre la fusion et la distanciation et donc la plus grande difficulté à contrôler ses sentiments, ses pulsions.
- La difficulté dans le recours au langage qui peut être un médiateur important pour évacuer les conflits qui vont commencer à exister à cet âge. L'enfant dit NON, tient tête. L'absence ou la faiblesse de la communication verbale génère deux difficultés :
 - les passages à l'acte (colères, fessées) sont davantage probables dans les rapports;
 - les refus énoncés par les parents peuvent difficilement prendre sens car les décisions ne sont pas expliquées, rationalisées, référées à une loi, etc.
- La difficulté de cohérence dans les positions prises d'un jour à l'autre, d'un moment à l'autre, les décisions peuvent changer.

On peut observer, de façon régulière, des situations de la vie quotidienne générant un interdit qui fait réagir l'enfant. Il s'oppose, l'interdit est levé, ce qui signifie l'annulation.

Exemple : un enfant se penche par la fenêtre du 3^e étage. Le parent intervient, le punit et crie. L'enfant réagit, hurle, se roule par terre. Le parent console, s'excuse... annule le propos, l'interdit.

En éducation, il existe des interdits dans divers domaines. Les poser constitue un butoir pour l'enfant. Il peut aller au-delà mais il y aura des sanctions. Ceci a une fonction repérante et structurante pour l'enfant. Si cette fonction est absente, cela constitue un préjudice important à sa construction qui ne peut se faire qu'en intégrant la loi. On trouve là encore, de façon plus accrue la difficulté à apprendre des savoirs, des savoir-faire, mais surtout à adapter et à transférer à des situations qui varient. D'autre part, c'est aussi chez l'enfant l'âge des pourquoi et les parents peuvent être en difficulté quant aux réponses à apporter. Or,

l'enfant recherche davantage par ses questions un *feedback* de reconnaissance et d'existence que la réponse juste. Sans raconter n'importe quoi, les réponses peuvent être très approximatives.

Cette période est également très importante en ce qui concerne les stimulations cognitives par le biais de l'affectif (jeux de simulation, d'alternance, lectures, emboîtements...). Ces interactions vont favoriser les pré-notions puis les notions (plus grand, plus petit, plus lourd...). Or, ces stimulations sont ici peu proposées aux enfants. Le jeu (dans la perspective des interactions) est de manière générale peu présent. Il y a, semble-t-il, une méconnaissance de l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. Les objets-jouets sont peu présents. Quand ils sont présents, les professionnels notent quelques difficultés récurrentes : leur choix n'est pas en rapport avec l'âge (ex. : ordinateur, apprentissage de l'anglais à 3 ans...), ou résulte de leur propre intérêt (même si, parmi nous, nombre de pères parviennent enfin à jouer au train électrique par l'intermédiaire de leurs propres enfants! Mais ce n'est pas ce qui guide le choix des jouets... en règle générale!).

TROISIÈME PÉRIODE : L'ÂGE DE LA SCOLARITÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE (6 - 11 ANS)

Les repères dans l'espace et le temps, qui sont perturbés, peuvent avoir une influence sur la différenciation des espaces et des lieux dans lesquels on ne fait pas la même chose, qui n'ont pas le même objet. Les difficultés d'organisation dans la vie quotidienne en ce qui concerne les horaires (par exemple l'école, la prévision du temps de toilette, du petit déjeuner, du chemin pour l'école, etc.) rendent précaires l'acquisition des repères chez les enfants (hier, demain, le mois prochain...). Le suivi et la supervision des devoirs, leçons se posent de façon assez importante et ce, généralement, de façon précoce.

La plupart d'entre nous ont, tôt ou tard, des difficultés à suivre et aider concrètement leurs enfants (les fonctions logarithmiques, les espaces vectoriels, la traduction fidèle de Macbeth... ne sont pas forcément d'une limpidité extrême pour chacun!) mais le

problème ne se pose pas tant dans l'acquisition de savoirs (rôle de l'enseignant, de l'étude surveillée), que dans le suivi et la supervision de ces acquisitions : organisation du cahier de textes, faire réciter les leçons, vérifier et aider la réalisation d'exercices, s'assurer de la mémorisation des savoirs.

Les limites de l'expression reviennent au premier plan. Les difficultés au niveau de la parole peuvent avoir une influence sur la construction du langage de l'enfant : articulation, lexicale, règles de construction. Les difficultés de communication et de partage des émotions vont raccourcir la distanciation possible et les émotions vont être vécues avec de faibles possibilités de relativisation et de médiation.

Il s'agit d'un âge auquel l'enfant prend peu à peu conscience d'une différence entre ses parents et les autres parents. Ses réactions vont alors être variables en fonction de plusieurs paramètres. Le plus souvent, cette découverte génère un sentiment de honte qui me semble éclairé par les écrits de De Gaulejac (1996), lequel met en évidence l'impact négatif que peut produire ce sentiment sur la construction de la personnalité individuelle et sociale et le malaise qui va influencer les attitudes de l'enfant : par exemple, il ne va pas inviter d'amis à la maison, il va mentir en parlant de ses parents, il ne va pas vouloir que ses parents viennent à la sortie de l'école.

Cette souffrance et, dans le même temps, cette solitude vont orienter son comportement. Nous avons repéré trois types d'attitudes qui reviennent régulièrement dans l'instauration du rapport enfant-parent déficient intellectuel :

Des attitudes de rejet et d'agressivité

L'enfant va utiliser son niveau de compréhension pour en tirer avantage quant à l'école, l'argent, la liberté.

- * D'une certaine façon, il «*manipule*» ses parents pour en tirer des bénéfices.

Des attitudes de tutorat et d'aide

L'enfant va assumer des responsabilités importantes

pour son âge sur les plans : administratif, familial (avec ses frères et soeurs plus petits), gestion de la maison et des décisions.

- * D'une certaine façon, il «*grandit*» plus vite que son âge quant aux responsabilités et décisions.

Une «identification» aux parents

L'enfant ne va pas aller au maximum de ses possibilités pour ne pas «*décevoir*» ou «*s'éloigner*» de ses parents. Par exemple, à l'école, il va «*freiner*» pour ne pas être «*plus intelligent*» que ses parents. Cette attitude va générer des difficultés, puis un échec scolaire en référence au modèle qu'offrent les parents.

- * D'une certaine façon, l'enfant va *ressembler* le plus possible aux parents.

On parle souvent de la difficulté de l'annonce du handicap d'un enfant à ses parents lors de sa naissance ou dans le cours du développement. Les travaux de Zucman (1982) sont d'ailleurs exemplaires et riches d'enseignement sur cette question. Il serait opportun de parler ici de la prise de conscience par l'enfant du handicap de ses parents, c'est-à-dire «*l'annonce*» à un enfant, du handicap de ses parents.

Les attitudes parentales sont donc aussi tributaires de leurs compétences cognitives et de leur connaissance des situations de la vie quotidienne. Les trois difficultés transversales me semblent être les suivantes :

- Un *raisonnement* logique *essentiellement concret*, impossibilité d'accéder à l'abstrait, au raisonnement par hypothèses et déduction, une grande difficulté de projection dans l'avenir, une grande complexité du monde environnant, utilisation d'une pensée égocentrique (sur le plan intellectuel) et une vision à partir d'un point de vue duquel ils ne peuvent se distancier. Quand la personne doit résoudre un problème, elle est prisonnière d'un raisonnement avec centration sur une dimension du problème. Il y a donc impossibilité de traiter le problème en prenant en compte les aspects nécessaires. Ce type de raisonnement amène des difficultés à se mettre à

la place de l'autre, à tenir compte du point de vue de l'autre. Il y a donc un impact important sur l'équilibre dans les relations interpersonnelles.

- Une *vision analytique plutôt que holistique*. Les problèmes sont vus aspect par aspect. Cela peut se révéler intéressant pour certaines situations pointues qui nécessitent une telle approche, mais désavantageux pour la plupart des problèmes qui nécessitent de tenir compte de divers paramètres pour prendre une décision, c'est-à-dire d'avoir une vision globale du problème.
- Des *difficultés de transfert*. Un problème posé et résolu dans un contexte apparaît comme un autre problème, s'il apparaît dans un autre contexte. Une charge importante pèse donc sur la réflexion. Chaque problème, chaque situation, même connue, donne l'impression d'être nouvelle.

Certains parents éprouvent de façon nette des difficultés à éduquer leur enfant. Pour certains, ces difficultés s'apparentent à celles que chacun peut rencontrer dans cette responsabilité quotidienne. Pour d'autres, des difficultés plus importantes semblent spécifiques à leur déficience intellectuelle en lien avec des difficultés cognitives, affectives et sociales. Pour tous, me semble-t-il, la parentalité se situe dans un système de contraintes, auquel nous participons, qui rend les choses plus complexes. Nous attribuons, en effet parfois, un certain nombre des difficultés de ces parents sur le plan de l'éducation de leurs enfants au fait qu'ils sont déficients intellectuels. Il serait, dans le même temps, nécessaire d'explorer les attitudes générales à leur égard qui les mettent en situation délicate dans leur rôle de parents. L'attribution causale de leurs difficultés doit également porter sur leur environnement et sur les représentations sociales que nous avons d'eux et qui, d'une certaine manière, les surhandicapent.

LA NOTION D'HYPERNORMALISATION

J'orienterai mon propos sur l'accompagnement de ces parents à travers cette notion que je tenterai de définir et qui me semble s'appliquer à cette question de la

parentalité de façon intéressante. Cette réflexion s'appuie sur des réflexions d'un groupe de travail composé de travailleurs sociaux au sein de l'association PADI (Coppin 2000; Coppin & Marteau, 1999). Les attentes parfois négatives que nous avons (nous ou l'environnement) ont une influence considérable sur des personnes avec une déficience intellectuelle dans ce sens que ces dernières vont avoir tendance à s'y conformer.

Considérer une personne déficiente intellectuelle comme incapable de, en avoir une vision incapable, en avoir une représentation sociale négative, a une influence considérable sur les relations que nous pouvons instaurer avec elle. Influence sur nous mêmes d'abord, en orientant nos attitudes et paroles en fonction de ces représentations. Influence ensuite sur les personnes déficientes intellectuelles elles-mêmes, en induisant des comportements, attitudes et «performances» conformes à nos attentes et en participant enfin souvent dans le même sens à la construction d'une image de soi négative, dévalorisée et par là-même, compromettant le processus de motivation. Les *représentations sociales* sont donc au coeur de la relation. Elles créent des attentes par rapport à d'autres. En médecine, le mystère du «*placebo*» est là pour montrer la puissance des effets d'attente. En sciences humaines les études menées sur les effets d'attente — le fameux effet Pygmalion (Bert, 1998) — ou prophéties autoréalisatrices (Staszak, 1999) me semblent tout à fait intéressantes à ce sujet.

Elles ont une influence considérable sur les comportements et attitudes des adultes déficients intellectuels que nous côtoyons. La prophétie autoréalisatrice explique le fait qu'une croyance, même fausse au départ, peut contribuer à forger la réalité. Ce qui définit la prophétie autoréalisatrice, ce n'est pas son exactitude mais le fait que son énoncé modifie les comportements de façon que la prophétie se vérifie. En croyant que quelque chose est vrai, peut-on le rendre vrai ? En croyant que quelqu'un est incapable de, peut-on le rendre incapable de ? Les chercheurs ont répondu oui, notamment à travers la recherche menée, il y a plus de 30 ans par Rosenthal et son équipe (1999), qui porte le nom «d'effet

Pygmalion». Ils ont vérifié l'hypothèse que les enfants, dont le maître attend davantage, feront effectivement des progrès plus importants même si, sur le plan méthodologique, un certain nombre de biais remettent en cause les chiffres précis des résultats. En ce sens, nos attentes, souvent négatives vis-à-vis des parents déficients intellectuels, en lien avec nos représentations, nos projections normatives et cet impensé de la parentalité des personnes déficientes intellectuelles, ne jouent-elles pas un rôle dans les difficultés que rencontrent ces parents?

L'observation d'autres adultes ordinaires va servir de modèle absolu, tandis que toute difficulté pourra être interprétée par les professionnels comme un écart à la «normale» qui peut devenir préoccupant. Cette préoccupation peut rapidement devenir celle des adultes. Il s'agit en effet d'un système de contraintes important pour eux. Ceci me semble témoigner d'une protection excessive qui consiste à ne pas laisser la possibilité de *faire des erreurs, de prendre des risques, de mal faire*. Ces paramètres sont ceux-là mêmes qui pourtant contribuent à mener au statut d'adulte. Nous sommes dans une position où nous leur en demandons plus car ils sont incapables de. J'ai peur, je ne suis pas sûr, donc je veux vérifier. S'il y a un écart à la normale, de quoi est-ce le signe?

En quoi consiste exactement ce processus d'*hypernormalisation*? Je propose de le détailler en ce qui concerne l'environnement des personnes déficientes intellectuelles (voisins, commerçants, mais je parlerai surtout des professionnels). Il s'agit de pratiques d'accompagnement guidées par des projets d'autonomisation, de normalisation qui sont mis en échec du fait des professionnels eux-mêmes. C'est sans doute ce qui nous a le plus intrigué : des professionnels progressistes soucieux de la qualité des services rendus aux usagers, soucieux de la reconnaissance des adultes déficients intellectuels comme adultes à part entière capables d'exercer des fonctions parentales, se mettent en échec dans le sens où les objectifs fixés deviennent inaccessibles. Les professionnels développent progressivement un système d'exigences et d'attentes vis-à-vis des parents qui amène ces derniers à l'impossibilité d'accéder pleinement au statut de parent.

On peut penser que ce phénomène n'est pas nouveau, que c'est un classique des analyses psychologiques et sociopédagogiques que de montrer certains professionnels surestimant les capacités des usagers, exigeant des *efforts impossibles*, attendant des *résultats inatteignables*. Cette observation est justifiée. Effectivement, nous avons pu repérer cette surestimation, ou plus exactement, des évaluations parfois trop approximatives, trop subjectives, peu rigoureuses. Pourtant, ce que nous avons observé ne tient pas à cette surestimation. Il s'agit d'autre chose car l'*hypernormalisation* apparaît dans des situations où la rigueur des pratiques éducatives ou d'accompagnement n'est pas en jeu (du moins dans nos constatations). J'en donnerai deux illustrations qui semblent revêtir un intérêt.

NOUVELLES RECHERCHES

Lors d'une enquête exploratoire menée en 1997 nous avons voulu mieux connaître les situations des parents avec une déficience intellectuelle, en utilisant des questionnaires et en menant des entretiens non directifs avec les professionnels et les parents. Cette recherche visait à remettre en cause un certain nombre de préjugés. Deux questionnaires étaient donc proposés l'un aux professionnels, l'autre aux parents. Cette double investigation a permis de croiser et de comparer les réponses données par les uns et les autres concernant certaines questions. Une des questions investiguait les difficultés rencontrées dans l'éducation des enfants. Une de nos hypothèses était que les travailleurs sociaux allaient citer des difficultés nombreuses (parfois les surestimer, en rapport avec le processus de l'*hypernormalisation* cité précédemment) et que les parents allaient eux reconnaître des difficultés moins nombreuses (parfois les sous-estimer), pour tenter d'énoncer qu'ils sont de bons parents. En ce qui concerne la grande majorité des paramètres cités (solitude, relation, langage...), nous n'avons pas trouvé de différence significative entre le jugement des travailleurs sociaux et celui des parents.

Nous trouvons cependant une dimension sur laquelle il y a une différence significative, il s'agit de l'obéissance qui d'ailleurs représente, pour les parents

comme pour les travailleurs sociaux, la dimension posant le plus de problèmes. Ce qui nous a beaucoup interrogé est le sens de la significativité. En effet, les résultats sont complètement inversés par rapport à l'hypothèse de recherche (11 familles sur 18 rencontrent des difficultés dans le domaine de l'obéissance selon les travailleurs sociaux, alors que les parents estiment *tous* rencontrer des difficultés dans ce domaine : 18 familles sur 18). L'analyse que nous pouvons faire de ces résultats est d'abord que l'obéissance est un paramètre sensible, voire un facteur discriminant. L'obéissance/désobéissance est l'attitude qui apparaît le plus nettement socialement dans le comportement d'un enfant et dans l'interaction avec ses parents.

Nombre de jugements sur la «bonne éducation» sont portés à l'aune de l'obéissance. Dans cette étude, les travailleurs sociaux ont fait de l'obéissance un facteur discriminant et donc, à partir de cela, se joue le processus d'hypernormalisation dans le sens où les entretiens avec les parents montrent qu'ils ont intégré ce modèle d'hypernormalisation. Il existe dès lors une double contrainte pour eux. La première réside en une surdétermination de ce qui se joue dans l'obéissance, la seconde contrainte, de nature cognitive, est caractérisée fréquemment par une rigidité importante et des capacités à nuancer peu développées. Cette deuxième contrainte renforce cette tendance. Le résultat est que tous les parents s'estiment en difficultés sur le plan de l'obéissance. Leur seuil de tolérance n'est pas le même que celui des travailleurs sociaux. On ne peut réfléchir à l'hypernormalisation sans repasser par la question de la norme qui est l'ancrage de cette notion. Qu'est-ce que l'obéissance dans une famille quelle qu'elle soit et *a fortiori* chez des parents avec une déficience intellectuelle, si ce n'est une caractéristique clé de la réussite d'une éducation (en référence avec les représentations sociales des travailleurs sociaux, de l'environnement social en général et de l'école : être sage pour bien apprendre n'est-elle pas une des premières exigences).

Une autre particularité importante de ces résultats me semble fondamentale à prendre en compte dans l'accompagnement. Il s'agit de la représentation d'eux-mêmes que se font les parents. Cette

représentation est bien sûr en partie héritée des conditions particulières de leur éducation (spéciale ou spécialisée!) mais elle interpelle chacun au quotidien et peut être travaillée dans l'accompagnement. Nous avons dans la recherche précédemment citée, posé deux questions ouvertes aux travailleurs sociaux et aux parents. La première était : *que souhaiteriez-vous pour que votre enfant (ou leur enfant) soit encore plus heureux?* Et la seconde : *quelle est votre plus grande inquiétude?* L'étude des réponses montre, qu'en ce qui concerne le bonheur ou les inquiétudes, les réponses diffèrent selon que l'on est travailleur social ou parent. En effet, à la question 1 les travailleurs sociaux souhaitent un travail autour des attitudes éducatives, une prise de conscience des difficultés des parents... alors que les parents souhaitent une vie matérielle plus confortable (jardin, voiture, biens de consommation...). En ce qui concerne les inquiétudes, les travailleurs sociaux indiquent à nouveau que les attitudes éducatives des parents sont leur plus grande inquiétude, alors que les parents sont inquiets pour l'avenir de leur enfant, sa santé, l'école, la sécurité...

En résumé, à partir de ces deux questions, on peut voir que le regard privilégié des travailleurs sociaux porte sur ce que font les parents et comment ils le font ; leur inquiétude vient de l'*interaction de l'enfant avec ses parents*. Les parents proposent un autre regard sur cette situation de parentalité : le bonheur est en grande partie lié à l'environnement et aux conditions matérielles; leur inquiétude vient de l'*interaction de l'enfant et de l'environnement* c'est-à-dire d'*ailleurs* que de la maison. On peut donc observer par cette recherche que les parents s'excluent du bonheur et aussi du «malheur» éventuel de leur enfant. Cette position singulière ne s'inscrit pas dans les normes des discours environnants : le discours profane et le discours professionnel. En ce qui concerne le premier discours, il a tendance à inférer une attribution causale interne quand tout se passe bien dans l'éducation et le développement d'un enfant et une attribution causale externe lorsque des problèmes se posent (école, comportement...). Le discours professionnel, quant à lui, est renvoyé en reflet ou en projection aux conditions naturelles des classes moyennes (normes, modèle de consommation...). Ce même discours, compte tenu de l'appartenance à cette profession, est

dérivé d'une approche scientifique (souvent psychologique) qui insiste sur les interactions humaines et l'importance des processus psycho-affectifs dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Ce discours véhicule évidemment un fort intérêt pour les questions éducatives puisqu'il est issu de spécialistes de l'éducation. Le discours des parents déficients intellectuels ne s'inscrit ni dans l'un, ni dans l'autre.

Je proposerai trois hypothèses complémentaires qui me semblent expliquer ce discours de «*non-responsabilité*» ou d'exclusion des responsabilités de la part des parents avec une déficience intellectuelle :

- La première hypothèse postule que les parents s'excluent par absence ou manque d'estime de soi. Cette estime se construit au fil d'expériences et de situations qui renvoient au sujet une image de lui satisfaisante y compris l'estime de soi comme parent compétent.
- La deuxième hypothèse est celle de l'acceptation résignée. En effet, souvent les premières années sont caractérisées par des échecs ou une prise de conscience du besoin impérieux des autres, des accompagnants. Cette prise de conscience progressive des limites aboutit à ce que les parents abandonnent aux professionnels le conseil technique et la supervision de l'éducation de l'enfant.
- La troisième hypothèse ramène à l'impensé de la parentalité chez les personnes déficientes intellectuelles. Cet adulte est l'enfant d'une éducation (et je disais plus haut, pas n'importe laquelle), souvent il y a eu alternance famille et institution. Un certain nombre de schémas parentaux renvoient à notre propre éducation. Or là, que s'est-il passé? Le plus souvent il y a eu évitement de toute éducation à la vie affective et sexuelle et encore davantage à la projection en tant que parent. Les situations de proximité avec des bébés et des enfants ont également été sporadiques. Aussi par l'éducation reçue les schémas parentaux disponibles aux parents déficients intellectuels sont inadéquats aux

situations effectivement rencontrées. Cette inadéquation crée un état de dépendance, alors que le fait d'avoir des enfants et de les éduquer implique le plus souvent un processus d'indépendance.

CONCLUSION

Je terminerai par quatre directions essentielles que pourraient prendre les réflexions et projets concernant l'accompagnement de parents avec une déficience intellectuelle.

La *première* me semble être une aide dirigée vers les parents, et pas seulement la mère, pour développer les capacités parentales. Capacités de type matériel comme savoir faire un biberon, mettre des couches, savoir jouer, créer des conditions d'éveil. Certains programmes notamment ceux de Case et de Feldman (1993, 1997) au Canada donnent des résultats intéressants. Cependant se limiter à ce point, nous amènerait à avoir une attitude strictement fonctionnelle qui me paraît limitée et restrictive. Les difficultés évoquées peuvent être, en partie ou en totalité, atténuées par l'accompagnement de *personnes-ressources* (parents, travailleurs sociaux, à condition de définir leur rôle par rapport aux enfants et interactions parentales : éducateur spécialisé/service d'accompagnement à l'habitat, délégués à la tutelle, assistantes sociales, éducateur spécialisé/centre d'aide par le travail) et par l'instauration de lieux ressources (espaces d'échanges de savoirs et de savoir-faire entre parents déficients intellectuels ou non, espaces dans lesquels on peut parler de son enfant, de ce qu'il fait, de ce dont on est fier...). À cet égard, les réseaux de parentalité, mis en place en France récemment, peuvent être des lieux d'ancrage très intéressants. Il semblerait que ces lieux peuvent fonctionner comme lieux ressources si un processus d'échanges et de dialogues a lieu en amont. Depuis peu de temps se développent des groupes de parole entre parents avec une déficience intellectuelle qui peuvent jouer ce rôle (Habourdin, 2000).

La *seconde* serait d'aider les parents à utiliser les supports sociaux, c'est-à-dire solliciter et savoir utiliser un service d'accueil, de protection maternelle,

savoir utiliser les services du milieu ordinaire ; cette deuxième direction me paraît essentielle pour pouvoir laisser les parents au centre de l'action éducative dans une position active d'utilisation des services en fonction de leurs besoins. Il s'agit de développer l'**empowerment** dont parle Faureholm (1999) dans ses recherches, c'est-à-dire développer la capacité de prendre les choses en main. Un des meilleurs moyens de réussir à avancer dans cette deuxième direction serait d'augmenter le niveau de connaissance des difficultés rencontrées par les personnes déficientes intellectuelles et donc de créer des formations spécifiques à l'accueil et à l'accompagnement de parents avec une déficience intellectuelle pour les professionnels du milieu ordinaire.

La troisième, indissociable des précédentes, serait d'aider les parents à comprendre leur histoire et les conséquences de cette histoire (ce travail permettrait, par exemple, aux parents longtemps institutionnalisés de reprendre une position d'acteur, de personne qui

prend les choses en main). Les travaux sur les *histoires de vie* de parents déficients intellectuels me semblent être une voie d'investigation féconde (Gaillard, 2001).

Enfin, le développement de recherches et principalement des recherches-actions intégrant des parents avec une déficience intellectuelle me paraît un moyen puissant de comprendre leurs besoins et ainsi d'adapter et d'argumenter la qualité des services rendus, qu'ils soient de milieu ordinaire ou spécialisé. À cette fin, un projet d'enquête exploratoire ambitieuse permettant de prendre en compte plusieurs régions est en cours d'étude actuellement. Il serait porté par l'association PADI et l'École d'Éducateurs Spécialisés de Lille. Cette étude devrait démarrer dans l'année 2001.³

-
3. À cet effet, les personnes intéressées peuvent venir nous rejoindre. Association PADI, École d'Éducateurs Spécialisés, 22, rue Halévy, 59000 Lille.

BIBLIOGRAPHIE

- BERT, C. (1998) «L'effet Pygmalion». *Sciences Humaines*, 84.
- COPPIN, B. (1998) Être parent avec une déficience intellectuelle : compétences, difficultés, spécificités, perspectives d'accompagnement. In : *Construction des connaissances et développement de la personne déficiente intellectuelle*. Colloque francophone, IRTESS, Dijon.
- COPPIN, B. (1999) *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle*. Sous la direction de P. Baelde, B. Coppin, J.F. Le Cerf, B. Moureau. Editions G. Morin.
- COPPIN, B. (2000) *Les métamorphoses de l'accompagnement*. Journées Nationales MAIS, Nevers.
- COPPIN, B. & HAMILLE, P. (1996) *Être parent avec une déficience intellectuelle*. Compte rendu d'enquête (à paraître).
- COPPIN, B. & MARTEAU, E. (1999) (École d'Éducateurs Spécialisés de Lille) : Perspectives nouvelles d'accompagnement : une contribution à la compréhension du «processus d'hypernormalisation», Séminaire international AIEJI, Israël.
- DE GAULEJAC, V. (1996) *Les sources de la honte*. Paris, Ed. Desclée De Brouwer.
- DIEDERICH, N. (1996) In : T. Greacen, S. Hefez, A. Marzloff. *Prévention du Sida en milieu spécialisé*. Ramonville, Édition ÉRÈS.
- DIEDERICH, N. (1998) *Stériliser le handicap mental?* Édition ÉRÈS.
- ÉCHAVIDRE, P. (1993) *Tutelle info*. n° 77, UNAPEI.
- FAUREHOLM, J. (1999) *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle*. Sous la direction de P. Baelde, B. Coppin, J.F., le Cerf, B. Moureau. Editions G. Morin.

- FELDMAN, M.A. (1993) Parent Education Program for Parents with mental Handicaps : Clarification of Effects. *Mental Handicap Research*, 6, 275-277.
- FELDMAN, M.A. (1997) Parents with intellectual Disabilities : Implications and Interventions. In : J. Lutzker (Ed.) *Child Abuse : a Handbook of Theory, Research and Treatment*. New York : Plenum.
- FELDMAN, M.A. & WALTON-ALLEN, N. (1997) Effects of mental Retardation and Poverty on intellectual, academic and behavioral Status of school age Children. *American Journal of Mental Retardation*, 101.
- GAILLARD, A. : *Être parent avec une déficience intellectuelle : Histoires de vie*. Association PADI, (à paraître).
- GIAMI, A. (1990) L'hypothèse de la figure fondamentale. In : J.S. Morvan, M. Paicheler. *Représentations et Handicaps*, Paris. Ed. CTNERH/PUF.
- HABOURDIN, B. (2000) *Présentation d'un groupe de parole et de formation s'adressant aux mères travaillant en CAT*. Colloque de Liège (Belgique).
- ROSENTHAL, R.A., JACOBSON, L. & COLL. (1971-1999) *Pygmalion à l'école*. Ed. Casterman, 1971. Les ressorts de la motivation, *Sciences Humaines*, n ° 92, mars 1999.
- STASZAK, J.F. (1999) Les prophéties autoréalisatrices. *Sciences Humaines*, n ° 94.
- TYMCHUCK, A. & ANDRON, L. (1998) Clinic and Home Parents Training of a Mother with mental Handicap carrying for 3 Children with developmental Delay. *Revue Mental Handicap Research*, 1.
- TYMCHUCK, A., ANDRON, L. & RAHBAR, B. (1988) Effective Decision making Problem solving training of Mothers who have mental Retardation. *Revue American Journal of Mental Retardation*, 92.
- WALLON, H. In : TRAN-THONG (1986) *Stades et concepts de stades de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Ed. Vrin.
- ZUCMAN, E. (1982) *Child, Health and Development*. Vol. 1, Ed. Kärger, Bâle.