

Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire

CORNELIA SCHNEIDER
Mount Saint-Vincent University
Faculty of Education
166 Bedford Highway
Halifax, Nouvelle-Écosse
B3M 2J6, Canada

L'éducation des enfants en situation de handicap en France n'a pas toujours été au centre des débats, plutôt un peu cachée ou oubliée. En comparaison avec d'autres pays européens et nord-américains, les politiques et les pratiques françaises divergeaient des innovations des années 1970 qui, en Europe, venaient des pays scandinaves ou anglo-saxons avec les principes de "normalisation" (Bank-Mikkelsen & Berg 1982, Nirje 1994) ou d'Italie qui, en 1977, avait pris le pari d'abolir complètement le système d'éducation spécialisée et d'intégrer tous les enfants au sein des écoles ordinaires (De Anna 2003).

La loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap

La loi 75-534 du 30 juin 1975, d'orientation en faveur des personnes handicapées fut écrite dans une perspective d'intégration sociale mais, rétrospectivement, beaucoup estiment qu'elle n'a pas forcément promu l'intégration des personnes en situation de handicap dans la société, d'où le retard de la France dont parlent beaucoup de personnes concernées qui auraient souhaité davantage d'engagement pour leur cause. On sait qu'au moins 3000 personnes en situation de handicap (tous âges confondus), notamment de la région parisienne, ont trouvé une place d'accueil en Belgique. Ainsi, "38000 enfants handicapés dans notre pays ne connaissent aucune scolarisation, soit parce que les centres qui les accueillent ne dispensent aucun enseignement, soit parce qu'ils ne sont accueillis nulle part et ne trouvent aucune solution" (Kristeva 2003, 45).

En ce qui concerne la scolarité de ces enfants, une particularité française risque d'être bouleversée par la loi de 2005. En 1975, la loi n'avait instauré que "l'obligation éducative", au détriment d'une scolarité obligatoire, différence avec des pays comme l'Allemagne ou la Suède où, à partir des années 1960, la scolarité était obligatoire, quel que soit le degré de handicap. Cette orientation française renforçait la coexistence traditionnelle du secteur médico-social et de l'éducation dans ce domaine. Un enfant atteint d'un handicap considéré comme trop grave sort du système d'éducation, est orienté vers des structures sous la tutelle du ministère chargé des Affaires Sociales. Assante (2002) écrit dans son rapport sur la révision de la loi de 1975 à la ministre déléguée aux personnes handicapées que "la solution du placement en institution reste donc souvent dominante dans la recherche d'une réponse adaptée aux besoins éducatifs des enfants handicapés".

La loi 2005-102 du 11 février 2005, "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", marque un tournant. Elle instaure entre autres "le maintien dans un cadre ordinaire de scolarité" et le "projet personnalisé de scolarisation". L'enfant en situation de handicap doit être inscrit dans l'école de son quartier. Si ceci ne signifie pas automatiquement que les enfants sont tous intégrés dans des écoles ordinaires, la loi leur reconnaît à tous le droit à la formation scolaire à travers le projet personnalisé de scolarisation, que ce soit dans un cadre ordinaire, médico-social ou les deux.

Il faut préciser que la scolarisation peut prendre des formes diverses. Pour certains, elle signifie l'intégration individuelle dans une classe ordinaire, pour d'autres, la fréquentation d'une CLIS (Classe d'intégration scolaire), ce qu'on appelle en France une intégration collective (non comptabilisée comme véritable pratique intégrative dans les travaux statistiques internationaux, tels ceux de l'OCDE 2004). La scolarisation peut se dérouler dans les unités d'enseignement de centres médico-sociaux, ce qui n'était pas le cas dans tous ces établissements. Seule la première possibilité, l'intégration individuelle et la place de l'enfant en situation de handicap à l'école, est abordée ici.

Cet article s'appuie sur le cas d'un enfant intégré au sein d'une école primaire ordinaire (Sébastien), étudié du point de vue des enfants, notamment de celui ayant lui-même un handicap physique. Il présente les cadres théoriques, la liminalité (Calvez 2000), la sociologie de l'enfance qui placent la personne concernée comme acteur au cœur des analyses et le pari méthodologique qui en résulte. Puis les résultats de l'enquête sociométrique et par entretiens avec les enfants de la classe et l'enseignante sont exposés montrant l'apport fructueux de ce regard recentré sur les acteurs dans la situation intégrative.

Enjeux de qualité de l'intégration

La loi de 2005 implique de nouvelles pratiques et un autre regard sur l'éducabilité des enfants en situation de handicap. Leur présence au sein des écoles et des classes ordinaires ne passe pas inaperçue et bouleverse les routines d'enseignement et les représentations des personnels impliqués. Par conséquent, s'impose de plus en plus une réflexion sur la qualité de cet accueil, dans plusieurs dimensions que Guralnick (2001, 30) nomme : l'accessibilité, la faisabilité, la socialisation et le développement individuel de l'enfant et son intégration sociale. À l'heure actuelle, les deux premières sont les plus souvent discutées, peut-être parce qu'elles sont plus techniques et devraient être résolues (sans l'être toujours : des enfants en fauteuil roulant ont été refusés parce que l'accessibilité du bâtiment était défaillante). La troisième dimension de la socialisation et du développement individuel est prise en charge à l'aide d'experts, parfois professionnels de la santé, médecins, thérapeutes ou enseignants spécialisés, souvent par les seuls enseignants ordinaires et des auxiliaires de vie scolaire sans formation approfondie. Quant à la quatrième dimension, l'intégration sociale, qui semble la plus complexe, rares sont les travaux en langue française qui en traitent. Comment faire qu'un enfant en situation de handicap puisse devenir "un indigène de la tribu" (Sirota 1998, 18) de la communauté scolaire ? La pratique intégrative actuelle est-elle suffisamment pensée dans cette dimension ? Les enfants en situation de handicap trouvent-ils une place parmi leurs pairs et si oui, comment ?

Des chercheurs (Murphy 1990 ; Calvez 1989, 1991, 2000 ; Gardou 2000 ; Blanc 2006) ont montré la difficulté des personnes en situation de handicap à "franchir le seuil" de la société et à devenir des membres à part entière. En utilisant les rites de passage de Van Gennep (1981), ils constatent que les personnes en situation de handicap ne se trouvent ni dans une situation d'exclusion, ni dans une situation d'inclusion, mais toujours entre les deux, dans une situation liminale. La liminalité "qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second statut ; il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états. L'analyse du handicap en tant que liminalité met en évidence cette situation de seuil comme un trait essentiel de la condition sociale des personnes handicapées" (Calvez 2000, 83). La personne en situation de handicap se trouve ainsi en quelque sorte sur le seuil de la maison –de la société– en train d'observer ce qui se passe à l'intérieur sans pouvoir entrer. Calvez (1989, 1991) qui a fait des recherches sur l'intégration d'adultes avec un handicap mental dans un quartier urbain en Bretagne, appelle ces parcours des "itinéraires d'intégration inachevés", car il y a "l'antagonisme culturel entre le monde du handicap et le monde ordinaire" (2000, 85). Blanc (2006, 38-39) voit dans la situation liminaire des personnes en situation de handicap à la fois

une “réaffirmation communautaire” et une “assignation définitive”. Ainsi, la situation liminaire est-elle un état qui naît d’un côté de l’individu en situation de handicap dans son affirmation identitaire, mais aussi du côté de la société : “La liminalité est un moyen de gérer la vie collective mais dans l’évitement : elle traduit une reconnaissance minimale doublée d’une relative ignorance.” (Blanc 2006, 42). L’hypothèse émise est que l’intégration scolaire des enfants en situation de handicap se joue sur ce même registre.

L’intégration et le métier d’élève

Grâce à la théorie de la liminalité, le regard se tourne explicitement vers les personnes impliquées, les acteurs d’une situation sociale dont on ne connaît pas grand-chose, *terra incognita* (Sirota 1998, 10) à découvrir. Ce retour vers l’acteur s’opère aussi en sociologie de l’éducation, notamment dans le champ la sociologie de l’enfance qui identifie l’enfant comme acteur social. Ce retour vers l’acteur est plutôt une découverte s’agissant de personnes en situation de handicap. Ces populations sont depuis toujours dans une position d’assistés, sans reconnaissance de leur parole, des experts parlant à leur place. Leur capacité à parler et leur crédibilité ont souvent été mises en doute. Les proximités avec la liminalité sont flagrantes puisqu’on parle classiquement des “êtres en devenir”, à socialiser pour qu’ils deviennent des adultes. Du coup, enfants et personnes en situation de handicap se trouvent dans des situations similaires, sauf que la situation liminale des enfants est censée s’arrêter avec l’âge (ce n’est pas pour rien qu’on compare des personnes en situation de handicap à de grands enfants).

À l’école, l’intégration de l’enfant en situation de handicap signifie pour lui acquérir le métier d’élève, devenir un “indigène” de la classe dans laquelle il est intégré. Ce processus est une démarche de socialisation et d’intégration que tout enfant doit accomplir pour se socialiser dans l’institution scolaire que traverse la majorité des enfants des pays occidentaux. “Franchir le seuil” de l’institution, se familiariser avec ses rituels et ses règles, se socialiser avec d’autres membres de la société, sont des passages obligés pour tout individu avec ou sans handicap, même s’ils sont plus ou moins vécus consciemment par les intéressés.

Les travaux sur le métier d’élève s’intéressent au sens que donnent les élèves à leur travail quotidien à l’école. Ils montrent comment l’enfant devient un “indigène” (Perrenoud 2004). L’expérience scolaire des élèves acquiert une grande importance, car les élèves “ne se formeraient plus seulement dans l’apprentissage successif des rôles proposés, mais dans leurs capacités à maîtriser leurs expériences scolaires successives. Celles-ci se bâtissent comme le versant subjectif du système scolaire, les acteurs se socialisant à travers ces divers apprentissages et se constituant comme sujets dans la capacité de maîtriser leur expérience, de deve-

nir les auteurs de leur éducation” (Sirota 1998a, 19). Ainsi, l'éducation devient “auto-éducation” incluse dans le métier d'enfant qui “n'est plus considéré comme une pâte malléable que morale et autorité façonneraient mais comme un partenaire avec lequel il faut négocier” (Sirota 1998a, 20). Sirota le montre, “le mouvement général de la sociologie vers un retour à l'acteur et un regain d'intérêt vers les processus de socialisation” (1994, 148) ont eu pour effet d'éloigner la sociologie de l'éducation de la scolarisation pour étudier les processus de socialisation dans des approches dépassant l'école pour constituer un nouveau champ, celui de la sociologie de l'enfance.

Un pari méthodologique

Examiner l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap du point de vue des enfants, à partir de leur perspective d'acteurs, est un défi stimulant, car il s'agit de recueillir leur parole. Pour connaître la place de l'enfant en situation de handicap, ce pari tient moins compte de la parole des professionnels qui l'entourent que de celle des enfants eux-mêmes. Avec Montandon (1999, 25-26), il s'agit d'examiner à la fois les représentations, les émotions et les stratégies des enfants impliqués dans ce processus.

Ainsi, l'enquête a été menée à l'aide de questionnaires sociométriques avec l'ensemble de la classe et d'entretiens semi-directifs auprès d'enfants choisis. Les deux méthodes ont été appliquées trois fois au cours de l'année scolaire. Ce choix permettait de connaître d'abord la place de l'enfant en situation de handicap dans le réseau social de la classe. Ensuite, il importait d'approfondir ce constat, d'en connaître le pourquoi à travers des entretiens. Cette approche méthodologique donne une autre posture aux enfants considérés comme des acteurs de l'intégration, d'un côté, Sébastien, l'enfant en situation de handicap, de l'autre ses pairs qui doivent l'accepter comme camarade de classe. Cette approche fructueuse est peu exploitée jusqu'à maintenant par les travaux sur le handicap, l'intégration ou l'enfance en général. Corsaro (2005, 49-50) considère l'entretien comme une des méthodes les plus fortes pour explorer l'univers de l'enfant, même si la différence d'âge et de statut entre l'enquêteur et l'enquêté rend parfois la tâche difficile. Pour Corsaro, ce décalage, parfois vu comme un obstacle, est surmontable surtout si les enfants considèrent l'adulte comme “atypique” ou “incompétent” (Corsaro 2003, 16), représentation qui lui a servi pour ses propres enquêtes ethnographiques dans des aires de jeux avec des petits enfants.

L'enquête s'intéressant surtout à la dimension de l'intégration sociale de Sébastien, la parole des acteurs-enfants était primordiale. Cette approche principale a été complétée par un entretien avec l'enseignante et quelques observations non systématisées lors de ma présence dans la classe et dans l'école au cours de l'année.

Sébastien

Sébastien est un garçon de huit ans, hémiparétique depuis sa naissance, intégré depuis le début de l'année scolaire dans une classe de CE2-CM1 de l'école Dumas. Cette école publique, du XX^e arrondissement de Paris, est une ancienne école expérimentale qui travaille avec des méthodes de pédagogie alternative –pédagogie institutionnelle, pédagogie Freinet. Les enfants prennent dans cette école une place active, ils sont impliqués dans la gestion à travers la coordination composée à la fois d'adultes et d'enfants.

Sébastien n'est pas le seul en situation de handicap intégré dans cette école, l'accueil s'est progressivement développé avec l'arrivée successive de plusieurs enfants en situation de handicap. Au moment de l'enquête, quatre autres fréquentent l'école, à temps partiel ou temps plein. Patrice, qui a des troubles autistiques vient quelques heures par semaine dans la même classe que Sébastien. Il est parti dans une autre classe après quelques mois, entre deux de mes passages au sein de la classe. L'intégration à temps partiel de Patrice est passée presque inaperçue pour moi, car personne ne me parlait de sa présence et il ne figurait pas sur la liste de la classe. Aucun des enfants ne le mentionnait dans les questionnaires sociométriques, seul Gérard, un autre élève, m'en a parlé lors de l'entretien, pensant que Patrice était un peu solitaire dans la classe à cause de son handicap.

Sébastien est arrivé en début d'année venant d'une autre école et a été accepté à temps plein. Il est pris en charge par divers thérapeutes –une ergothérapeute, une orthophoniste et d'autres rééducateurs. L'ergothérapeute vient dans l'école pour lui apprendre à se servir de l'ordinateur portable qui lui a été attribué comme moyen de soutien et de compensation pour son travail scolaire.

Sa jeune enseignante, Natacha, vient de terminer sa formation de professeur des écoles à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Elle dit n'avoir pas eu de module de formation sur le handicap comme il est prévu, car l'institut manquait de moyens budgétaires. Elle est personnellement très contente de l'intégration de Sébastien qu'elle juge "parfaite" lors de l'entretien.

Le statut de Sébastien dans la classe à travers les sociogrammes

Sébastien a eu du mal au départ à faire partie du groupe qui venait de se constituer car la plupart des enfants se connaissaient déjà des années scolaires antérieures. 23 enfants sont scolarisés dans la classe au moment du premier sociogramme, en octobre. Les questionnaires sociométriques comprenaient sept questions portant sur les meilleurs amis au sein de la classe, les voisins de table dans la salle de classe, les voisins non souhaités, les camarades de jeu pendant la récréation et les conflits qui pourraient y avoir lieu, ainsi que les camarades de jeu après l'école.

Lors du premier questionnaire, Sébastien n'est mentionné par ses camarades de classe que dans la quatrième question qui porte sur les voisins non souhaités.

Tableau I : Statut de Sébastien au premier sociogramme, octobre

	Meilleur ami	Voisin non souhaité	Camarade de jeu	Après l'école
Sébastien	0	3	0	0
Moyenne de la classe	4,13	2,96	2,48	0,78
Nombre total de citations	95	68	57	18

Personne n'a choisi de citer Sébastien comme son ami. Son statut de choix (STC = 0,81) apparaît donc nettement en dessous de la moyenne : chaque enfant nomme quatre camarades comme amis au sein de la classe. À l'inverse, concernant le statut de rejet (STR = 1), il reçoit trois nominations, il est donc dans la moyenne de la classe.

Les statuts de choix et de rejet selon Petillon (1980) se calculent de la manière suivante :

Statut de choix = $1 + (\text{nombre de nominations positives} - \text{moyenne de choix du groupe}) / \text{maximum de nominations possibles}$

Statut de rejet = $1 + (\text{nombre de nominations négatives} - \text{moyenne de rejet du groupe}) / \text{maximum de nominations possibles}$

Sébastien, de son côté, indique, dans son questionnaire, qu'il n'a pas d'amis dans cette classe et qu'il n'a pas de préférence concernant ses voisins, mais qu'il y a deux garçons qu'il ne voudrait pas avoir comme voisins. L'enseignante, Natacha, qui l'aide à remplir le questionnaire (elle écrit pour lui) vient me voir quand les enfants ont terminé et me dit : "ça me chagrine, il n'arrête pas de dire qu'il n'a pas d'amis, qu'il ne veut être avec personne".

À mon deuxième passage, en janvier, l'effectif plus que de vingt, il y a eu des remaniements au sein des quatre classes de l'école Dumas accueillant les CE2/CM1. Quatre enfants de la classe viennent de partir ailleurs, dont Patrice, le garçon autiste. Janine arrive d'une autre classe. Sébastien reste donc le seul enfant ayant des besoins éducatifs particuliers dans sa classe. Au moment où les enfants remplissent le questionnaire pour la seconde fois, Natacha est absente depuis plusieurs semaines pour un stage. Sa remplaçante est également une jeune enseignante, reçue sur liste complémentaire, qui n'a pas encore entamé sa formation.

Dans les sociogrammes, Sébastien a une évolution positive, il semble avoir trouvé des amis au sein de la classe, il est cité par Étienne et Nadège comme meilleur ami (il est par contre toujours nettement en dessous de la moyenne de la classe : STC = 0,88). Le nombre de nominations comme voisin non souhaité

a baissé de trois à une seule (la fille qui vient d'arriver dans la classe, Janine) : STR = 0,96). Son statut de choix est ainsi en légère hausse (de 0,81 à 0,89) tandis que le statut de rejet a légèrement baissé (de 1 à 0,96). Par contre, il n'est toujours pas choisi comme camarade de jeu pendant la récréation et il ne voit personne de sa classe après l'école.

Tableau 2 : Statut de Sébastien au deuxième sociogramme, janvier

	Meilleur ami	Voisin non souhaité	Camarade de jeu	Après l'école
Sébastien	2	1	0	0
Moyenne dans la classe	4,35	1,75	2,6	0,9
Nombre total de citations	87	35	52	18

Sébastien a cité deux noms d'amis, dont celui d'Étienne. Par contre, Denis qu'il a cité ne le désigne pas comme étant son ami. Sébastien dit voir Étienne après l'école, ce que celui-ci ne confirme pas dans son questionnaire. Le statut d'Étienne ressemble à celui de Sébastien, il est cité deux fois comme ami dans la classe, par contre, quatre enfants ne voudraient pas l'avoir comme voisin.

Lors de mon troisième passage en mai, après un départ des enfants en classe verte avec la classe DumasB, la constitution de la classe n'a pas été modifiée. Le statut de Sébastien est toujours en progression positive en ce qui concerne le nombre d'amis et de camarades de jeu pour la récréation (quoique toujours légèrement en dessous de la moyenne : STC = 0,96). Trois enfants le nomment comme leur meilleur ami, parmi eux Gérard qui ne voulait pas être assis à côté de lui lors du premier sociogramme, Denis que Sébastien avait déjà indiqué comme ami lors du deuxième. Sébastien les indique également comme ses meilleurs amis. Par contre, Étienne ne fait plus partie des amis de Sébastien. De nouveau, trois enfants ne voudraient pas être assis à côté de lui, ce qui est nettement au-dessus de la moyenne de la classe (STR = 1,09). Parmi ces enfants, Nadège qui avait dit lors du dernier sociogramme qu'il était son ami et Janine qui ne voulait déjà pas être assise à côté de lui lors du précédent sociogramme.

Sébastien nomme deux amis dans sa classe qui sont également ses voisins de table au sein de la classe. Ces deux garçons le nomment à leur tour. On peut donc dire que Sébastien a petit à petit pris place dans la classe, au cours de l'année scolaire, il a trouvé des copains et des camarades de jeu pendant la récréation, même si lui-même dit de ne jouer avec personne de cette classe pendant les récréations.

Tableau 3 : Statut de Sébastien au troisième sociogramme, mai

	Meilleur ami	Voisin non souhaité	Camarade de jeu	Après l'école
Sébastien	3	3	2	0
Moyenne dans la classe	3,7	1,75	2,95	0,85
Nombre total de citations	74	35	59	17

L'ordinateur et l'aide spécialisée

Comme déjà mentionné, un ordinateur portable a été attribué à Sébastien car, à cause de son hémiplégie, il écrit à la main très lentement. Il a été décidé qu'un ordinateur pourrait compenser ce handicap et lui permettre de mieux réussir sa scolarité. Le statut attribué à cet outil semble avoir été objet de discussion parmi les enseignants et, finalement, Natacha a décidé de lui donner un statut de "cahier" :

– Natacha : donc, par rapport à l'école, non, il y a eu juste une discussion qu'on a eue, qui, moi, personnellement, m'a choquée, c'était à propos de l'utilisation de l'ordinateur de Sébastien, où il y a plusieurs de mes collègues qui m'ont dit que, puisqu'on intégrait Sébastien, Sébastien devrait intégrer les autres et, donc, si les autres ont besoin de l'ordinateur, il doit le prêter. Et moi, ça m'a choquée parce que, pour moi, ce n'est pas son ordinateur, oui, c'est son ordinateur, mais ce que je veux dire, c'est que, ce n'est pas un ordinateur. Pour moi, c'est son cahier ! Tu vois ?

– CS : oui, c'est son outil de travail spécifique quoi.

– Natacha : donc, pour moi, ça m'a choquée qu'on dise ça parce que c'est comme s'ils allaient prendre un des cahiers de leurs élèves et le donner aux autres. À part pour recopier, ils n'ont rien à f... pour moi, ils n'ont rien à faire sur l'ordinateur de Sébastien.

L'ordinateur prenant davantage de place que des affaires scolaires habituelles, Sébastien est installé à une table individuelle pour ne pas "gêner" les autres (selon ses propres mots). D'après Sébastien, son enseignante a eu des difficultés à expliquer aux autres enfants pourquoi il avait le droit de se servir d'un ordinateur.

– Sébastien : Mais en fait, quand j'ai eu le portable, ils ont dit : heu, pourquoi il a un portable ? et Natacha, elle ne savait pas comment expliquer.

– CS : Et toi, tu le savais ?

– Sébastien : Ben non.

– CS : Qu'est-ce qu'elle a dit ?

– Sébastien : Ben, elle a dit que c'est spécial, parce qu'il, je n'arrive pas à écrire vite et c'est pour ça que j'ai un ordinateur.

– CS : Est-ce qu'ils ont compris ?

– Sébastien : Ben, je pense. Mais ils sont quand même en train de regarder mon ordinateur.

- CS : Ils sont jaloux ?
- Sébastien : Oui, peut-être. Mais j'écris aussi sur papier, encore. Mais quand je fais un grand texte, j'écris à l'ordinateur. Mais si je fais des calculs de maths ou un petit texte d'une ligne, j'écris comme ça.

Sébastien se sert donc d'un outil qui est interdit aux autres enfants. Il occupe une place seule pour pouvoir poser cet appareil. De plus, son enseignante n'a apparemment pas su bien expliquer aux autres enfants la présence de cet outil. Au cours de l'année, on peut observer, à travers les entretiens et à l'occasion de courts passages dans la salle, que Sébastien se sert de moins en moins de cet ordinateur pourtant censé lui faciliter le travail scolaire. Selon le cadre d'interprétation de Goffman (1975, 59), on peut dire que Sébastien commence à comprendre son ordinateur comme un "symbole de stigmaté" dont il s'agit de contrôler l'information.

Ainsi, lors du deuxième entretien, il avoue ne plus tellement travailler avec l'ordinateur : "maintenant, je ne l'utilise plus trop". Il dit avoir le droit de se mettre à côté de quelqu'un. Il travaille, il écrit comme tout le monde, même s'il n'arrive pas à terminer son travail. Ainsi, au lieu de noter les mots pour les parents dans le cahier de textes, il a décidé de les expliquer oralement à sa mère après les avoir mémorisés. Il ne sait pas trop s'il préfère écrire à la main ou à l'ordinateur. S'il écrit à la main, il n'arrive pas à terminer comme les autres. On observe qu'il a commencé à développer des stratégies de compensation pour ne plus devoir se servir de l'ordinateur qui, dans sa perception, le met dans une position de "discréditable" (Goffman, 57), d'encourir le danger d'être discrédité. "C'est alors que l'individu affligé d'un stigmaté peut s'apercevoir qu'il ne sait pas exactement comment nous, les normaux, allons l'identifier et l'accueillir" (Goffman, 25). L'ordinateur qui était censé l'aider dans son intégration, se retourne contre lui comme stigmaté de son handicap. L'ordinateur symbolise pour lui ce que signifie la canne blanche ou le fauteuil roulant pour d'autres.

Plus tard dans l'année, son enseignante relève un événement qui pourrait inverser cette évolution. Malgré un virus informatique qui infecte tous les ordinateurs de l'école, celui de Sébastien fonctionne. Du coup, l'enseignante, qui était catégorique sur l'utilisation exclusive par Sébastien, s'assouplit pour que des collègues et des camarades puissent s'en servir pendant la panne.

- Natacha : [...] tout à l'heure, on a eu un problème d'ordinateur, puisque, en bas, on a eu Sasser, le virus, donc, c'est vrai que, bon, moi, j'ai demandé à Sébastien si on pouvait emprunter son ordinateur pour taper le conseil d'école. Il a accepté, il allait même les voir pour les aider, pour taper à l'ordinateur.

On peut observer que l'ordinateur et, avec lui, Sébastien, apparaissent sous un autre jour, celui de l'utilité, de l'aide aux autres. L'ordinateur devient un outil dont tout le monde a besoin et comme il lui appartient, Sébastien se retrouve

dans une situation qui le valorise. On a besoin de lui, son outil de travail dépasse le cadre de son handicap et devient utile à tous.

Un autre aspect concerne l'aide spécialisée qui lui est attribuée. Comme mentionné ci-dessus, Sébastien bénéficie d'une prise en charge par différents thérapeutes qui s'occupent de lui au cours de la semaine, à l'école ou à l'extérieur. Sébastien aborde son handicap sans répondre à une question. Il le fait en parlant des thérapeutes qui viennent le voir à l'école, d'abord son ergothérapeute qui vient une fois par semaine. Une personne qu'il appelle Carole vient également "parce que je suis dyslexique". On peut supposer qu'il s'agit d'une orthophoniste.

– Sébastien : [...] et il y a aussi une autre personne, c'est pour ma main... J'ai un coup de vent, en fait, qui me fait aller par là. J'ai eu ça pour la naissance. Donc, c'est pour ça que j'ai ça ; la petite botte qui peut tenir le pied parce que sinon, je marche avec la pointe des pieds. Ça me fait tenir le pied comme ça. Et ça, j'ai eu quand je suis né [...] et j'en ai une aussi pour la nuit, alors, il y a des couvercles ici et des scratches et il y en a un autre ici [décrit ses appareillages orthopédiques].

Certaines séances thérapeutiques se passent à l'école, d'autres dans un centre après l'école.

– CS : Les personnes viennent tout le temps ici ?

– Sébastien : Non, regarde, aujourd'hui, après l'école, on vient me chercher, après, on bosse là-bas, après, on revient chez moi, c'est l'ambulance qui vient me chercher, elle me laisse là-bas, après, elle me reprend et elle me ramène chez moi. [...] et je fais aussi le truc pour les yeux là. [...] en fait, ils ont trouvé que j'arrive pas à lire parce que, je ne sais pas, c'est un truc aux yeux, que j'arrive pas à retrouver les... Je reste collé dans une ligne.

Ses camarades de classe sont au courant que des personnes viennent le chercher et ils lui disent qu'il doit partir pour sa séance. Lors du troisième entretien, Sébastien exprime une certaine saturation face à toutes ses séances thérapeutiques. Sa journée préférée est désormais le mardi parce qu'il n'a aucune séance et qu'il peut aller voir des camarades de son ancienne école. Ses remarques renvoient à l'étude de Watson & al. (1999) qui a révélé que beaucoup d'enfants à besoins éducatifs particuliers ressentent les prises en charge spécialisées comme un obstacle dans leurs relations avec les autres enfants. Une étude britannique (Pitt & Curtin 2004, 393) soutient cette observation en mentionnant que les jeunes en situation de handicap ne peuvent pas, selon leurs propres mots, se "mal comporter" avec leurs pairs à cause de la présence continue d'auxiliaires et sont ainsi empêchés de vivre des relations sociales adaptées à leur âge. Dans le cas de Sébastien, son "programme thérapeutique" l'empêche d'aller voir des enfants de son ancienne école et de poursuivre des activités qui lui permettraient de construire des liens sociaux avec d'autres enfants. Ce constat remet en

question les prises en charge thérapeutiques, considérées nécessaires par des experts pour l'enfant en situation de handicap et qui peuvent finalement avoir aussi un côté contre-productif pour son intégration, du moins dans la forme sous laquelle elles lui sont proposées.

La nostalgie de son ancienne école

Avant d'être scolarisé à l'école Dumas, Sébastien en a fréquenté une autre, mais les raisons pour lesquelles ses parents ont choisi de le mettre ailleurs, n'ont jamais été clarifiées, du moins dans les échos recueillis auprès de Sébastien ou de son enseignante. Au cours de l'année scolaire, Sébastien développe une certaine nostalgie de son ancienne école qu'il oppose à sa situation actuelle. Il l'exprime surtout dans les deuxième et troisième entretiens, au moment où, d'après ses réponses aux questionnaires, son statut s'améliore. Selon lui, dans son ancienne école, il avait un groupe de copains avec lesquels il s'entendait bien, ils avaient un "commandant" qui disait aux autres quoi faire. Ce groupe pourrait être ce que Corsaro (2005, 195) décrit comme un "club" d'enfants préadolescents qui valorise ceux qui en sont membres. Selon Sébastien, ils s'amusent beaucoup dans cette bande. À ma question sur les raisons du changement, il essaie d'expliquer :

– Sébastien : parce que dans mon ancienne école, je trouvais qu'on criait trop, quand on criait, on criait, moi, je me levais, on criait, pour aller chercher un crayon, tout ça. On criait, alors, j'aimais pas, alors, ici, c'est coups de marteau et alors, j'aime pas, j'aime encore moins.

S'il avait le choix, il retournerait dans l'autre école. Mais, d'après lui, ses parents ont fait des sacrifices pour qu'il puisse aller à l'école Dumas. Ainsi, il se sent obligé de continuer dans cette voie-là ("tous les déboires que j'ai faits à mon père pour changer d'école..."), même s'il préférerait retrouver ses copains de son ancienne école.

– Sébastien : on ne me laisse pas le choix, je suis obligé de rester dans cette école. [...] et aussi, le truc, c'est que mon père a fait beaucoup d'efforts pour me faire changer d'école, alors, maintenant... En fait, normalement, c'était pas celle-là, mon école, alors, le copain, le copain à mes parents, E., qui habite juste à côté, on a mis une étiquette où est écrit dessus et alors, voilà... pour que je devais être inscrit dans le XX^e, sinon, je serais... et alors, il a fait tout ça, papa, et je peux pas... Avant, je pensais, c'est trop bien, cette école là-bas, elle est trop bien, tout ça. Après, je viens, j'essaie de faire des efforts pour l'aimer et à la fin, je commence à faire des efforts, des efforts, après, j'arrête de faire des efforts et je dis que je n'aime pas cette école. Voilà.

– CS : Et tu l'as dit à tes parents ?

– Sébastien : Là, je commence à aimer, mais... je vais essayer de m'habituer pour... pour, pour, pour faire plaisir à mon père, que, il a pas changé, il a pas fait pour rien.

Il n'est pas très content de l'évolution au cours de l'année scolaire, en comparaison de son ancienne école, il n'a pas trouvé autant de copains qu'il aurait voulu.

– Sébastien : Oui, mais en une année, en une année, moi, j'avais déjà trouvé pleins de copains, dans l'ancienne école, ici, c'est un petit là, un petit là, un petit là et là, j'en ai trois, en fin d'année presque, non.

Il a vu les copains de son ancienne école une fois à la sortie : “et tous, ils m'ont reconnu !” Mais il n'est pas plus souvent en contact avec eux. Il les a vus l'autre fois, ils avaient changé. Il essaie de les voir à la sortie de l'école, mais son “planning thérapeutique” l'empêche d'y aller souvent. Il était content de se sentir “reconnu” :

– Sébastien : Une fois, je suis allé à mon ancienne école parce qu'ils finissent à quatre heures et demie, moi, je finis à quatre heures et, une fois, je me souviens, la directrice, elle se souvient de moi. Et tout le monde, tout le monde me disait, ah, il y a Sébastien !

Questionné sur son invitation à des anniversaires, il répond : “invité à des anniversaires, depuis que je suis arrivé dans cette école, aucun.” Quant à inviter des enfants de sa classe à son anniversaire, il dit presque la même chose aux deuxième et troisième entretiens :

– Sébastien : [...] J'inviterai mes anciens copains de mon ancienne école, euh, j'inviterai peut-être Greg [...] mais j'inviterai pas beaucoup de personnes d'ici, pas du tout. Beaucoup de personnes de mon ancienne école. Parce que j'ai beaucoup plus de personnes dans l'ancienne école. Même si maintenant, ça fait longtemps que je suis dans cette école, mais je n'inviterai pas beaucoup.

Tout en étant à l'école Dumas, Sébastien espère retrouver ses copains de l'ancienne école au collège dans deux ans.

Un autre garçon a exprimé lors du troisième questionnaire qu'il ne voudrait pas être à côté de Sébastien : Adrien, arrivé en début d'année. Comme Sébastien, il évoque son ancienne école qui lui manque et qu'il n'avait pas eu envie de quitter, mais il n'est pas aussi nostalgique que lui. Il semble s'être intégré plus rapidement dans la classe que Sébastien. Adrien a cité deux garçons pour les voisins non souhaités, dont Léo, son meilleur ami et Sébastien. Mais il fait une différence en disant que, si Léo était son voisin dans la classe, il parlerait trop et ne ferait plus assez attention.

– Adrien : Sébastien, c'est autre chose, parce que je l'aime pas beaucoup [...] parce qu'il... parce que je le connais pas assez bien.

Ce sont les mêmes garçons avec lesquels il dit avoir des conflits à la récréation. Lors de l'entretien, il dit se fâcher avec Léo, mais pas avec Sébastien.

– Adrien : Non, on se fâche pas, mais on n'est pas copains. On se connaît pas. Enfin, on se connaît pas assez... on est camarades de classe, voilà. Normal quoi.

D'une certaine façon, Sébastien s'invente un monde meilleur face à sa situation actuelle qu'il juge insatisfaisante. La nostalgie de son ancienne école ne peut néanmoins cacher le fait que, apparemment, l'amitié avec ses anciens camarades tient au fait qu'ils l'ont "reconnu" lors de son passage devant son ancienne école. Il n'y a plus de contacts intenses avec eux comme des visites mutuelles à la maison. Dans ses représentations, il a eu beaucoup de copains dans son ancienne école, contrairement à l'actuelle. Il n'est pas possible de vérifier, mais il semble que la nostalgie lui serve d'échappatoire face à une réalité où il semble ne pas avoir assez de reconnaissance, où il cache constamment son handicap face à ses camarades. L'entretien en quelque sorte le soulage moralement. Sébastien vit sa situation comme un "itinéraire d'intégration inachevé" (Calvez 2000). Il ne se sent pas chez lui dans la classe, il se sent sur un seuil. En même temps, il fait des efforts et essaie d'éviter des effets de stigmatisation qui pourraient l'exclure davantage.

Être un assisté ou être un membre de la tribu ?

Au cours de l'année du suivi de l'intégration de Sébastien, les trois questionnaires sociométriques de sa classe montrent que Sébastien suit malgré tout une évolution positive concernant son statut au sein de la classe. Si, en octobre, il n'avait encore aucun ami dans la classe, le nombre d'amitiés augmente à deux en janvier et à trois à la fin de l'année. Sébastien n'est pas satisfait de cette évolution et regrette ses camarades de son ancienne école. Selon les entretiens avec ses pairs, ses liens amicaux ou ses rejets ne se distinguent pas des autres enfants. Il a des conflits avec certains, des affinités avec d'autres plutôt pour les situations dans la cour de récréation ou en classe verte.

Selon l'enseignante, les enfants de sa classe ne se sont pas vraiment aperçus de son handicap, pour preuve, l'anecdote qu'elle rapporte sur une réunion des coordinateurs (entre les enfants et la coordinatrice-enseignante). Lorsque les enfants-coordonateurs font le "compte" des enfants handicapés intégrés dans leur école ils ont du mal à les identifier.

– Natacha : [...] Il y a Pierrick qui était avec nous, il était coordinateur, qui parlait des enfants handicapés et c'est vrai que... et c'est vrai que, à ce moment-là, ils ont réfléchi à quels enfants étaient handicapés et ils ont jamais parlé de Sébastien. Et c'est comme ça qu'ils ont découvert le handicap moteur.

Les enfants de la classe n'ont pas identifié Sébastien comme enfant handicapé. Il aurait été intéressant de savoir si Sébastien a assisté à cette discussion et comment il l'a ressentie tout en étant un des enfants concernés. Selon moi, si Sébastien était présent, il a réalisé qu'il n'était pas "discrédité", mais qu'il était encore "discréditable" (Goffman 1975, 57) et qu'il fallait donc contrôler l'infor-

mation sur son handicap face aux autres, y compris l'utilisation de l'ordinateur. Patrice, le garçon autiste qui a fréquenté la classe pendant quelques mois, a été repéré plus facilement par ses pairs à cause de la nature de son handicap qui leur faisait parfois peur. On peut supposer que Sébastien essayait aussi de ne pas être identifié avec lui. Selon Blanc (2006), Sébastien se trouve dans une position ambivalente, signe de la situation liminale : "doit-il, au nom de la vérité de l'interaction, se soumettre et se nier ? ou au contraire doit-il affirmer son identité et prendre le risque de ne pas profiter des relations sociales dont il a besoin pour se sentir exister ?" (186).

D'autres propos portent plutôt sur la situation de classe dans une école où les élèves sont habitués à s'entraider, à travailler en autonomie. Agathe explique pourquoi elle aime bien se mettre à côté de Sébastien. Il en ressort que les enfants se sont évidemment aperçus des difficultés qu'il rencontre.

- CS : Pourquoi Sébastien ?
- Agathe : Parce que Sébastien, comme il a des problèmes, moi, je voudrais bien l'aider pour écrire, pour lui dire s'il a des fautes dans l'écriture, et puis voilà.
- CS : Tu t'entends bien avec lui ?
- Agathe : Je me suis mis quelquefois à côté de lui pour l'aider et puis... voilà.
- CS : Il aime si tu l'aides ?
- Agathe : Je sais pas s'il aime. Moi, des fois, je l'aide quand il a des problèmes.
- CS : C'est lui qui a demandé ou c'est Natacha ?
- Agathe : Ben, c'est moi, parce que, des fois, quand il écrit sur son cahier, il faut lui dire s'il a des fautes ou s'il oublie quelque chose, s'il a oublié quelque chose.
- CS : Tu pourrais imaginer devenir amie avec lui ?
- Agathe : Je sais pas.

À première vue, son attitude est plutôt à considérer positivement, car elle entre dans la logique de son école d'encourager les enfants à l'entraide. Dans un deuxième temps, on peut se demander si Sébastien se trouve constamment dans la position de l'enfant assisté – assisté par les adultes, par les enfants, par l'ordinateur... Comme vu ci-dessus, dès qu'on a eu besoin de son ordinateur, Sébastien s'est senti valorisé, c'est lui qui aidait les autres – par le prêt de son ordinateur, mais aussi dans la rédaction du compte rendu du conseil de l'école fait par des enfants nommés coordinateurs. Lors d'un entretien, Sébastien exprime ce besoin d'être reconnu à l'occasion du séjour en classe verte. Il était dans le comité des fêtes, mais la soirée qu'ils avaient préparée n'a pas eu lieu et il était déçu.

- Sébastien : [...] On devait faire des fêtes et tout ça, j'étais au comité des fêtes et alors, nous, on avait tout organisé pour le loto, moi, j'avais mal à la tête et je me forçais à travailler et après, j'ai... je me forçais à travailler, même si j'avais mal à la tête et après, on a dit, non, il y a pas loto, on va faire un à l'école et on n'a jamais fait. [...] ils ont dit qu'on allait en faire un à l'école et je ne sais pas si on va en faire un, mais...

Lors d'une randonnée, Sébastien voulait servir de guide à son groupe, mais les autres (enfants et adultes) ne l'ont pas écouté et ont pris (selon lui) le mauvais chemin. On sent dans ses propos son besoin d'être reconnu comme membre à part entière et sa déception de ne pas y arriver. Selon Blanc (2006, 121), il y a une "rupture de la réciprocité" qui part du constat général que les personnes en situation de handicap ne sont pas en situation de "rendre", selon la triple obligation de "donner, recevoir, rendre" (Mauss 1950) qui pourrait installer des relations à égalité. La représentation selon laquelle toute personne en situation de handicap est une personne qui a besoin d'aide la fixe dorénavant dans la position d'assisté qui interdit la réciprocité.

La reconnaissance comme acteur

Dans l'enquête, certains éléments sont importants pour la réflexion sur le statut de l'enfant en situation de handicap intégré au sein de la classe. Ces réflexions concernent d'abord son intégration, mais renvoient aussi au statut social attribué souvent aux personnes en situation de handicap. L'intégration de Sébastien se passe dans des conditions qui, à première vue, semblent assez favorables. Il y a un projet, l'enfant bénéficie de soutiens personnels et matériels et l'équipe pédagogique de son école est prête à l'accueillir. Or, on l'a vu, Sébastien vit sa situation de manière ambiguë. Il veut s'intégrer pour faire plaisir à son père qui a rendu possible son accès à cette école, il veut participer à la vie de classe comme membre à part entière et pas être celui qui a toujours besoin d'aide. Il cherche la reconnaissance de ses pairs et des adultes en tant que Sébastien (comme les personnes de son ancienne école), tel un "indigène de la tribu" (Sirota) qui maîtrise tous les aspects d'un élève à l'école. Mais son handicap l'empêche d'aller au bout de cette volonté. On observe que Sébastien occupe dans la classe une position liminale, ni tout à fait dehors, ni tout à fait dedans, malgré quelques enfants qui l'apprécient et se considèrent comme son ami. Il ne se sent pas tout à fait chez lui dans cette classe, il est sur le seuil de la maison, son itinéraire d'intégration est inachevé (Calvez 2000). Ici la liminalité se situe à la fois du côté du sujet et du côté de son entourage (Blanc 2006, 38). La situation liminale apparaît dans la réalité de la classe comme dans les représentations de Sébastien.

Si, pour Blanc ou Calvez, la situation liminale est irrémédiable, due à la déficience elle-même, des éléments permettent de penser une amélioration de la situation de Sébastien, notamment à travers la reconnaissance de l'enfant en situation de handicap comme acteur. Une convergence avec la sociologie de l'enfance apparaît aussi : Blanc (2006, 151) fait le parallèle entre personnes en situation de handicap, "déficiences" et l'enfant : "il connaîtrait les affres d'une relégation permanente comme les marginaux en font l'expérience au sein des

configurations sociales. Chaque fois qu'Elias parle des enfants, on peut penser aux déficients : comme avec eux, le processus de civilisation, sorte 'd'infection anomique' (1997) des difficultés à se traduire en pratique, car ces marginaux manquent de self-control". L'importance d'examiner le sens qu'attribuent tous les acteurs à leur situation et leur expérience est claire ici. Le statut d'acteur reconnu à l'enfant en situation de handicap le valorise doublement : dans la recherche sociologique, dans la vie quotidienne et son statut d'élève. La sociologie du handicap et la sociologie de l'éducation, dans l'analyse des pratiques éducatives d'enfants en situation de handicap, se trouvent à un carrefour commun et reconnaissent cette parole en l'intégrant dans les recherches. Comme Sébastien l'a montré ici, ce qu'il dit sur lui et son vécu révèle une tout autre perspective sur l'intégration, parfois contraire aux propos des adultes, experts et professionnels. Au moment où la loi élargit considérablement des pratiques de scolarisation et d'intégration, il devient indispensable de sortir les personnes en situation de handicap de leur rôle d'assistés (les pays anglophones parlent d'"empowerment", cf. la notion d'"empowering research" chez Atkinson 2004) pour qu'ils puissent façonner activement avec les autres membres de la société leur milieu de vie et comprendre le sens de leur vie. D'autres auteurs enfin suggèrent que l'augmentation de pratiques inclusives devrait faire d'abord l'effort d'inclure la parole des élèves en situation de handicap (Pitt & Curtin 2004, 388).

Références bibliographiques

- ASSANTE V. 2002 avec le concours de STIKER H.-J., PLAISANCE E. & SANCHEZ J. *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées
- ATKINSON D. 2004 "Research and empowerment : involving people with learning difficulties in oral and life history research", *Disability & Society*-19-7, 691-702
- BANK-MIKKELSEN N.E. & BERG E. 1982 Das dänische Verständnis von Normalisierung und seine Umsetzung in ein System von Hilfs- und Pflegediensten zur Integration, in *Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten-Neue Wege gemeindenaher Hilfen zum selbständigen Leben*, Kongressbericht, München, 108-113
- BLANC A. 2006 *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin
- CALVEZ M. 1989 *Rites et procédures d'intégration au voisinage à Tréguier, rapport intermédiaire*, Institut régional du travail social de Bretagne, Rennes
- CALVEZ M. 1991 "La construction sociale du handicap. Une approche de l'intégration des handicapés mentaux dans le milieu ordinaire", *Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI*-55-56, 87-105
- CALVEZ M. 2000 "La liminalité comme cadre d'analyse du handicap", *Prévenir*-39-2, 83-89
- CORSARO W.A. 2003 *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington D.C., Joseph Henry Press

- CORSARO W.A. 2005 *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2^d ed.
- DE ANNA L. 2003 Un enfant gravement handicapé à l'école, in Belmont B. & Vérillon A. (dir.) 2003 *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, INRP-CTNERHI, 37-59
- GARDOU C. 2000 "Handicap, conformité et situation de seuil", *Prévenir*-39-2, 71-82
- GOFFMAN E. 1975 *Stigmates: les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit
- GURALNICK M.J. (2001) A Framework for Change in Early Childhood Inclusion, in Guralnick M.J. dir. 2001 *Early childhood inclusion: focus on change*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 3-35
- KRISTEVA J. 2003 *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Paris, Fayard
- MAUSS M. 1950 Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in Mauss M. 1950 *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 145-279
- MONTANDON C. 1999 Une approche éclectique et une action discrète. Quelques réflexions personnelles sur la pratique de la recherche, in Vasquez A., Martinez I. (dir.) *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*, Paris, Anthropos, 17-42
- MURPHY R. F. 1990 *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon
- NIRJE B. 1994 "Das Normalisierungsprinzip- 25 Jahre danach", *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*-63, 12-35
- OCDE 2004 *Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*
- PERRENOUD P. 2004 *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 5^e éd.
- PITT V. & CURTIN M. 2004 "Integration versus segregation : the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education", *Disability & Society*-19-4, 387-401
- SIROTA R. 1994 "L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité ?", *Revue de l'institution de sociologie*-1994/1-2, Université libre de Bruxelles, 147-163
- SIROTA R. 1998 "L'émergence d'une sociologie de l'enfance : l'évolution de l'objet, évolution du regard", *Éducation et Sociétés*-2, 9-33
- VAN GENNEP A. 1981 *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.*, Paris, A. & J. Picard
- WATSON N., SHAKESPEARE T., CUNNINGHAM-BURLEY S., BARNES C., CORKER M., DAVIS J. & PRIESTLEY M. 1999 *Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives*, Final report. www.leeds.ac.uk/disability-studies/projects/children.htm