L'apport de la socio-esthétique dans les démarches d'inclusion de jeunes en situation de handicap

Une recherche appliquée auprès de jeunes présentant des troubles du comportement, du développement et des troubles spécifiques du langage et des apprentissages

RAPPORT FINAL

Porteurs du projet : Camille Couvry (responsable scientifique, IDEFHI, Dysolab, MCF université de Saint-Etienne), Nathalie Boulet (IDEFHI), Ludovic Jamet (IDEFHI).

> « *Les jeunes ont accès à une découverte parce qu'il y a beaucoup d'images sur la beauté, le bien-être... Ils sont confrontés à beaucoup d'images mais ils n'ont pas, ni accès, ni ne s'octroient le droit de l'utiliser. Donc pour moi d'abord, la découverte est qu'ils se disent :* 'Ah bah moi aussi j'ai le droit, moi aussi je peux faire ça, moi aussi j'y ai accès'. *Et puis, ce que ça produit, ce que je vois quand même toujours, c'est un apaisement, un mieux-être.* » Sandrine, socio-esthéticienne.

Contenu

1. Avant-propos 6

2. Résumé du projet 9

3. Introduction 11

4. Synthèse de la revue de littérature : Expérience du handicap chez des enfants, adolescents et jeunes adultes dans le contexte de l'école inclusive et perspectives ouvertes par la socio-esthétique 14

1. Organisation de la scolarité, parcours scolaires et expérience des élèves présentant un handicap : quelques généralités 15

1.1. L'organisation de la scolarité pour les élèves reconnus handicapés et quelques chiffres 15

1.2. Des parcours scolaires semés d'obstacles qui influent sur le passage à l'âge adulte 16

2. Expérience du handicap et liminalité des enfants, adolescents et jeunes adultes dans le contexte de l'école inclusive 18

2.1. L'expérience des apprentissages 18

2.2. Des relations difficiles avec les pairs 19

2.3. Des difficultés de reconnaissance de l'autonomie, des capacités et des droits 21

2.4. Une expérience scolaire dépendante du sens que les professionnels donnent à l'inclusion scolaire 21

3. Identité, corps et handicap dans le contexte de l'école inclusive 22

3.1. Estime de soi, représentations de soi et sentiment de compétence 22

3.2. Corps, identité et handicap 24

4. La socio-esthétique : une expérience corporelle susceptible de favoriser le bien-être, l'estime de soi et les relations avec les autres 26

4.1. Une approche par le corps et les sens 26

4.2. Un possible levier au bien-être et à l'estime de soi 26

4.3. La dimension sociale des ateliers de socio-esthétique 28

Conclusion 28

Références 29

5. Méthodologie du projet 33

1. Exposé de la méthode 33

1.1. L'observation des ateliers de socio-esthétique 33

1.2. Des discussions collectives conduites avec les différents groupes, y compris les groupes témoin 34

2. Présentation de la mobilisation des chercheurs et des acteurs de terrain pour participer à la recherche 36

3. Exposé du traitement des résultats 37

Références 38

6. Résultats et discussions 39

1. Présentation des services et des publics accueillis 39
1.1. Le Centre François Truffaut (CFT) 39
1.2. L'IME Chant du loup 40
1.3. L'ITEP Vallée de Seine 41
Que retenir ? 41
2. Établissement spécialisé ou école ordinaire, UEE ou inclusion individuelle : des espaces et des expériences scolaires contrastées 42
2.1. Des établissements spécialisés protecteurs 43
2.2. L'école ordinaire : vers plus de liberté et d'autonomie 47
2.3. Expériences des temps de classe et des situations d'apprentissage 49
2.4. Les relations avec les pairs 54
Que retenir ? 60
3. L'expérience des ateliers de socio-esthétique 61
3.1. Travail du corps et socialisation à des normes de soins corporels 62
3.2. La connaissance de soi et de son corps. Se dévoiler, éprouver son corps et prendre conscience de soi 76
3.3. Sentiment de plaisir et expérience de bien-être subjectif 85
3.4. Dynamiques de groupe et bien-être collectif 94
3.5. Des réappropriations ambivalentes. « C'est bien »… et après ? 100
Que retenir ? 106
Références 108
7. Une présentation détaillée des supports d'application développés au regard des résultats et des recommandations 109
1. La méthode 109
2. Les outils 110
2.1. Le reportage 110
2.2. Les capsules vidéo 112
2.3. Livret d'accompagnement à destination des professionnels 114
3. Les perspectives 116
8. Conclusion 117
9. Annexe 119
1. Exemples de deux trames de discussions collectives (guides de séance et d'entretien) 119
2. La grille d'observation 122
3. La liste des supports d'application 122

1. Avant-propos

Une recherche à dimension participative

L'élaboration et la mise en place des actions du projet ont été co-réfléchies et concertées entre les chercheurs et les professionnels de l'établissement, les socio-esthéticiennes et les vidéastes (pour la construction de supports d'application).

Les éducateurs, éducatrices, les enseignantes et les psychologues engagés dans le projet ont activement participé, avec la chercheuse et la chargée de mission en promotion de la santé, à la constitution du panel de l'étude et à l'organisation de sa mise en œuvre (calendrier du projet, modalités de communication et de recueil du consentement des jeunes, rythme des ateliers, modalités de recueil de la parole des jeunes). Au lancement du projet, de nombreux temps de travail et de concertation au sein de chaque service et pour chaque groupe/classe ont permis cette collaboration : réunions de direction, réunions pédagogiques, réunions d'équipe ou de service, temps de travail avec les psychologues, temps de rencontres entre la socio-esthéticienne et les enseignants et éducateurs engagés dans le projet pour chaque groupe/classe.

Tout au long de la mise en place des actions du projet (ateliers de socio-esthétique, entretiens collectifs et créations de capsules vidéo), des temps de travail hebdomadaires ont été organisés en amont des ateliers entre la chargée de recherche et/ou la socio-esthéticienne et les enseignantes et/ou les éducateurs et éducatrices engagés dans le projet afin de valider les objectifs et déroulés des ateliers et les discussions collectives conduites. Les échanges informels entre la chercheuse et les professionnels ont été d'une grande richesse pour alimenter l'analyse des ateliers de socio-esthétique et mieux comprendre les expériences des jeunes. À ce titre, la chercheuse considère que la dimension collaborative du projet et le rôle joué par les professionnels ont été indispensables à la faisabilité du projet.

De même, la chargée de mission en promotion de la santé a rencontré à différents moments les professionnels pour conduire une réflexion collective autour de la construction des supports d'application et pour organiser des temps de restitution et d'échanges avec les jeunes, une fois les capsules vidéo produites.

L'implication des jeunes est une dimension importante du projet. Leur participation dans le choix des orientations données aux ateliers de socio-esthétique et partiellement aux discussions collectives a été fortement encouragée notamment en recueillant leurs avis et désirs en fin de séances en vue de l'élaboration de la séance suivante. Le choix d'opter pour un support d'application sous la forme de capsules vidéo répondait aussi à cette volonté d'intégrer pleinement le point de vue des jeunes et leur participation dans le processus de production de ces supports.

Enfin, il a semblé pertinent de proposer à des parents de s'impliquer dans le projet. Deux parents (l'un, parent d'un élève de la classe de primaire à l'IME, l'autre, parent d'un enfant de la classe de collège du CFT) ont intégré le comité de pilotage. L'une des deux parents a également été interviewée par l'équipe de vidéastes dans le cadre du reportage réalisé autour du projet.

Pour beaucoup d'acteurs de terrain partie prenante du projet, celui-ci a été une double découverte à la fois de la socio-esthétique et de l'activité de recherche à laquelle peuvent être ajoutées, pour les jeunes l'accès aux coulisses de la production d'une capsule vidéo dont ils ont été les réalisateurs et les acteurs.

Une recherche visant aussi une valeur applicative

Les professionnels de terrain (socio-esthéticiennes, éducateurs et éducatrices, enseignantes, psychologues, vidéastes, chercheuse, chargée de mission promotion de la santé) ont rapporté avoir apprécié la dimension à la fois scientifique et appliquée du projet et relèvent tous que le projet a pu constituer, pour les jeunes et pour eux-mêmes, une entrée intéressante et pertinente pour réfléchir à et travailler des questions éducatives relatives au corps et au bien-être. Beaucoup notent en particulier l'enthousiasme des jeunes pour les ateliers de socio-esthétique et les perspectives qu'offrent la socio-esthétique en termes de connaissance du corps et de bien-être.

Les éducateurs, éducatrices et enseignantes sont plusieurs à considérer qu'ils vont pouvoir remobiliser les résultats et les supports d'application dans leurs propres pratiques avec des jeunes de l'étude ou d'autres jeunes (certains l'ont déjà fait). Certains relèvent comme point positif l'accessibilité des propositions grâce aux supports d'application créés et aux modalités de mise en œuvre des activités qui, souvent, ne nécessitent pas beaucoup de moyens et qui peuvent donc être aisément appropriés par d'autres professionnels et les jeunes et les familles ou d'autres publics.

Les socio-esthéticiennes ont signalé leur fort intérêt pour le projet et les publics jeunes auprès desquels elles sont intervenues. Elles ont relevé la portée réflexive des résultats de la recherche, vis-à-vis de leurs propres pratiques professionnelles et des dynamiques de groupe durant les ateliers. Elles mentionnent également l'intérêt des résultats et des supports d'application en termes de réflexivité pour d'autres socio-esthéticiennes (par exemple pour réfléchir à la relation à la personne bénéficiant des soins ou encore à l'intérêt respectif des interventions collectives ou individuelles). Il a aussi été noté la plus-value en termes de visibilité de la socio-esthétique auprès des autres professionnels, des institutions et des jeunes et des familles, un domaine d'intervention qu'elles considèrent n'être pas encore toujours bien identifié.

Camille Couvry, Nathalie Boulet et Ludovic Jamet remercient très chaleureusement tous les professionnels des différentes services – le Centre François Truffaut, l'ITEP Vallée de Seine ainsi que l'IME Chant du Loup – et de l'Éducation Nationale, ainsi que les partenaires du projet – les socio-esthéticiennes, les vidéastes, Normandie Images et le RSVA Normandie (Réseau de Services pour une Vie Autonome de Normandie) – ayant collaboré au projet, pour leur disponibilité et leur implication. Les porteurs de projet sont aussi très reconnaissants envers Yannick Le Hénaff (MCF, Université de Rouen, Laboratoire Dysolab) pour avoir participé à l'accompagnement de ce projet et envers tous les membres du comité de pilotage pour leurs regards éclairants.

Ces remerciements s'adressent également, bien sûr, à tous les jeunes qui ont participé à l'étude, ainsi qu'à leurs parents, pour leur enthousiasme, leur dynamisme et leur réceptivité. Sans eux, ce projet n'aurait pu exister, et être mené à bien.

2. Résumé du projet

Le projet a consisté en une recherche sociologique appliquée et participative, dans le cadre d'un établissement public (IDEFHI) comprenant plusieurs établissements médico-sociaux. Il visait à documenter scientifiquement comment les pratiques de socio-esthétique peuvent participer au développement et au renforcement du bien-être et de l'estime de soi chez les jeunes en situation de handicap (jeunes accueillis à l'IME présentant des troubles du développement, jeunes accueillis à l'ITEP présentant des troubles du comportement, jeunes accueillis au Centre François Truffaut (CFT) présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA)), engagés dans des démarches d'inclusion.

Pour cela, un cycle de 8 ateliers de socio-esthétique, proposé à 5 groupes de jeunes, a été mis en place. Le panel de l'étude a été constitué de 59 jeunes, âgés entre 8 et 19 ans (23 filles et 36 garçons) et inscrits, très majoritairement, dans un dispositif d'inclusion scolaire ou préprofessionnelle.

La méthodologie de recherche a articulé trois dimensions :

- ✓ participative (impliquant le consentement et la participation des jeunes à différentes décisions, ainsi que la participation des professionnels impliqués)
- ✓ recherche (visant à la production de connaissances scientifiques)
- ✓ appliquée (par la production des supports d'application avec les participants dont des capsules vidéo)

Des techniques d'enquête qualitatives, et plus particulièrement deux outils de recueil de données, ont été utilisés pour recueillir les données :

- ✓ Des observations des ateliers de socio-esthétique par la chargée de recherche
- ✓ Des discussions collectives conduites, avec les différents groupes, par la chargée de recherche.

Au total, 55 ateliers de socio-esthétique, 41 discussions collectives et 27 temps de construction des capsules vidéo ont été menés avec les jeunes.

Les résultats montrent que les ateliers de socio-esthétique apportent une expérience positive à ces jeunes, de plusieurs ordres :

- Une sensibilisation à des gestes et techniques et un apprentissage de normes corporelles et d'hygiène.
- Du plaisir, un certain bien-être subjectif, sensoriel, en constituant souvent un moment de sociabilité entre pairs et entre jeunes et professionnels.
- Un engagement actif dans une activité socialisante et collective.

- Une meilleure connaissance d'eux-mêmes, notamment par le rapport au corps et les sollicitations sensorielles induits par les ateliers, ainsi qu'une affirmation de leur singularité, mieux reconnue par les autres.
- Les ateliers ont pu également avoir un effet favorable sur la relation entre jeunes et professionnels, leur permettant d'établir, durant ce moment, une autre relation, de partager une expérience sensorielle, et parfois d'inverser les rôles.

Néanmoins, si les jeunes ont presque tous manifesté leur satisfaction vis-à-vis des ateliers, peu ont pu exprimer explicitement l'idée d'effets positifs des ateliers à moyen ou long terme. Enfin, il convient également de nuancer ces apports en les rapportant aux différentes expériences du handicap, du rapport à la scolarité ou à l'institution scolaire, et par conséquent de l'inclusion, qui ont pu être observées entre les groupes de l'étude, comme entre les individualités à l'intérieur de chaque groupe, notamment concernant l'intériorisation des normes corporelles.

La recherche a pu permettre, *in fine*, la production de plusieurs outils d'application :

- 8 capsules vidéos, créées par et pour les jeunes, avec chacune une thématique particulière.
- Un livret d'utilisation des capsules, à destination des professionnels.
- Un reportage « La socio-esthétique en pratiques. Regards croisés sur un projet de recherche ».

Ces outils, travaillés avec les jeunes et deux vidéastes, constituent des supports au carrefour de la recherche appliquée, de la promotion de la santé et de l'éducation à l'image, au service des usagers, des familles et des professionnels.

3. Introduction

Le présent rapport présente l'ensemble de la démarche et des résultats de la recherche appliquée et participative conduite à l'IDEFHI dans le cadre de la convention (avril 2020-avril 2022) signée avec la FIRAH et la Fondation L'Oréal.

Cette recherche appliquée et participative interroge l'expérience et les effets de pratiques de socio-esthétique, en termes d'estime de soi, de bien-être et plus largement de dynamique d'inclusion, pour un panel de jeunes accueillis dans plusieurs établissements médico-sociaux. L'objectif est de mesurer les effets potentiels de ces pratiques pour des jeunes en situation de handicap, engagés dans une démarche d'inclusion scolaire.

Les enfants et adolescents en situation de handicap peuvent en effet vivre une détérioration de leur estime de soi, ce qui peut avoir ensuite des effets délétères sur le développement de leur personnalité et sur leur capacité à se percevoir dans leur environnement. Lorsqu'ils sont engagés dans des dispositifs d'inclusion scolaire ou préprofessionnelle, l'image qu'ils renvoient, leur apparence, leur présentation de soi, peuvent constituer un enjeu particulièrement vif, et avoir des conséquences importantes en termes de réussite ou d'échec de ces démarches.

À ce titre, la socio-esthétique pourrait constituer un levier efficace aux démarches d'inclusion de ces jeunes. Notre recherche sociologique appliquée, participative et située dans un établissement public (IDEFHI) comprenant plusieurs établissements médico-sociaux, vise à documenter scientifiquement comment les pratiques de socio-esthétique peuvent participer au développement et au renforcement du bien-être et de l'estime de soi chez les jeunes en situation de handicap (jeunes accueillis à l'IME présentant des troubles du développement *i.e.* une déficience intellectuelle (DI), jeunes accueillis à l'ITEP présentant des troubles du comportement (TC), jeunes accueillis au Centre François Truffaut (CFT) présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) ou troubles DYS)[1], engagés dans des démarches d'inclusion.

La question principale qui a motivé cette étude est donc : la socio-esthétique peut-elle constituer pour des jeunes présentant un handicap mental, psychique ou cognitif, une proposition susceptible de favoriser l'estime de soi, un sentiment de bien-être, l'inclusion sociale et plus généralement la construction d'une identité positive à la fois pour soi et pour les autres ? À l'appui de la littérature existant sur l'expérience du handicap, notamment en

[1] Pour des raisons de fluidité d'écriture et de lecture, il sera fréquemment fait mention des jeunes (ou lycéens, collégiens, élèves, enfants) de la manière suivante : les jeunes DI en référence aux jeunes présentant des troubles du développement (soit, une déficience intellectuelle) ; les jeunes TC pour désigner les jeunes présentant des troubles du comportement ; les jeunes DYS pour qualifier les jeunes présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (dysphasies, dyslexies, dyscalculies, dysorthographies).

milieu scolaire, et celle relative à la socio-esthétique (développées dans la section suivante), les hypothèses de travail co-construites avec les acteurs du projet qui ont guidé la démarche de recherche sont les suivantes :

- Le processus d'identification et de construction identitaire des jeunes participant à l'étude et leur expérience des relations avec les autres sont marquées par la situation et l'expérience du handicap.
- Ces jeunes présentant un handicap mental, psychique ou cognitif sont en situation de vulnérabilité et susceptibles de présenter une estime de soi dégradée par rapport aux autres jeunes de leur âge, ce qui peut également limiter leur sentiment de bien-être.
- Les expériences quotidiennes du handicap (*e.g.* parcours scolaires difficiles, interactions sociales ordinaires potentiellement marquées par la stigmatisation ou l'évitement ou le sentiment de liminalité, limitations liées à l'inaccessibilité, etc.) sont susceptibles d'être vécues de manière dépréciative et de limiter les sentiments de bien-être et d'inclusion.
- La perspective d'un accès ou d'un retour au milieu ordinaire, telle qu'elle est prévue dans le contexte de l'école inclusive, peut éventuellement (ré)activer des formes de malaise et d'appréhension susceptibles d'entraver la capacité à se projeter ou à mobiliser ses ressources pour interagir et s'intégrer en situation. Par ressources, nous désignons par exemple les ressources émotionnelles (*e.g.* gestion des émotions), corporelles (*e.g.* aisance, présentation de soi), culturelles (*e.g.* codes sociaux, connaissances acquises) ou sociales (*e.g.* les pairs, les professionnels ou les proches).
- Les situations ordinaires correspondant à celles de l'inclusion sociale – scolaire et préprofessionnelle – constituent une expérience dans laquelle les jeunes en situation de handicap s'exposent à être identifiés par (réduit à) leur handicap.
- La socio-esthétique, en tant que proposition plaçant le corps au cœur de la démarche, permet de travailler de manière concrète certaines dimensions de l'estime de soi et de participer au bien-être des jeunes.
- Les soins de socio-esthétique sont susceptibles d'être bénéfiques aux jeunes en les aidant à répondre aux attentes sociales du milieu ordinaire avec plus de ressources psychologiques et sociales.
- Les effets supposés des ateliers de socio-esthétique, en termes de levier pour les démarches d'inclusion, sont certainement variables, en fonction des types de troubles et/ou de l'expérience scolaire de chacun.

Le projet s'inscrit dans la continuité d'un programme plus vaste de promotion de la santé et de l'accompagnement à l'autonomie et à l'inclusion des publics en situation de handicap de l'IDEFHI. Il s'appuie sur la proposition d'ateliers de socio-esthétique à destination des enfants et des adolescents ; ateliers à l'issue desquels seront élaborés des outils opérationnels appropriables par les différents acteurs (enfants, jeunes, familles mais aussi professionnels

éducatifs) afin de favoriser le développement et la pérennisation de ce type d'accompagnement.

Conformément aux attentes de la FIRAH, ce rapport présente (1) une synthèse de la revue de littérature, (2) la méthodologie du projet ; (3) les résultats de la recherche ; (4) les recommandations au regard des résultats : (5) la présentation détaillée des différents supports d'application au regard des résultats et des recommandations ; (6) une évaluation du processus de la recherche en regard des objectifs du projet ; (7) la conclusion ; et enfin (6) les annexes.

4. Synthèse de la revue de littérature : Expérience du handicap chez des enfants, adolescents et jeunes adultes dans le contexte de l'école inclusive et perspectives ouvertes par la socio-esthétique

Parce que la période de la scolarité est souvent décisive dans le parcours de vie, en particulier en France (Van de Velde, 2008), l'inclusion à l'école constitue l'un des enjeux majeurs de la mise en œuvre du paradigme inclusif en vue de favoriser l'accompagnement des personnes en situation de handicap vers l'autonomie et la participation sociale. Depuis la loi de 2005 puis la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en 2013, une part croissante d'élèves est reconnue comme porteur d'un handicap, et plus largement des « besoins éducatifs particuliers » (Ébersold et Armagnague, 2021). Ainsi, le nombre de jeunes handicapés scolarisés en milieu ordinaire n'a cessé d'augmenter (Caraglio, 2019 ; Ébersold, 2015) notamment dans le cycle primaire « et, dans une moindre mesure, au collège » (Bodin et Douat, 2015 : 103). L'école inclusive en France se caractérise néanmoins par le maintien d'une distinction entre les élèves ayant un handicap reconnu et ceux ayant des « besoins éducatifs particuliers »2 d'une part et par la séparation entre l'école ordinaire et le maintien de possibilités de scolarités en établissement spécialisé médico-social d'autre part (Caraglio, 2019).

Dans ce contexte, l'expérience scolaire des enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés ainsi que l'expérience qu'ils font du handicap apparaissent sous un caractère pluriel et ambivalent. En effet, les discontinuités auxquelles sont particulièrement exposées les personnes à besoins particuliers dont font partie les personnes handicapées « rendent les individus vulnérables dans le rapport qu'ils entretiennent avec eux-mêmes, les privent de la confiance en soi et du respect de soi qui leur permettraient de se considérer sujet de leur devenir » (Ébersold et Cordazzo, 2015).

Le handicap agit à différents niveaux : à la fois sur les représentations et pratiques des élèves handicapées (bien-être, confiance en soi, estime de soi, représentations de soi, rapport au corps) et sur les représentations et pratiques des autres élèves (stéréotypies, attentes, évitement, stigmatisation). Faisant souvent face à des difficultés d'apprentissage et de comportement et exposés à des expériences stigmatisantes dans leurs relations avec les autres, notamment avec les pairs, les élèves handicapés connaissent un parcours scolaire susceptible d'affecter leur sentiment d'épanouissement et d'inclusion, d'entraver le processus de construction identitaire (Ébersold et Cordazzo, 2015 ; Chevallier-Rodrigues et al., 2020 ; 2019) et plus largement leur « devenir adulte » (Van de Velde, 2008).

2 La notion de « besoins éducatifs particuliers » renvoie aux besoins d'« une population hétérogène d'élèves : handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, enfants intellectuellement précoces, enfants malades, mineurs en milieu carcéral, élèves allophones et enfants du voyage. » (Caraglio, 2019 : chapitre II).

Dès lors, un travail sur les dimensions d'estime de soi, de confiance en soi, de bien-être, de rapport au corps et de présentation de soi dans les interactions sociales apparaît comme un levier possible pour améliorer le vécu des enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés, tant du point de vue de leur expérience intime que de leur rapport aux autres. La socio-esthétique sur laquelle porte cette étude entre dans ce champ d'interventions possibles.

La socio-esthétique recouvre un ensemble de traitements complémentaires aux soins médicaux dans le but de favoriser « une réappropriation de l'individu par lui-même [...] un retour dans la société » (Jablonka, 2015). C'est un ensemble de soins esthétiques prodigués à des personnes fragilisées par la maladie, l'âge, des personnes avec un handicap ou en détresse psychologique et sociale. Ces soins favorisent le processus de guérison, le mieux-être, le confort de l'usager dans le cadre d'une meilleure qualité de vie. La socio-esthétique répond également à un besoin de restauration de l'image de soi[3]. Pour l'heure, ces initiatives restent encore méconnues et peu d'études et d'évaluations des déclinaisons opérationnelles de ces propositions d'actions permettent de documenter précisément l'apport des pratiques de "soin esthétique" sur le degré d'inclusion sociale, d'influence sur l'estime de soi et l'état de bien-être d'un public jeune en situation de handicap.

1. Organisation de la scolarité, parcours scolaires et expérience des élèves présentant un handicap : quelques généralités

1.1. L'organisation de la scolarité pour les élèves reconnus handicapés et quelques chiffres

La scolarité des élèves en situation de handicap peut être organisée dans un cadre ordinaire ou en milieu spécialisé. Dans le premier cas, les élèves sont accueillis dans des dispositifs dédiés, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS-école, ULIS-collège, ULIS-lycée) ou dans des pôles d'enseignement pour jeunes sourds (PEJS) et peuvent bénéficier d'aides spécifiques (pédagogique, horaire, matériel), d'un accompagnement par un service dédié (*e.g.* les Services d'éducation spéciale et de soins à domicile – SESSAD) et/ou des professionnels spécifiques (coordonnateur d'ULIS, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés – ERSEH, accompagnants d'élèves en situation de handicap – AESH) (Caraglio, 2019).

Dans le deuxième cas, les élèves peuvent être scolarisés dans des établissements spécialisés, *e.g.* en institut médico-éducatif (IME), en instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) ou dans d'autres structures. Ils peuvent également bénéficier d'un SESSAD ou être inscrits en unité d'enseignement (UE) (Caraglio, 2019). Entre ces deux cas de

[3] Consulter notamment la fiche métier du RNCP et les sites des formations habilitées à délivrer les certifications – notamment le *CODES* – et des associations – *Les Ephélides - association internationale des socio-esthéticiennes* et *FNSE Fédération nationale des socio-esthéticiennes*.

figure, il existe une pluralité d'aménagement permettant d'adapter les propositions aux besoins et au projet personnalisé de scolarisation (PPS) tout en favorisant autant que possible la scolarisation dans un établissement ordinaire. Les élèves d'ULIS peuvent être en inclusion partielle, individuelle ou collective, sur le temps scolaire dans des classes ordinaires. Les unités d'enseignement peuvent être externalisées dans un ou plusieurs établissements scolaires et les élèves peuvent être en inclusion partielle, individuelle ou collective dans d'autres classes ULIS, sections d'enseignement général et professionnel adapté – SEGPA – (au collège) ou ordinaires (Caraglio, 2019).

1.2. Des parcours scolaires semés d'obstacles qui influent sur le passage à l'âge adulte

L'entrée dans le champ du handicap affecte durablement le parcours scolaire. Comme le signale A. Revillard (2019), les scolarités des jeunes en situation de handicap sont souvent « semées d'obstacles ». L'offre des propositions (milieu ordinaire et spécialisé ; inclusion individuelle et collective) configure une diversité de parcours, les élèves pouvant passer alternativement d'un type de lieu de scolarisation et/ou d'un dispositif à un autre. Si celle-ci répond à une volonté de singulariser les parcours en tenant compte des capacités et des projets personnels de l'élève, favorisant ainsi une logique de « trajectoire » plutôt que de « structure » (Caraglio, 2019), elle introduit également des risques de discontinuité pouvant entraîner une fragilisation des élèves dont le parcours est marqué par des réorientations et d'éventuelles ruptures répétées. Les décisions d'orientation pour l'établissement spécialisé peuvent créer d'autant plus de détresse et de mal-être que le droit à l'école ordinaire, à l'inclusion et à un traitement similaire à celui des autres élèves a été intériorisé par les élèves eux-mêmes (Chouib, 2017). Or, les élèves porteurs d'un handicap appartenant aux jeunes générations actuelles ont d'autant plus conscience de ce droit (Kittelsaa, 2014) qu'ils grandissent avec l'idée du modèle inclusif, sous l'effet des politiques publiques ; celle-ci imprègne les discours et pratiques de leur environnement immédiat et par conséquent leurs attentes.

Au fur et à mesure que les élèves concernés se confrontent « au rétrécissement du champ des possibles » (Bodin et Douat, 2015 : 104), ils « intériorise[nt] progressivement une nouvelle conception d'eux-mêmes et de leur avenir qui confine à l'infantilisation ou à la promesse d'un état d'éternel enfant-adulte » (Bodin et Douat, 2015 :105). Les personnes en situation de handicap restent notamment souvent plus longtemps dépendantes de leur famille. Le statut d'adulte leur est ainsi souvent « refusé » (Bodin et Douat, 2015). Alors même que l'État a inscrit dans les textes législatifs le droit à la compensation (sous la forme de diverses aides financières, humaines ou techniques), les enquêtes conduites révèlent ainsi l'existence prégnante de difficultés d'accès à l'indépendance et à l'autonomie et des effets de la scolarité en termes d'expérience, de vécus psychiques et de construction identitaire.

1.3. Expérience du handicap et liminalité

Une abondante littérature s'attache à étudier le handicap à partir de l'expérience qu'en font les individus : « qu'il s'agisse d'un savoir incarné peu conscient ou d'une construction cognitive très élaborée, l'expérience implique une dimension temporelle et singulière, propre à l'individu, constitutive de son identité » (Ville et al., 2020 : 113). Elle interroge la manière dont le handicap façonne, en divers aspects, le vécu personnel et le rapport sensoriel, affectif et cognitif à l'environnement tant physique et matériel (par exemple dans l'espace public) que social (relations avec les pairs, la famille ou encore avec les institutions). De par ces caractéristiques, l'expérience est considérée comme étant intrinsèquement singulière.

L'une des approches pionnières caractérisant l'expérience du handicap comme résultat des interactions et relations sociales est celle du stigmate, élaborée par E. Goffman (1975). Le stigmate correspond à tout attribut susceptible d'attirer sur quelqu'un le discrédit, de faire que la personne qui la porte ne sera pas traitée comme les autres et que l'interaction ne se déroulera pas normalement. Suivant la théorie du stigmate, le handicap infère sur l'interaction sociale, en ce sens qu'il introduit une incertitude dans la mesure où les deux parties ne savent pas comment se comporter. À la suite d'E. Goffman, des travaux ont ouvert la voie à des perspectives plus nuancées laissant parfois la place à la reconnaissance sociale et à une expérience positive. C'est dans cette perspective que le handicap a été, plus récemment, appréhendé à partir du concept de liminalité. La liminalité est un concept majeur pour interroger l'expérience du handicap et ses effets sur la manière dont la personne handicapée construit et perçoit son identité. Appliquée au handicap par R. Murphy (1990), anthropologue américain présentant lui-même une paralysie progressive, la liminalité désigne la position particulière dans laquelle se trouvent les personnes présentant un handicap dans la société et vis-à-vis des personnes ordinaires ; position se caractérisant par le fait d'être « dans une situation intermédiaire » (Calvez, 1994 : 73) qui n'est néanmoins pas transitoire : « les handicapés à long terme ne sont ni malades ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur » (Murphy, 1990 : 184).

De plus, contrairement au stigmate, « ce n'est pas une mise à l'écart, une séparation liée à l'assignation d'un statut de « déviant » qu'il expérimente, mais une sorte de « flottement », faute d'attribution d'une place sociale définie » (Ville et al., 2020 : 119). Les personnes ne sont ni complètement exclues ni complètement inclues, elles se trouvent dans une position d'entre-deux, un « état de seuil », en marge sans être en dehors, et cette position façonne leur expérience, leurs relations sociales, leur rapport au monde et à elles-mêmes.
À partir d'une étude sur la perception par des élèves, inscrits en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) 1 (nouvellement ULIS-primaire) dans une école ordinaire, de leur place à l'école, C. de Saint Martin (2019 ; 2016) montre qu'il n'existe pas une seule manière de vivre la situation d'entre-deux dans laquelle se trouvent les élèves mais que l'expérience de la liminalité est au contraire plurielle. Elle propose le concept d'empan liminal. Celui-ci correspond à la pluralité

des expériences de liminalité vécues par les élèves en fonction des situations scolaires (notamment l'âge et l'ancienneté dans le dispositif) et des temps de scolarisation en classe ordinaire.

2. Expérience du handicap et liminalité des enfants, adolescents et jeunes adultes dans le contexte de l'école inclusive

2.1. L'expérience des apprentissages

Les difficultés rencontrées dans les apprentissages à l'école représentent l'une des raisons majeures pour lesquelles des enfants ou adolescents peuvent entrer dans le champ du handicap afin d'être orientés vers un enseignement spécialisé ou de bénéficier d'aides appropriées. Si certains chercheurs ont montré comment ces difficultés sont médicalisées sans que soient remises en cause les méthodes d'apprentissage retenues (Garcia et Oller, 2021 ; Dupont, 2016), c'est l'expérience des élèves qui retient, dans cette section, notre attention.

Les travaux de J.-P. Garel (2010) montrent qu'une majorité d'élèves inscrits dans des Ulis trouvent que l'enseignement spécialisé répond mieux à leurs besoins et que ce cadre peut leur permettre de progresser dans les apprentissages. Toutefois, les expériences ne sont pas homogènes et nombre d'enfants témoignent de difficultés. À l'école primaire, C. de Saint Martin (2019 ; 2016) s'est intéressée à l'expérience d'enfants inscrits en CLIS 1 (nouvellement ULIS). Loin de constituer un groupe homogène, les élèves vivent des expériences différentes en fonction des situations scolaires (*e.g.* âge, ancienneté dans le dispositif, etc.), dans leurs rapports tant aux autres élèves qu'aux apprentissages. À partir d'une enquête de terrain conduite avec des jeunes âgés de 16 à 20 ans présentant un handicap mental et inscrits en ULIS dans un lycée professionnel, G. Lansade (2019) relève également certaines faiblesses des dispositifs d'enseignement spécialisé avec temps d'inclusion en classe ordinaire. L'alternance entre l'ULIS et l'inclusion partielle en classe ordinaire limite le sentiment d'appartenir pleinement à une classe. De plus, le fait de ne pas assister à l'intégralité des enseignements délivrés en classe ordinaire peut poser d'autant plus de difficultés d'acquisition des connaissances transmises dans cette classe.

Les élèves accueillis en établissement spécialisé ont une expérience des apprentissages scolaires qui est, quant à elle, imprégnée des pratiques et cultures pédagogiques de l'enseignement spécialisé et de l'accompagnement éducatif proposés dans cet environnement. Ceux-ci sont distincts en de nombreux points (normes scolaires, exigences dans les apprentissages, autonomie) des pratiques proposées en milieu ordinaire. Des travaux ont notamment montré que le suivi d'une scolarité en établissement spécialisé, d'adolescentes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles du comportement, pouvait conduire à une surestimation des compétences, notamment dans les domaines

« cognitif » et « physique » (Maïano et al., 2003). Celle-ci est en partie expliquée par les méthodes pédagogiques des professionnels des établissements médico-sociaux plus enclins à valoriser et encourager les adolescentes indépendamment de leurs réussites objectives. Dès lors, ces dernières développent fréquemment une perception plus positive de certaines compétences.

Concernant les jeunes présentant des troubles du comportement, les causes des troubles sont généralement associées par les professionnels à des situations familiales de grande fragilité et vulnérabilité (carences éducatives, violences, handicap, situations socio-économiques très précaires) et à des difficultés d'adaptation à l'école et aux comportements attendus qui rendraient impossibles l'entrée dans les apprentissages. Aussi, l'expérience des apprentissages chez les jeunes accueillis en ITEP est, dans ce contexte institutionnel, inévitablement marquée par les expériences antérieures négatives et le rapport à l'école. Les jeunes présentant des troubles du comportement portent souvent « le stigmate induit par le retard scolaire » (Dupont, 2016 : 185). Ils ont par ailleurs conscience d'avoir été orientés vers l'ITEP parce qu'il a été jugé qu'ils ne pouvaient pas satisfaire aux exigences du métier d'élève, mais à la fois, ces jeunes à qui est attribué un handicap psychique – qui n'est pas considéré comme inné ni immuable – craignent l'étiquette du handicap et revendiquent le fait de n'être « ni fou, ni gogol » (titre de l'ouvrage d'H. Dupont, 2016). Dans cette situation, ils négocient et jouent avec les étiquettes qui leur sont assignées, trouvant ainsi des arguments pour ne pas se conformer aux attentes dans le cadre des enseignements. Ce rapport ambivalent aux apprentissages amène fréquemment les jeunes à éprouver un ressentiment envers l'institution et les enseignants. Simultanément, les souvenirs difficiles de la classe en milieu ordinaire et le retard scolaire accumulé les conduisent souvent à refuser de retourner en école ordinaire et d'entrer de nouveau en contact avec d'autres élèves, notamment plus jeunes.

2.2. Des relations difficiles avec les pairs

L'expérience du handicap à l'école comporte aussi une dimension sociale (Lansade, 2017), dans laquelle se jouent les relations avec les pairs.

Les résultats d'enquêtes conduites à différents niveaux des cycles scolaires dans plusieurs établissements convergent tous quant aux difficultés de socialisation (isolement plus fréquent notamment, Zaffran, 2015) et difficultés relationnelles que rencontrent les élèves inscrits en ULIS avec les autres élèves. Cette socialisation, qualifiée d' « introuvable » (Blanc, 2006) ou d'« inachevée », s'explique en premier lieu par « des échanges limités avec les autres élèves » (de Saint Martin, 2019 : 200), majoritairement vécus sur un mode conflictuel par les élèves inscrits en ULIS qui dès lors préfèrent rester entre eux. Les recherches (Lansade, 2017 ; de Saint Martin, 2018) montrent également que les représentations et valeurs négatives associées au handicap mental sont source d'une stigmatisation des élèves inscrits en ULIS souvent sujets à des moqueries, des violences verbales ou des humiliations. Les processus

stigmatisant les élèves en situation de handicap dans les relations entre pairs sont également signalés lorsqu'il s'agit de jeunes présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) (Leonova et Grilo, 2009). Sur le plan subjectif, les élèves inscrits dans des dispositifs tendent en conséquence à préférer le dispositif à la classe d'inclusion, car dans celui-ci, « leurs difficultés n'occasionnent aucun sentiment de honte ni n'exposent à aucune sorte de disqualification sociale. » (Lansade, 2017 : 21). À l'école, le dispositif signale le handicap tout en constituant un refuge, met à l'écart tout en permettant de rester dans l'école ordinaire.

« Franchir le seuil de la CLIS, c'est entrer dans le monde du handicap, cesser d'être un élève ordinaire pour devenir un élève ayant des besoins particuliers, reconnu comme tel par la société scolaire. Franchir le seuil d'une autre classe, c'est retourner dans le milieu ordinaire, en respecter les contraintes et les normes, redevenir un élève comme un autre […]. La CLIS protège donc les élèves, mais les signale aussi aux autres sous l'étiquette du handicap. Elle devient alors un lieu en soi stigmatisant, marquant la frontière entre la normalité et l'anormalité. » (de Saint Martin, 2019 : 27-28).

Les enfants et adolescents accueillis en établissement spécialisé expérimentent également un rapport spécifique aux pairs. Le parcours est marqué d'une faible ou absence de socialisation avec des jeunes de leur âge non porteurs de handicap. Cette situation agit sur les relations. « Des rapports plus familiers sont par exemple observés en IMPro où les élèves font plus aisément référence à leur vie intime par contraste avec les élèves d'ULIS (collège) davantage focalisés sur les savoirs et l'acquisition de leur statut d'élève » (Chevallier-Rodrigues et al., 2019 : 89).

Chez les jeunes présentant des troubles du comportement, les comportements et attitudes (dans la classe comme dans l'école) compromettent également le développement des relations de camaraderie ordinaire et d'amitié avec les pairs. Certains élèves peuvent en effet sanctionner l'écart aux normes scolaires et au métier d'élève et les relations sont souvent elles-mêmes directement altérées (Dupont, 2018). L'accueil en ITEP consiste précisément à mettre à distance les environnements familiaux et scolaires en vue « d'améliorer la sociabilité des jeunes en normalisant leurs comportements » (Dupont, 2016 : 150). Toutefois, il réduit les relations sociales et impose aux jeunes une « socialisation forcée » avec d'autres jeunes qu'ils n'ont pas choisis et auxquels ils ne s'identifient pas (Dupont, 2016).

Reconnus, étiquetés, comme élèves déviants dans le système scolaire, les jeunes à l'ITEP ne trouvent pas pour autant les conditions leur permettant de créer un groupe et un sentiment d'appartenance (Dupont, 2018). Par ailleurs, « l'exil scolaire » (Dupont, 2018 : 11) est vécu comme une véritable honte. Les jeunes n'ont pas ou peu de relations avec des jeunes extérieurs, et lorsqu'ils en ont, ils tendent à dissimuler leur situation à l'égard de l'école tentant de se faire passer pour des jeunes ordinaires. La peur des moqueries et de la

stigmatisation est telle que certains refusent également l'éventualité d'un retour à l'école ordinaire (Dupont, 2016).

2.3. Des difficultés de reconnaissance de l'autonomie, des capacités et des droits

Les travaux portant sur les élèves présentant des troubles du développement signalent également les difficultés que rencontrent ces jeunes à faire reconnaître leurs capacités, leur autonomie et leurs droits par les professionnels de l'institution scolaire. Cette expérience est susceptible d'être d'autant plus mal vécue au lycée que le décalage se creuse avec le traitement qui s'applique aux autres élèves. G. Lansade (2019) observe de nombreuses situations dans lesquelles les lycéens inscrits en ULIS sont dénués de leurs droits et de leur autonomie. Ces jeunes sont également, plus que les autres jeunes de leur âge, infantilisés, comme l'illustre la situation décrite où les élèves voient leur argent de poche (et ses usages) contrôlé par leur enseignant à l'occasion d'un voyage scolaire réalisé avec d'autres élèves de terminale du lycée non soumis à la même règle.

Dans ces contextes de dispositifs inclusifs, les élèves ne sont pas passifs, ils « opposent des micro-résistances qui sont autant de voies possibles de réappropriation de soi » (Lansade, 2017) qui déstabilisent les représentations de la communauté éducative amenée parfois à considérer le point de vue de vue des élèves. Dans l'enquête de C. de Saint Martin, les élèves défendent la légitimité de leur place à l'école (tel que l'illustre notamment la lettre écrite par les élèves d'une CLIS à l'attention d'autres élèves de l'école dans laquelle ils revendiquent leur droit d'être élève à l'école). Bien que leurs discours expriment un rapport ambivalent à l'école, plus ou moins prononcé suivant les situations, ils signalent aussi le vécu positif et les effets bénéfiques de la CLIS qu'ils considèrent finalement comme une condition – un « sas » – leur permettant de maintenir une scolarité à l'école ordinaire.

Chez les jeunes présentant des troubles du comportement, l'internat en ITEP prend la forme à plusieurs égards d'un « enfermement total » (Dupont, 2016) qui dépossède les jeunes d'une partie de leur autonomie, que ce soit sur les temps scolaires, éducatifs ou de loisirs. Ils sont encadrés et surveillés et passent la majorité de leur temps en présence d'adultes dans un environnement où l'école, les accompagnements thérapeutiques, les ateliers éducatifs sont rassemblés. Cette configuration les éloigne des conditions d'une adolescence ordinaire, permettant notamment de vivre des temps sociaux dépourvus de la présence d'adultes et nécessaires à la subjectivation (Dupont, 2018).

2.4. Une expérience scolaire dépendante du sens que les professionnels donnent à l'inclusion scolaire

L'expérience scolaire dépend également des pratiques, des cultures et de l'expérience des acteurs professionnels, notamment des enseignants et du sens qu'ils donnent à l'école

inclusive et aux dispositifs associés, ce que L. Laidi (2018) appelle la « réalité inclusive ». Celle-ci « correspond à la manière dont les acteurs conçoivent et interprètent l'éducation inclusive. Cette subjectivation des acteurs conduit à la création d'une réalité scolaire pour les adolescents en situation de handicap. » (Laidi, 2018 : 39).

Le sens que les enseignants donnent au dispositif se répercute sur l'expérience qu'en ont les élèves. Différentes conceptions se distinguent chez les enseignants spécialisés quant au rôle du dispositif ULIS, perçu comme un groupe classe favorable au sentiment d'appartenance et d'identité chez certains ou au contraire comme un dispositif à mettre avant tout au service d'une inclusion individuelle et dont la visibilité a toutes les chances de stigmatiser. La question se pose au final de savoir si les dispositifs qui maintiennent dans une situation liminale d' « exclus de l'intérieur » (Garel, 2010) ne peuvent pas aussi faciliter, plus que l'inclusion totale et individuelle, un sentiment de groupe, une satisfaction à l'école et une construction identitaire positive.

3. Identité, corps et handicap dans le contexte de l'école inclusive

3.1. Estime de soi, représentations de soi et sentiment de compétence

Les situations vécues (stigmatisation, difficultés dans les apprentissages) peuvent avoir une incidence sur la construction identitaire, l'estime de soi, les représentations de soi ou encore le sentiment de compétence. L'identité peut se définir comme « ce par quoi le sujet se sent exister en tant que personne, dans tous les rôles et toutes ses fonctions, se sent accepté et reconnu comme tel par autrui, par son groupe ou sa culture d'appartenance » (Tap *in* Chevallier-Rodrigues, 2020 : 159). En psychologie, elle « recouvre un foisonnement terminologique qui peut renvoyer […] aux notions d'estime de soi (dimension évaluative du soi), d'image de soi (dimension descriptive du soi), de concept de soi (système organisé d'informations sur soi) ou aux représentations de soi » (Chevallier-Rodrigues, 2019 : 89). Principalement issu de la psychologie, le concept d'estime de soi peut se définir, selon J.-P. Famose et J. Bertsch (2017), comme « une évaluation de soi chargée affectivement ».

Autrement dit, elle désigne le processus par lequel l'individu porte sur lui un regard évaluatif dont les constats dressés suscitent chez lui des émotions positives ou négatives. L'estime de soi apparaît le plus souvent comme étant multidimensionnelle et hiérarchisée (ce qui amène à distinguer l'estime de soi générale d'estimes de soi relatives à une pluralité de domaines spécifiques), et évolutive dans le temps, avec notamment une détérioration de l'estime de soi générale à l'entrée dans l'adolescence (Leonova et Grilo, 2009), ou au passage de 12 à 13 ans (Fourchard et Courtinat-Camps, 2013).

Dans le contexte de l'école inclusive, la mesure et l'analyse de l'estime de soi des élèves en situation de handicap ont fait l'objet de plusieurs études. Chez les enfants dyslexiques

(Leonova et Grilo, 2009), plusieurs résultats d'études conduites dans les pays anglo-saxons ont révélé une estime de soi plus faible que chez les enfants ordinaires. Celle-ci se détériore également de manière plus marquée lorsque les enfants accordent une importance forte à la scolarité ou associent le fait d'être heureux à la capacité de lecture. Cependant, l'environnement de scolarité agit également fortement sur ces résultats et les résultats montrent que l'estime de soi scolaire et l'estime de soi sociale ne sont pas plus faibles chez les enfants dyslexiques inscrits en classe spécialisée que chez les enfants ordinaires. La détérioration de l'estime de soi globale et scolaire serait donc davantage liée à la stigmatisation vécue par les enfants dyslexiques en milieu ordinaire, plutôt qu'à leur acceptation ou non de l'altération de leurs capacités. Les travaux conduits auprès des jeunes inscrits en CLIS (nouvellement ULIS) présentant une déficience intellectuelle (Chevallier et al., 2015) montrent également que le type d'inclusion individuelle ou collective influe sur le niveau d'estime de soi. L'inclusion individuelle ou l'inclusion à la fois collective et individuelle favoriseraient ainsi une meilleure estime de soi que l'inclusion collective.

D'autres travaux conduits par ces mêmes auteurs (Chevallier et al., 2019) portent sur la construction identitaire des enfants présentant une déficience intellectuelle, appréhendée à partir du concept de représentation de soi (concept considéré comme étant plus dynamique et plus réflexif que l'estime de soi) et mis en lien avec le sens attribué par ces enfants à leur expérience scolaire. Ils révèlent que l'inscription dans des dispositifs inclusifs peut induire des représentations de soi moins valorisées et plus fragiles que le suivi d'une scolarité en école et classe ordinaire ou en établissement spécialisé, en raison notamment de la situation singulière de ces élèves dans les établissements et de l'expérience de la stigmatisation. Les études réalisées par ces auteurs (Chevallier-Rodrigues et al., 2019) montrent néanmoins que les représentations de soi chez les élèves dépendent également du sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire, notamment en termes d'engagement et d'investissement dans les savoirs et de relations avec les pairs. L'influence du parcours scolaire sur les représentations de soi serait également liée au sens de l'expérience scolaire (Chevallier-Rodrigues et al., 2020).

Proche du concept d' « estime de soi », l'analyse du sentiment de compétence dans différents domaines (« cognitif », « social », « physique », « apparence », « conduite », « valeur générale de soi » ; Maïano, 2003) permet de mettre en lumière des effets d'environnement et de socialisation. C. Maïano et al. (2003) montrent que les adolescentes présentant des troubles du développement ou des troubles du comportement accueillies en établissement spécialisé ont un sentiment de compétence supérieur aux adolescentes ordinaires dans les domaines « cognitif » et « physique ». Les adolescentes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles du comportement en échec scolaire et placées en établissement spécialisé construisent des référents identificatoires qui s'éloignent des jeunes ordinaires et tendent à se comparer à d'autres jeunes présentant les mêmes handicaps. Elles tendent ainsi à survaloriser leurs compétences par rapport aux jeunes ordinaires exposés aux compétences de leurs pairs sans handicap.

V. Viné Vallin (2019) interroge le vécu scolaire de lycéens présentant un handicap cognitif à partir du sentiment de bonheur lui-même appréhendé au travers du concept de capabilités. Contre toute attente, les élèves présentant un handicap cognitif et exposés à des ruptures dans leurs parcours scolaires, liées aux orientations en enseignement et/ou établissement spécialisés, trouvent pourtant dans leur situation des sources de bonheur et se sentent majoritairement heureux. Les mesures d'orientation sont souvent vécues par les élèves concernés comme la fin d'une situation difficile en classe du fait de l'expérience fréquente de l'échec scolaire, des moqueries, des assignations à un rôle d'élève en difficulté ou handicapé. Le ressenti positif rapporté par les élèves est incombé au rôle que joue l'entourage familial. Celui-ci accompagne et encourage le jeune dans la détermination et l'expression de ses choix d'orientation. Sur ce point, les ressources familiales (et la connaissance des textes) jouent un rôle important dans la possibilité pour les parents de défendre les droits de leur enfant dans les institutions et de favoriser un vécu positif de la situation pour l'ensemble de la famille.

3.2. Corps, identité et handicap

« La question de la place et du rôle du corps est aussi essentielle que délicate lorsqu'il s'agit de traiter du handicap. Le corps est souvent le point de stigmatisation sociale de l'individu handicapé et en même temps son lieu de subjectivation » (Ancet et Toubert-Duffort, 2010 : 5).

Le corps, première frontière entre soi et les autres (Le Breton, 2018 ; 2013), est, dans les sociétés contemporaines occidentales, un élément central de la conscience de soi en tant que personne et de la construction de l'identité (Vigarello, 2015). « Le corps, en effet, en tant qu'il incarne l'homme, est la marque de l'individu, sa frontière, la butée en quelque sorte qui le distingue des autres ». (Le Breton, 2018 : 8). Dès lors, il est le lieu où s'incarnent, se jouent, se négocient la similarité et l'altérité dans leurs différentes expressions. À la fois semblable et constamment ramenée à sa différence, la personne présentant un handicap est dans une situation liminale qui l'amène, selon les termes de S. Korff-Sausse et M. Araneda (2017), à avoir une « identité entre-deux ». Cette dernière ne résulte pas uniquement de l'incapacité mais également de l'interaction avec l'environnement matériel, social et culturel, c'est-à-dire qu'elle renvoie aux limitations dans l'espace et dans les actions ainsi qu'aux réactions sociales que suscite la déficience. Toute forme incarnée de déficience ou d'incapacité chez quelqu'un risque d'affecter sa relation aux autres et de compromettre la reconnaissance par ces derniers de son statut de personne.

Dans le prolongement de l'analyse des interactions d'E. Goffman, le corps de la personne étiquetée comme handicapée a également été analysé comme une entrave aux processus de reconnaissance et de prévisibilité privant ainsi l'individu de la confiance que d'autres susciteraient dans n'importe quelle relation sociale ordinaire (Le Breton, 2017). À l'appui du

paradoxe observé par A. Giami (1988) suivant lequel *« le handicap mental se voit, alors que le handicap physique ne se voit pas »*, A. Marcellini (2006 ; 2007) démontre à quel point les processus de catégorisation, et de stigmatisation, du handicap, prennent appui, même lorsque ce dernier relève d'une déficience non physique, sur le corps et sur les représentations de ce que doit être ce corps pour être considéré comme *normal*. Elle décrit les manifestations corporelles du handicap mental et comment elles déstabilisent les interactions. Les écarts observés avec les *conventions sociales* qui régissent la « *bonne tenue* » et *ce qui est convenu* de faire dans les interactions introduisent une gêne et une incertitude qui compromettent la possibilité d'une relation *normale*. Dès lors, le corps de la personne présentant un handicap suscite un traitement social traversé de tensions et fait, alternativement, de processus d'exclusion, d'évitement, et de tentatives de rééducation et de normalisation qui interfèrent avec la définition de l'identité.

Aussi, l'expérience corporelle de la personne présentant un handicap a-t-elle un effet sur son vécu intime et la perception de soi. R. Murphy (1990) souligne par exemple à quel point il a dû, en tant que personne invalide, trouver des ressources pour lutter contre la dépression. S. Logeswaran et al. (2019) expliquent que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont conscience des représentations sociales négatives associées à la déficience intellectuelle. Parce que leur identité sociale est fortement tributaire du regard des autres, certaines expriment des sentiments de honte, de colère et de manque de pouvoir. Les personnes présentant un handicap ont plus que quiconque à négocier leur identité et à lutter pour que les autres reconnaissent leur subjectivité. Dès lors, elles peuvent user de stratégies.

C'est ce que font les élèves qu'étudie C. de Saint Martin (2019) qui préservent leur identité pour soi, en restant dans un entre-soi protecteur vis-à-vis du regard des autres qui leur permet de dénier leur handicap tout en recréant à l'intérieur de la CLIS des segmentations par l'attribution du handicap à d'autres. C'est aussi ce qu'observe H. Dupont (2016) au sujet des jeunes en ITEP qui refusent que leur identité soit réduite au stigmate ou qui refusent, pour certains, de reconnaître l'existence-même du stigmate. S. Logeswaran et al. (2019) dressent des constats similaires au sujet des personnes déficientes intellectuelles. Dans une étude portant sur la manière dont des personnes souffrant d'une déficience intellectuelle se présentent, A. Kittelsaa (2014) décrit comment les personnes participant à l'étude préfèrent, comme tout un chacun, présenter une image positive d'elles-mêmes plutôt que négative. Elles tendent à se décrire et à se définir avant tout comme des personnes ordinaires et leurs propos révèlent à ce titre des identités multiples (professionnelle, sportive, sociale, etc.) – plurielles peut-on dire – que le stigmate ne pourrait résumer.

La représentation contemporaine du corps peut amener celui-ci à être investi comme un « projet » (Shillings, 2012), que chacun est amené à travailler tel un artisan (Le Breton, 2018). Dans cette optique, le corps peut être envisagé comme une sorte de support « où projeter un sentiment d'identité toujours remaniable » (Le Breton, 2018 : 97). Lieu privilégié de la

recherche de « bien-être et de bien paraître », le corps fait ainsi « l'objet d'un souci constant » (Le Breton, 2018 : 98). Dès lors, les enfants, adolescents et jeunes adultes présentant des troubles du développement, cognitifs ou psychiques doivent pouvoir utiliser, comme les autres jeunes ordinaires, les ressorts de l'apparence et des soins corporels dans leur cheminement identitaire.

Dans cette perspective, la socio-esthétique, au cœur de notre étude, peut-elle constituer pour des jeunes présentant un handicap mental, psychique ou cognitif, une proposition susceptible de favoriser l'estime de soi, un sentiment de bien-être, l'inclusion sociale et plus généralement la construction d'une identité positive à la fois pour soi et pour les autres ?

4. La socio-esthétique : une expérience corporelle susceptible de favoriser le bien-être, l'estime de soi et les relations avec les autres

4.1. Une approche par le corps et les sens

Les actes esthétiques – gestuelles, techniques – effectués par des socio-esthéticiennes (par exemple, au sein de services en soins palliatifs ; Alloncle, 2002) ou parfois entre les personnes participantes elles-mêmes (par exemple, en cancérologie gynécologique ; Lecointe et Dumet, 2016) peuvent offrir une expérience sensorielle positive (Andrieu, 2017). Ils peuvent procurer des sensations agréables par la manipulation d'instruments, le contact charnel avec des produits ou par la satisfaction visuelle que peut entraîner le sentiment d'un travail de l'apparence réussi (notamment grâce au conseil en image, Descamps et Colozzi, 2016). Ils favorisent des expériences du toucher, odorantes ou visuelles, susceptibles de renforcer la conscience de soi, permettant « de voir sa solitude extérieure avec un autre regard, plus serein, plus fort » (Martin et al., 2009), et ainsi d'améliorer la représentation de soi. À titre d'illustration, les ateliers à médiation corporelle esthétique « look », réalisés avec des adolescentes « obèses » en perte de poids, font mention de la difficulté chez ces sujets de prendre conscience « des limites de [leur] corps » (Sanahuja et Cuynet, 2012 : 253) et de l'intérêt de la dimension relationnelle de ces ateliers pour travailler cet aspect avec les sujets. M. Lecointe (2018) conduit, quant à elle, une recherche interventionnelle en cancérologie gynécologique aux Hospices civils de Lyon. Ses travaux montrent comment ces ateliers remplissent pour les femmes atteintes ou ayant été atteintes d'un cancer « une mission restructurante et revivifiante » à même de favoriser une réappropriation corporelle et un travail de (re)construction identitaire.

4.2. Un possible levier au bien-être et à l'estime de soi

S. Paulson (2008) réalise une ethnographie à découvert au sein d'un centre de formation de thérapeutes de la beauté qui accueille des clientes âgées qui viennent bénéficier de soins prodigués à des tarifs avantageux par les étudiantes dans le cadre des cours de pratique. Les

enseignants, et donc les étudiants, construisent le bien-fondé des soins prodigués à travers une rhétorique articulant soins de beauté, promotion de la santé et besoins physiologiques et bien-être psychologique. Il en découle une construction (et conception) particulière du corps vieillissant et de ses besoins, que les professionnels et apprentis étudiants transmettent, dans une logique éducative, aux clients âgés, lors de la réalisation des traitements, en les invitant à prendre en compte les besoins spécifiques de leur corps lié à leur âge.

Le caractère thérapeutique des traitements esthétiques dans ce contexte est sous-tendu par l'idée que ces soins (cutanés, massage, toucher à mains nues) favorisent la santé en général. Les clientes qui reçoivent les soins relèvent les bénéfices physiques (atténuation de la douleur) et psychologiques (relaxation) comme autant d'éléments susceptibles de favoriser chez elles un bien-être et une conscience de soi. Les traitements de beauté influencent et reconfigurent l'expérience que les clientes âgées font de leur corps. Si elles sont sensibles au fait d'améliorer, d'embellir, *i.e*. de rajeunir leur apparence à l'extérieur, cette considération s'accompagne immanquablement d'un sentiment d'améliorer leur corps de l'intérieur, ce qui permet à l'auteure de conclure que la beauté est plus que superficielle (« *beauty is more than skin-deep* »).

Si la vulnérabilité est multidimensionnelle (psychologique, physique, sociale, symbolique) et qualifie des expériences très différentes (vieillesse, maladie, handicap, précarité économique et sociale, etc.), elle s'inscrit dans les corps et provoque de la souffrance souvent associée à de la honte (Dambuyant-Wargny, 2017). Pourtant, le corps constitue aussi la seule ressource disponible – lorsque toutes les autres manquent – sur laquelle il demeure possible d'agir pour améliorer l'estime de soi, atténuer la souffrance et la honte et favoriser un *mieux-être*. Partant de ce constat, G. Dambuyant-Wargny interroge la prise en charge du corps des plus démunis et du sentiment de honte par l'intervention sociale. Elle souligne la centralité du corps dans l'expérience de vulnérabilité et la pertinence de la socio-esthétique dans le cadre de l'intervention sociale visant à prendre en charge ce corps vulnérable. Selon G. Dambuyant-Wargny (2017), les accompagnements psycho-sociaux agissent en effet sur la *honte du corps désocialisé* (sentiment de rabaissement, perte de dignité et culpabilité) tandis que les socio-esthéticiennes agissent davantage sur *la honte du corps éprouvé* (vécu intime, sensoriel, psychique de la vulnérabilité) pouvant se traduire, par exemple, par la timidité, la gêne, le manque de confiance en soi. Grâce aux soins esthétiques reçus, les personnes peuvent développer une image plus positive d'elles-mêmes, de leur apparence, susceptible d'atténuer le sentiment de honte. La socio-esthétique peut ainsi favoriser la réhabilitation des corps.

De nombreux travaux de pédopsychiatrie, de neuropsychiatrie et de psychologie clinique et du développement ont documenté abondamment les enjeux d'estime de soi dans le processus de personnalisation des jeunes (Bégarie et al., 2011 ; Biddle et Goudas, 1994 ; Seidah et al., 2004) et l'importance prépondérante de l'image corporelle – partie fondamentale des représentations de soi – dans cette période particulière qu'est l'adolescence (Fourchard et

Courtinat-Camps, 2013). À l'heure où prendre soin de son corps et de son apparence est devenu une démarche faisant partie intégrante du travail identitaire (Vigarello, 2004), l'estime de soi mais aussi la représentation de soi, le bien-être, les facilités à interagir dans les relations sociales apparaissent intrinsèquement liées à l'apparence physique (J.-P. Famose, 2005).

Dans la perspective de l'inclusion en milieu ordinaire des jeunes en situation de handicap, les pratiques de socio-esthétique apparaissent donc comme un levier potentiel pour améliorer le renforcement de l'estime de soi mais aussi le bien-être, le rapport au corps et favoriser la connaissance des normes sociales relatives aux apparences, dans une société où leur poids pèse sur les destins sociaux (Amadieu, 2016 ; 2002). Pourtant, les pratiques socio-esthétiques auprès de publics enfants, adolescents et jeunes adultes en situation de handicap ont été peu étudiées et peu travaillé, par les professionnels de l'action sociale et médico-sociale, dans le cadre d'un accompagnement à l'inclusion.

4.3. La dimension sociale des ateliers de socio-esthétique

Les ateliers de socio-esthétique offrent un espace d'expression, de discussions, de relations sociales pouvant permettre un renforcement ou une restauration du lien social. Par exemple, l'atelier thérapeutique « vêtothèque », expérimenté avec des adolescents présentant des troubles alimentaires depuis plus de 12 ans à la maison de Solenn, est apparenté à un « espace tiers » (Kagan et al., 2012 : 408) susceptible de favoriser le lien entre participants et professionnels mais aussi entre participants et institutions. L. Manzano et M. R. Moro (2012) soulignent, dans le cadre d'un atelier maquillage (au sein de la maison Solenn), combien ces espaces libèrent la parole et offrent au participant une opportunité « d'exprimer une large gamme de ses perceptions, de ses sensations, de ses envies et de ses angoisses que parfois il n'arrive pas à verbaliser directement. » (Manzano et Moro, 2012 : 13). Ces ateliers semblent pouvoir contribuer à un travail, à la fois discursif et réflexif, autour de la perception de l'apparence par soi-même et par les autres. De plus, ils opèrent comme des espaces de transmission de savoir-faire que les personnes peuvent réinvestir puis s'approprier, afin de maîtriser davantage l'apparence qu'elles souhaitent se construire. Dimension considérée comme inhérente du travail identitaire de chacun, cette prise en main de l'apparence et de l'image de soi peut constituer une déclinaison du renforcement de l'estime de soi.

Conclusion

Malgré un intérêt croissant pour les pratiques esthétiques à visée thérapeutique, ces dernières peinent à être pleinement reconnues comme une intervention complémentaire aux soins médicaux et/ou comme un outil mobilisable pour améliorer le rapport à soi des personnes vulnérables. Il existe donc un enjeu majeur à mener des études qui mesurent et évaluent les effets des pratiques socio-esthétiques sur ces publics, afin de mieux estimer

l'intérêt de ce type de thérapeutique. Pour l'heure, quelques recherches ont déjà démontré des effets positifs de la socio-esthétique (Quintard et Lakdja, 2008 ; Paulson, 2008 ; Tarteaut et al., 2008) dans divers domaines (cancer, vieillissement, expérience carcérale, troubles alimentaires, soins palliatifs, handicap physique). À notre connaissance, il n'existe pas encore de résultats probants autour de l'usage de la socio-esthétique sur l'estime de soi et l'inclusion chez des personnes présentant des troubles DYS, du développement ou du comportement.

Enfin, les travaux existants sont majoritairement des recherches de psychologie, de médecine ou des retours d'expériences initiées dans des institutions médico-sociales publiés par des professionnels du corps médical ou de la socio-esthétique. À notre connaissance, aucune recherche sociologique appliquée n'a été initiée en France sur la socio-esthétique et l'estime de soi, du point de vue de la sociologie de la santé, dans une perspective de recherche participative appliquée, visant à saisir les processus de pratiques socio-esthétiques et à favoriser leurs effets bénéfiques concrets sur les personnes participant à ce type de dispositif. L'un des intérêts de ce projet est d'apporter un éclairage sociologique sur ces pratiques et leurs effets, tout en conservant une perspective transdisciplinaire. Ce projet permettrait également de développer une approche appliquée sur un objet où, comme le constatent B. Lamboy et R. Shankland (2011), peu de recherches interventionnelles ont été menées en France.

Références

Alloncle J. (2002), Une nouvelle approche en soins palliatifs: la socio-esthétique, *InfoKara,* 17/2 : 59-60.

Amadieu J-F. (2016), *La Société du paraître-Les beaux, les jeunes ...et les autres*, Paris, Odile Jacob.

Amadieu J-F. (2002), *Le poids des apparences : beauté, amour et gloire*, Paris, Odile Jacob.

Ancet P., Toubert-Duffort D. (2010), Corps, identité, handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50/2 : 5-6.

Andrieu B. (2017), *Rester Beau*, Neuilly-Lès-Dijon, Le Murmure.

Bégarie J., Maïano C., Ninot G. (2011), Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids, *Revue Canadienne de Psychiatrie*, 56 (3) : 179-186.

Biddle S., Goudas M. (1994), Sport, activité physique et santé chez l'enfant, *Enfance* : 135-144.

Blanc A. (2006), *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin.

Bodin R., Douat É. (2015), Un âge refusé. Le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés, *Agora débats/jeunesses*, 3/71 : 99-110.

Calvez M. (2014), Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité, *Sciences sociales et santé*, 12/1 : 61-88.

Caraglio M. (2019), *Les élèves en situation de handicap*, Paris, PUF, *Que sais-je ?*

Chevallier-Rodrigues E., Courtinat-Camps A., de Léonardis M. (2020), Relation entre parcours scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap : rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire sur cette relation, *Psychologie Française*, 65, n°2 : 157-72.
Chevallier-Rodrigues E., Rodriguez N., Courtinat-Camps A. (2019), Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap. *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 29 : 88-108.
Chevallier E., Courtinat-Camps A., de Léonardis M. (2015), Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS), *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63 : 76–83.
Chouib G. (2017), L'impossibilité de l'inclusion. Témoignage d'une mère d'adolescents, *VST - Vie sociale et traitements*, 3, N° 135 : 46-48.
Dambuyant-Wargny G. (2017), L'intervention sociale auprès des plus démunis : prendre en charge le corps vulnérable et le sentiment de honte, *Pensée plurielle*, 44/1 : 85-95.
Descamps E. et Colozzi C. (2016), Choisir son look, *Faire face*, n° 744 : 27-43.
De Saint Martin C. (2019), *La parole des élèves en situation de handicap: « on sait marcher droit mais de travers ! »*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.
De Saint Martin C. (2016), L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de Clis 1, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73/1 : 239-51.
De Saint Martin C. (2018), l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire au prisme de leur participation sociale, *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3/83-84 : 45-57.
Dupont H. (2016), *"Ni fou, ni gogol !"*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.
Dupont H. (2018), Quelle expérience pour les élèves présentant des troubles du comportement et orientés vers une scolarité spécialisée ? Une comparaison France–Wallonie, *Alter*, 12/1 : 1-12.
Ébersold S., Armagnague M. (2021), Introduction » au dossier « La fabrique du besoin éducatif particulier, *Agora debats/jeunesses*, 87/1 : 39-49.
Ébersold S., Cordazzo P. (2015), Passage à l'âge adulte, handicap et configurations inclusives, *Agora debats/jeunesses* 71/3 : 55-67.
Ébersold, S. (2015), Scolarité, accessibilité et inégalités. Dans : Joël Zaffran éd., *Accessibilité et handicap* : 177-208. Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.
Famose J.-F., Bertsch J. (2017), *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
Famose J.-P. (2005), Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, In *Actes du forum AEEPS 2005* « L'EPS, c'est bon pour la santé ».
Fourchard, F., Courtinat-Camps A. (2013), L'estime de soi globale et physique à l'adolescence, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61/6 : 333-39.
Garcia S., Oller A.-C. (2021), La dyslexie : une construction pédagogique à la croisée de normes pédagogiques divergentes, *Agora debats/jeunesses*, 87/1 : 129-44.

Garel J.-P. (2010), De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, n°122-123 : 143-65.
Goffman E. (1975), *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Minuit.
Jablonka I. (2015), *Le corps des autres*, Paris, Le Seuil.
Kagan M., De Mortemart E., Bellieud-Vigouroux M., Moro M. R. (2012), Au pays des miroirs : Se soigner par le vêtement, *Adolescence,* 80/2 : 401-409.
Kittelsaa A. M. (2014), Self-Presentations and Intellectual Disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16/1 : 29-44.
Korff-Sausse S, Araneda M. (2017), *Handicap : une identité entre-deux*, Paris, Érès.
Laidi L. (2018), Le dispositif Ulis en photo, *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n° 83-84, 3 : 33-44.
Lamboy B., Shankland R. (2011), Utilité des modèles théoriques pour la conception et l'évaluation de programmes en prévention et promotion de la santé, *Pratiques psychologiques*, 17/2 : 153-172.
Lansade G. (2017), La « vision des inclus », *VST - Vie sociale et traitements*, 135/3 : 16-23.
Lansade G. (2019), De la difficulté à être reconnus "capables" et "compétents": des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie. *Alter* 13/1 : 29-42.
Le Breton D. (2018), *La sociologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».
Le Breton D. (2017), Le corps en abîme. Vertige de l'entre-deux », dans : Simone Korff-Sausse éd., *Handicap : une identité entre-deux*. Toulouse, Érès : 45-60.
Le Breton D. (2013), *Anthropologie du corps et de la modernité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Quadrige ».
Lecointe M. (2018), « Miroir, Ô miroir ! Aide-moi d'abord à (re)trouver qui je suis, avant de me dire que je suis la plus belle ! », *séminaire Corps et Beauté*, *Séance 6 : La Beauté thérapeutique*, 15 octobre, université de Strasbourg. Disponible en podcast [début de l'intervention à 11,30 minutes] : https://www.youtube.com/watch?v=KtJHMptPiQ8
Lecointe M., Dumet N. (2016), « Des soins… à soi ». Dispositif psychologique et clinique à médiation groupale utilisant les soins esthétiques en cancérologie gynécologique, *Cancer(s) et psy(s)*, 2/1 : 105-15.
Leonova T., Grilo G. (2009), La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ?, *L'Année psychologique*, 109/3 : 431-462.
Logeswaran S., Hollett M., Zala S., Richardson L., Scior K. (2019), How Do People with Intellectual Disabilities Construct Their Social Identity? A Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32/3 : 533-42.
Maïano C., Ninot G., Bruant G., Benattar B. (2003), Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire, *Psychologie canadienne*, 44/2 : 139-51.
Manzano L., Moro M. R. (2012), L'atelier maquillage, *Adolescence* 80(2) : 411-419.

Marcellini A. (2007), Nouvelles figures du handicap ? Catégorisations sociales et dynamiques des processus de stigmatisation / déstigmatisation, dans : G. Boëtsch, C. Hervé, J.-J. Rozenberg, *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé.* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection » : 199-219.
Marcellini A. (2006), Déficiences et ritualité de l'interaction. Du corps exclu à l'éducation corporelle, *Recherches et éducation*, 11.
Martin C., Grouille D., Terrier G. (2009), Esthétique et temps en soins palliatifs, *InfoKara*, 24/3 : 147-150.
Murphy R. F. (1990), *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris, Plon.
Paulson S. (2008), "Beauty Is More than Skin Deep." An Ethnographic Study of Beauty Therapists and Older Women, *Journal of Aging Studies*, 22/3 : 256-265.
Quintard B., Lakdja F. (2008), Assessing the Effect of Beauty Treatments on Psychological Distress, Body Image, and Coping: A Longitudinal Study of Patients Undergoing Surgical Procedures for Breast Cancer, *Psycho-oncology*, 17 : 1032-1038.
Revillard, A. (2019), « L'expérience sociale du handicap », *Observation sociologique du changement*, n°2.
Sanahuja Almudena M. (de la), Cuynet P. (2012), Maigrir enveloppée à l'adolescence et image du corps, *Psychothérapies*, 32/4 : 249-261.
Seidah A., Bouffard T., Vezeau, C. (2004), Perceptions de soi à l'adolescence : différences filles – garçons, *Enfance*, 56 : 405-420.
Shillings C. (2012), *The body and social theory*, London, Sage.
Tarteaut M.-H., Herrmann F., Grandjean R., et Toutous-Trellu L. (2008), Soins esthétiques aux personnes âgées dans la réhabilitation hospitalière, *Recherche en soins infirmiers*, 94/3 : 92-100.
Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europ*e. Paris, Presses Universitaires de France, « Le Lien social ».
Vigarello, G. (2015), Le corps contemporain, une recherche d'identité. *Esprit*, 69-87.
Vigarello G. (2004), *Histoire de la beauté : Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*, Paris, Seuil.
Ville I., Fillion E., Ravaud J.-F. (2020), *Introduction à la sociologie du handicap: histoire, politiques et expérience*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
Vallin V. Viné (2019), Être adolescent et porteur d'un handicap cognitif : quels composants pour un bonheur scolaire ?, *Tréma*, 52.
Zaffran J. (2015), Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire, *Le sujet dans la cité*, 2/ 6 : 71-80.

5. Méthodologie du projet

1. Exposé de la méthode

L'étude a consisté en la mise en œuvre d'un cycle de 8 ateliers de socio-esthétique. Ces ateliers ont été menés auprès de jeunes de l'IME Le Chant du loup, du Centre François Truffaut et de l'ITEP Vallée de Seine.

Au total, quatre classes (Unités d'enseignement externalisées - UEE)[4] ont participé au projet (1 du CFT et 3 de l'IME), ainsi qu'un groupe plus hétérogène de jeunes en inclusion individuelle scolaire ou préprofessionnelle à l'ITEP.

À l'intérieur de chacun de ces groupes, un « (sous-)groupe témoin » a été constitué, quand cela s'est avéré possible et a été jugé pertinent, dans le but de pouvoir mieux comprendre les effets observés et effectuer des comparaisons.

Entre janvier et juillet 2021, un créneau d'1h ou 1h30 par semaine dédié au projet a été programmé avec chaque classe ou groupe. La méthodologie a mobilisé des techniques d'enquête qualitatives, articulant trois types de données :

- Des observations des ateliers de socio-esthétique.
- Des discussions collectives conduites avec les différents groupes (y compris les groupes témoin.
- Des évaluations de l'estime de soi conduites à partir de l'échelle toulousaine de l'estime de soi (questionnaire E.T.E.S) et de l'échelle multidimensionnelle de l'estime de soi (questionnaire EMES) (y compris avec les groupes témoin). Au regard des difficultés à interpréter les résultats et de l'ensemble des biais de passation et d'utilisation des outils, cette partie ne sera pas détaillée dans le présent rapport[5].

1.1. L'observation des ateliers de socio-esthétique

Seule méthode en sciences sociales qui permette de capter les comportements au moment où ils se produisent, l'observation des ateliers de socio-esthétique a offert la possibilité d'accéder au travail du corps *en train de se faire* (gestuelles, techniques mobilisées), ainsi qu'aux discours produits dans l'instantanéité de la situation ou *a posteriori,* mais pouvant être resitués par le chercheur à l'aune des faits observés. La méthode de l'observation est donc particulièrement pertinente pour comprendre l'expérience des ateliers par les jeunes, les

[4] Les unités d'enseignement externalisées sont des dispositifs permettant à des enfants accueillis dans des établissements médico-sociaux de suivre (partiellement ou totalement) une scolarité adaptée dans l'enceinte d'un établissement scolaire ordinaire.

[5] Nous tenons néanmoins à remercier les collègues psychologues ayant réalisé ces évaluations et participé à notre recherche. Amélie Belguise et Lucie Colzy à l'IME, Mathilde Rouge et Lucile Grémont au CFT, Céline Nossin à l'ITEP.

manières dont ils peuvent modifier les rapports au corps et l'état de bien-être, et saisir les constructions narratives, en lien avec le corps, les ateliers et la projection dans des situations d'inclusion, produites par les jeunes dans ces moments.

Dans cette perspective, une grille d'observation (annexe) a été élaborée afin de focaliser notre attention sur les éléments pertinents en regard des hypothèses de travail. Les observations ont été réalisées de manière appareillée, à l'appui d'un enregistreur audio et, lorsque la situation s'y prêtait, d'un enregistreur vidéo (appareil photo).

Les observations des ateliers ont été conduites par observation participante, à des degrés plus ou moins variables. Nous avons soit participé à l'ensemble des activités, au même titre que les jeunes et souvent autres professionnels, soit observé sans réaliser les activités faisant le cœur des séances mais en accompagnant les jeunes dans la réalisation des actes ou la mise en œuvre des consignes.

Souvent, notre place a concrètement oscillé entre plusieurs postures, consistant à endosser à certains moments le rôle de chercheuse, par exemple en expliquant aux jeunes la démarche scientifique et le métier de sociologue, et à d'autres moments le rôle de professionnelle participant aux activités avec les jeunes. Souvent, il nous a également été nécessaire de coordonner le projet avec l'ensemble des acteurs présents en tant que, à la fois, chercheuse et professionnelle de l'institution (par exemple en co-réfléchissant au calendrier du projet avec l'ensemble des professionnels et à l'intérêt éducatif des contenus des ateliers ou encore en participant au recrutement des socio-esthéticiennes). Enfin, nous avons également régulièrement assisté le travail des socio-esthéticiennes, en participant activement à l'installation et la mise en œuvre pratique et matérielle des séances et à l'accompagnement des jeunes dans les activités.

1.2. Des discussions collectives conduites avec les différents groupes, y compris les groupes témoin

Tandis que la conduite d'entretiens individuels avait été la méthode initialement retenue pour le projet, les échanges entre l'équipe de recherche, les psychologues, les éducateurs et les enseignants autour des méthodes de recueil de la parole des jeunes ont fait émerger plusieurs inconvénients relatifs à cette méthode.

En premier lieu, il est apparu nécessaire de penser une situation d'entretien qui ne conduise pas à provoquer des situations de malaise chez certains participants. Il a également été relevé le risque éventuel de confusion avec l'accompagnement thérapeutique dont bénéficient les jeunes.

À la place, nous avons donc opté pour un format d'entretiens collectifs, que nous avons appelés discussions collectives (annexe), avec les groupes constitués. Ce format nous est apparu, au terme d'une réflexion collective, comme celui permettant de proposer le contexte le plus sécurisant et positif possible pour les répondants.

Les objectifs de ces temps de discussions sont restés similaires à ceux des entretiens initialement programmés, tout en intégrant au fur et à mesure les suggestions des professionnels et des jeunes, quand cela a été possible et considéré comme étant bénéfique pour eux.

En revanche, le format collectif a amené à tenir compte de cette configuration dans l'analyse et à considérer le fait que les discours des jeunes exprimés dans ces contextes s'inscrivent dans une interaction et une dynamique de groupe qu'il convient de restituer suivant l'idée que les discours sont contextuels et que les rôles de chacun varient en fonction de la situation sociale et des personnes en présence.

Ce choix méthodologique de conduire des discussions collectives est cohérent avec les dispositifs méthodologiques adoptés dans d'autres études conduites avec des jeunes présentant des troubles similaires à ceux de certains jeunes du panel de l'étude. Par exemple, Claire de Saint Martin (2016) prête une attention toute particulière à la manière dont les élèves de CLIS 1 racontent dans une situation de discussion collective leur expérience et leur place à l'école.

Lors des discussions collectives, il s'est agi d'interroger l'expérience sociale, corporelle et de bien-être des jeunes dans différents domaines de leur vie quotidienne afin de mieux appréhender les difficultés rencontrées par ces jeunes et les éventuels bénéfices de la socio-esthétique.

L'expérience que ces jeunes font de leur quotidien, ce qu'ils en disent, a été abordée à partir de 4 thèmes principaux :

- Le rapport au corps et à l'apparence
- L'école
- Les relations avec les autres
- La projection dans des espaces ordinaires

L'expérience que ces jeunes font des ateliers, ce qu'ils en disent, comment ils se les approprient et comment cette pratique influence leur rapport au corps, au bien-être ainsi qu'à la santé mentale a également été régulièrement abordée durant les discussions et dans des échanges informels directement durant les ateliers de socio-esthétique. Dans l'un des services, ces entretiens ont d'ailleurs donné lieu à la création d'un carnet personnel, par

l'éducatrice et avec les jeunes, dans lequel ont été consignées des traces des discussions conduites autour des différents thèmes et des ateliers de socio-esthétique.

Carnets individuels associés aux discussions collectives

Afin de faciliter la prise de parole par les jeunes et la verbalisation des idées et des ressentis, nous nous sommes inspirés de la méthode de la photo-élicitation. Celle-ci consiste à utiliser la photographie comme support à l'expression dans le cadre des entretiens. Il peut s'agir soit de mobiliser dans la situation d'entretien des photos produites par le chercheur ou existantes ou apportées par les interviewés, photos d'archive ou prises en réponse à une consigne à la demande du chercheur. Dans le cadre de notre recherche, l'apport d'images, choisies collectivement, a pu constituer un moyen de contourner les difficultés d'expression orale ou d'inhibition de certains enfants et adolescents, pour susciter une réaction et ainsi favoriser leur prise de parole (Levrard, 2020).

2. Présentation de la mobilisation des chercheurs et des acteurs de terrain pour participer à la recherche

L'équipe de recherche s'est progressivement constituée au fur et à mesure que les groupes de jeunes participants au projet ont été stabilisés. Outre les 3 porteurs du projet (Camille Couvry, Ludovic Jamet, Nathalie Boulet) et Yannick Le Hénaff (MCF, université de Rouen, Dysolab), de nombreux professionnels exerçants à l'IDEFHI ont été impliqués sur différents volets :

- 3 cadres référents des trois services (CFT, IME, ITEP)
- 5 psychologues ont conduit des évaluations de l'estime de soi auprès des jeunes de l'étude afin d'apporter un regard psychologique à l'analyse.
- 4 enseignants et une dizaine d'éducateurs ont activement participé et co-animé, par leurs interventions, les ateliers de socio-esthétique et les groupes de discussion conduits avec les enfants, adolescents et jeunes adultes. Tout au long des séances

programmées, les enseignants et éducateurs ont aidé à favoriser l'expression des jeunes. De manière ponctuelle, ils ont participé, en concertation avec les jeunes, à définir les thèmes abordés lors des entretiens collectifs et les objectifs des ateliers de socio-esthétique en regard des besoins identifiés. Ils ont également été très impliqués dans la construction des capsules vidéo.

Dans l'animation des séances de socio-esthétique comme dans la construction des supports d'application et des outils, l'IDEFHI a été accompagné par des acteurs extérieurs :

- 3 socio-esthéticiennes ont conduit les différents cycles d'ateliers de socio-esthétique avec les 5 groupes participant à l'étude.
- 2 vidéastes (l'un de Normandie Image et le second indépendant) ont animé des ateliers avec les jeunes avec la participation des professionnels afin de réaliser les capsules vidéo. Ils ont également réalisé un reportage autour du projet ayant dans lequel les différents acteurs du projet (jeunes, professionnels, un parent) ont été interviewés.

3. Exposé du traitement des résultats

L'ensemble du processus de traitement et d'analyse des données collectées par observation ou lors des discussions collectives s'inscrit dans une démarche à dominante inductive, empruntant aux méthodes ethnographiques.

Notre démarche se distingue donc d'une analyse déductive à vocation de généralisation, et privilégie une compréhension du terrain au fur et à mesure (à partir d'hypothèses de travail), afin d'établir des savoirs contextualisés, susceptibles ensuite de se traduire en une théorisation. En nous inspirant de l'idée de Jean-Claude Kaufmann selon laquelle « le terrain n'est plus instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, 2011 : 22), notre démarche a largement consisté à faire émerger du terrain les questionnements et hypothèses de travail.

Par conséquent, le processus de recherche a été itératif, posture par laquelle le chercheur « interprète sans cesse, au fil des rencontres, des observations et des entretiens, bien que de façon latente plus qu'explicite, de façon discontinue plus que continue, avec des phases plus routinières et d'autres plus intensives, des phases plus conscientes et d'autres plus nonchalantes » (Olivier de Sardan, 2008 : 83).

Les données issues des discussions collectives et des observations ont fait l'objet d'un traitement par analyse thématique à l'aide du logiciel Excel.

La collecte des données s'est appuyée sur une grille d'entretien pour les discussions collectives et sur une grille d'observation pour les observations des ateliers.

Les chercheurs se sont astreints à une transcription intégrale des discussions collectives (enregistrées de manière audio), afin de permettre la rédaction de compte-rendus d'observations. Les thèmes et les éléments pertinents à approfondir ont été identifiés en regard des hypothèses de travail et de la littérature. La responsable scientifique a développé un processus itératif, à partir d'une multitude d'aller-retours entre le terrain et la littérature (confrontation), ce qui a permis de faire évoluer et d'affiner les hypothèses de travail et l'analyse.

Références

De Saint Martin C. (2016), L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de Clis 1, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73/1 : 239-51.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin.

Levrard S. (2020), Prendre en compte la parole des enfants de six à onze ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers : l'apport des méthodes visuelles, *Recherches en éducation*, 39. URL : http://journals.openedition.org/ree/307.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologiques*. Paris, L'Harmattan.

6. Résultats et discussions

La présente partie est consacrée à l'exposé des principaux résultats de la recherche. Elle va notamment permettre d'envisager le contenu et les effets des ateliers de socio-esthétique pour les différents publics qui en ont bénéficiés (3). Comme nous le verrons, ces effets peuvent être aussi bien corporels, émotionnels que relationnels et groupaux.

Auparavant, nous aurons discuté de la spécificité de chacun des publics accueillis par les 3 services participants à la recherche (1) et aurons approfondi leur rapport à la scolarité (les façons dont ils éprouvent leur présence physique dans les espaces de leur établissement spécialisé, dans ceux des établissements scolaires dans lesquels ils sont inclus, leur rapport à l'organisation des temps scolaires, aux valeurs pédagogiques et à l'importance des savoirs enseignés, etc.) (2).

Afin de synthétiser les lignes de force du matériau empirique conséquent analysé, les différentes parties de ce chapitre seront chacune conclues par un paragraphe « Que retenir ? »

1. Présentation des services et des publics accueillis

1.1. Le Centre François Truffaut (CFT)

Le Centre François Truffaut (CFT) créé en 2005 accueille et accompagne des personnes présentant un handicap auditif avec troubles associés, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) ou des troubles du spectre autistique (TSA)[6] ; troubles divers regroupés dans une catégorie plus vaste qualifiée de troubles neuro-développementaux (TND) (Victorien et Jamet, 2022). Il comporte des services destinés à accueillir et accompagner des adultes : l'établissement ou service d'aide par le travail (ESAT), le foyer d'hébergement et l'atelier de jour (Victorien et Jamet, 2022). Il propose également une unité d'enseignements dédiée aux enfants et adolescents présentant des TSLA. Cette unité est constituée de trois classes, dont deux externalisées (unités d'enseignement externalisées). Elle dispose d'une capacité d'accueil global de 39 places.

Les jeunes accueillis bénéficient d'une notification d'orientation de la Maison Départementale de la Personne handicapée (MDPH) de Seine-Maritime. Ils sont âgés de 5 à 14 ans et présentent une dysphasie ou dyslexie sévère, avec souvent des troubles associés (projet de service 2018-2022 du Centre François Truffaut, p.14)[7].

[6] Voir le site de l'établissement. URL : http://www.idefhi.fr/les-services/handicap/centre-francois-truffaut.
[7] URL : http://www.idefhi.fr/images/publications/PS-CFT.pdf.

« La majorité des enfants accueillis présentent une dysphasie grave et moins d'un tiers une dyslexie sévère avec des manifestations importantes. Au niveau du langage écrit, les troubles ou des difficultés d'apprentissage de la lecture sont prégnants et génèrent de graves difficultés dans le décodage et la compréhension du message écrit et de fait dans l'acquisition de l'orthographe. Le plus souvent ces enfants présentent des troubles associés à leur handicap principal qui peuvent être liés ou non à la dysphasie ou à la dyslexie. Une hyperactivité, une grande fatigabilité, des difficultés psycho-affectives, une inhibition massive, des troubles de la conduite ou du comportement, sont autant de manifestations repérées chez les enfants accueillis ou accompagnés. » (Projet de service 2018-2022-CFT, p. 14).

Les participants à l'étude sont des jeunes présentant des troubles DYS accueillis au sein d'une unité d'enseignement externalisée.

1.2. L'IME Chant du loup

L'institut médico-éducatif (IME) Le Chant du loup est né en 2007 de la fusion de l'institut de perfectionnement de l'enfance mixte (IPE mixte) et l'institut de perfectionnement de l'enfance professionnel (IPE professionnel) (Victorien et Jamet, 2022). L'établissement accueille des jeunes âgés de 6 à 20 ans présentant une déficience intellectuelle avec ou sans troubles associés et bénéficiant d'une décision de la Commission Départementale pour l'Autonomie de la Personne Handicapée (CDAPH) (projet de service 2018-2022).

Il propose un accompagnement éducatif, scolaire et/ou professionnel et thérapeutique et comporte à ce titre une unité d'enseignement composée de 12 classes (accueillant des jeunes âgés de 7 à 20 ans).

La capacité d'accueil de l'IME est de 80 places en internat et 120 places en semi-internat (projet de service 2018-2022)[8].

Par ailleurs, si la déficience intellectuelle – légère à moyenne – conditionne l'accueil dans l'établissement, le public présente une forte hétérogénéité des troubles associés et de leurs manifestations :

« Il apparait que la majorité des jeunes accueillis à l'IME, souffre de pathologies diverses pouvant aller des troubles de la conduite et du comportement (18%) à des troubles psychiatriques graves (26%) : troubles de la personnalité, psychoses et névroses graves, TSA (10%). Il est constaté une augmentation du nombre d'enfants présentant des pathologies somatiques lourdes et diverses, réclamant une vigilance médicale et des soins spécifiques. Ainsi ¼ de la population de l'IME fait l'objet d'une prescription médicale délivrée par le

[8] URL : http://www.idefhi.fr/images/publications/Docs-institutionnels/Projet_de_service_-_IME.pdf.

psychiatre de l'établissement. De plus en plus de jeunes sont orientés à l'IME après une prise en charge de quelques années en hôpital de jour sans jamais avoir été inscrits dans un cursus scolaire traditionnel. Ceux-ci présentent d'importants troubles de la communication verbale et non verbale, du contact et des relations sociales, en lien pour certains avec une problématique de nature autistique. Certains facteurs environnementaux (carences affectives, socio-éducatives, maltraitances diverses…) viennent renforcer la complexité des problématiques des usagers. » (Projet de service 2018-2019, p. 11)

Les jeunes participant à l'étude sont accueillis au sein de trois unités d'enseignement externalisées de ce service : une UEE en primaire, une en collège et une en lycée. Les jeunes de l'UEE du lycée bénéficient d'un accompagnement qualifié de préprofessionnel.

1.3. L'ITEP Vallée de Seine

L'institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) Vallée de Seine, anciennement institut de rééducation et créé en 2009 (Victorien et Jamet, 2022), accueille des enfants et adolescents présentant un handicap psychique qui se manifeste par des troubles du comportement sans déficience intellectuelle. Les jeunes bénéficient de l'accueil ou d'un service de l'ITEP sur décision de la Commission Départementale pour l'Autonomie de la Personne Handicapée (CDAPH).

L'établissement est marqué, au fil du temps, par une évolution notable de son mode d'accueil consistant à privilégier un fonctionnement « en dispositif », afin d'individualiser les réponses à apporter à leurs besoins et de « faciliter les parcours des enfants et des jeunes entre les différentes modalités d'accompagnement » (projet de service 2018-2022 de l'ITEP Vallée de Seine, p. 12).

Ceci se traduit par une plus grande souplesse entre les différents modes d'accompagnements possibles (internat, accueil de jour, SESSAD).

L'ITEP accueille uniquement des garçons, âgés de 7 à 18 ans. Le site de Canteleu, où l'étude a été conduite, comporte 3 classes accueillant des jeunes âgés de 13 à 18 ans, soit 40 garçons en internat et 10 en semi-internat. Certains jeunes de l'étude étaient inscrits dans des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle et sociale et ont, par exemple, réalisé des stages pendant la durée du projet.

QUE RETENIR ?

Une recherche menée auprès de 3 publics présentant des troubles distincts :

- Des troubles du développement (IME)
- Des troubles du comportement (ITEP)
- Des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (CFT)

Des enfants et adolescents scolarisés dans des environnements variés :

- En classe spécialisé interne à l'EMS
- En unité d'enseignement externalisée.

2. Établissement spécialisé ou école ordinaire, UEE ou inclusion individuelle : des espaces et des expériences scolaires contrastées

La scolarité des jeunes présentant un handicap mental, cognitif ou psychique accueillis en établissement spécialisé et en école ordinaire (ou ayant fréquenté celle-ci par le passé) se caractérise par une expérience duale dans la mesure où celle en établissement spécialisé ne peut être comprise sans tenir compte de celle de l'école et *vice versa*. Elle est également multidimensionnelle (de Saint Martin, 2019 ; 2016). Plusieurs facettes de l'expérience scolaire – vécus dans la classe, des savoirs scolaires et des situations d'apprentissages ; relations avec les pairs ; rapport à l'espace et au temps (repères spatio-temporels) ; activités hors classe ; modalités d'encadrement par les adultes – sont explorées dans cette partie. Nous insistons en particulier sur les similitudes et les variations de l'expérience en fonction des troubles représentés dans l'étude (DI, troubles DYS, TC), des modalités d'inclusion à l'école et quand cela s'avère possible et pertinent en fonction de l'âge et du genre.

Point méthodologique

Afin de recueillir l'expérience scolaire des jeunes par les jeunes eux-mêmes, des discussions collectives ont été conduites avec chaque sous-groupe participant à l'étude en nous inspirant de la méthode employée par Claire de Saint Martin (2016) dans son étude avec des enfants inscrits dans un dispositif Clis (nouvellement Ulis). À chaque fois, il a été demandé aux jeunes de prendre (ou de venir avec) une photo leur permettant d'exprimer au mieux :

- *Comment je me sens lorsque je suis à l'école ici* [nom de l'établissement spécialisé] *?*
- *Comment je me sens lorsque je suis à l'école là-bas* [nom de l'établissement ordinaire OU collège OU lycée] *?*

Des adaptations ont été effectuées suivant les groupes – le terme « école » a été remplacé par collège ou lycée avec les collégiens et lycéens. Des variations ont été introduites en fonction des lieux de la discussion. Pour les élèves de la classe de primaire de l'IME, la discussion avait lieu dans la salle de classe de l'école ordinaire, les échanges ont surtout

concerné l'expérience dans la classe et celle dans les autres classes pendant les temps d'inclusion. Certaines organisations ne se prêtaient pas à cette mise en perspective des expériences : l'un des deux groupes de collégiens de l'IME n'avait pas débuté l'inclusion au moment de la discussion (les échanges sont donc portés sur l'IME et sur leurs projections au collège ordinaire). Les jeunes de l'ITEP n'avaient pas non plus de temps scolaire en établissement ordinaire au moment de la discussion, en revanche, ils ont évoqué leur expérience en ITEP et celle en établissement ordinaire avant accueil à l'institut.

2.1. Des établissements spécialisés protecteurs

Le Centre François Truffaut (CFT) : un lieu protecteur, convivial et offrant une certaine flexibilité

Les discours des jeunes à propos du CFT indiquent qu'il est perçu comme un espace protecteur, convivial et offrant plus de flexibilité du point de vue du rythme des journées que le collège ordinaire. La petite taille de l'établissement et ses faibles effectifs (de 39 places pour les élèves présentant des TSLA) favorise des relations proches et individualisées entre les professionnels (qui sont très présents) et les jeunes.

L'encadrement par des adultes de l'ensemble des activités proposées (scolaires, éducatives, accompagnement au lieu de restauration, etc.) est vécue, pour certains, comme rassurante. Certains jeunes comme Guillian relèvent qu'ils reçoivent en général plus d'aide de la part des adultes au CFT qu'au collège.

Une ambiance conviviale, voire familiale, s'observe – Typhaine note qu'on n'a « *pas besoin de chercher* [ses amis]*, ici c'est une petite cour* » – d'autant plus que les activités éducatives impliquent un matériel diversifié (souvent plus ludique) et une autre organisation de l'espace, par rapport aux temps strictement scolaires dans la salle de classe.

L'éducatrice explique par exemple que pendant les temps de récréation, les élèves : *« sont principalement dans la salle éducative où ils peuvent mettre la musique, danser… ».*

À certains égards, le CFT semble davantage que le collège associé au jeu par les jeunes. Arthur dit qu'il aime bien l'école parce qu'*« on peut faire les dessins, des jeux. On peut jouer des vélos, des trottinettes, être dehors* ».

Le CFT apparaît flexible du point de vue des horaires, ce qui laisse aux jeunes une marge de manœuvre pour profiter des temps de jeux et de détente. Nolan note à ce propos :

« ici, on n'a pas de chrono, et c'est vrai que ça ne sonne pas ». L'éducatrice rebondit : « on n'est pas à 5 minutes en fait. [...] *Ça te laisse le temps de plus jouer en fait ici et d'exploiter tes passions qui sont le foot ici ».*

L'absence de sonnerie par rapport au collège illustre cette latitude ainsi que la présence et rôle des professionnels dans l'instauration du rythme de la journée.

L'IME Chant du loup : une grande famille… mais certains se languissent

Les groupes de jeunes de l'IME sont nombreux à exprimer la relation de proximité qui existe entre les jeunes, ainsi qu'entre les professionnels et les jeunes. Thomas, lycéen à l'IME, assimile les liens dans la classe à ceux qui peuvent caractériser les relations intrafamiliales en se référant à une famille bien particulière : « *nous sommes la famille Addams* ». Notons que cette référence à la famille Addams n'a pas été verbalisée comme une allusion explicite à un sentiment de liminalité. Cela dit, le parallèle est évocatif quand on sait que les personnages de la famille se caractérisent justement par leur étrangeté. Thomas ajoute :

« Nous, les élèves, on se dit "on est vraiment pas collègues" ou un truc comme ça. On est considéré comme une famille parce qu'on fait les choses ensemble, on travaille ensemble, si quelqu'un a besoin d'aide on va l'aider ».

Clara, lycéenne également à l'IME, relève quant à elle l'importance du temps long sur lequel ces liens se construisent, mentionnant que « *ça fait longtemps* » qu'elle les connait, qu'elle *« aime bien être avec eux* [les autres de la classe]. [...] *On mange avec eux, on se sépare pas en fait ».* Ainsi, le temps passé ensemble participe à faire exister le groupe.

La plupart disent se sentir « *bien* » à l'IME et ce sentiment est associé à une routine *« on est habitué, ça fait longtemps qu'on est là* ». La présence des adultes est mentionnée comme étant appréciée, voire rassurante, Maélane mentionne à ce sujet qu'elle se sent bien à l'IME parce qu'elle retrouve les éducateurs. Pierrick signale par ses propos l'existence d'une certaine complicité avec les professionnels, en l'occurrence l'éducatrice assurant les cours d'atelier peinture : « *moi je choisis l'atelier, en plus la prof elle est jeune »* [rire général].

Cette ambiance familiale se déploie dans un contexte qui, comme au CFT, présente des points communs avec l'univers de l'école primaire. Par exemple, les salles de classe du lycée hébergent des hamsters qui sont très entourés et appréciés par les lycéens.

Les propos rapportés lors des échanges illustrent un sentiment d'appartenance à un groupe et montrent que celui-ci passe également par l'identification aux plus âgés, les jeunes sortants de l'IME :

Océane : *« On est entre nous, on se connaît depuis longtemps, on a grandi ensemble et on a fait qu'on est les…on a vu que les autres ils ont changé comment ils… du coup on essaie de vivre ensemble. On essaie de faire comme eux en fait. »*
La chercheuse : *« Ah ! Tu veux dire d'autres qui étaient ici à l'IME et que vous avez vu grandir et vous pouvez prendre exemple sur ces personnes-là ? »*
Océane : *« Oui, c'est ça. »*

Thomas, en tant que plus âgé du groupe, s'identifie à ces jeunes sortants :

« Mais je crois entre tous c'est moi le plus vieux d'ici, de l'IME. Parce que ça fait quoi ? ça fait presque une dizaine d'années que je suis ici et j'en ai connu des élèves qui étaient chez les ados, je les ai vu grandir, grandir et après tu ne les vois plus, ils ont quitté l'IME. Et c'est là qu'on doit dire "on va faire comme eux" qu[i] avancent dans leur projet… ».
La chercheuse : *« Pour toi l'idée c'est de faire comme eux ? De quitter l'IME ? »*
Thomas : *« Après le jour où on va m'annoncer que je dois quitter l'IME... »*
Clara : *« Ça fera un choc. »*
Thomas : *« … que je suis ici mais je dis dix ans. Dix ans passés ici, tu te dis "Waouh ! T'as presque passé ta moitié de scolarité ici" »*

L'IME apparaît comme un espace protecteur où les jeunes développent un sentiment d'appartenance au groupe de pairs de leur classe ou de leur génération et s'identifient, non pas aux lycéens ordinaires de leur âge mais, aux autres jeunes passés par l'IME et sortis de l'établissement.

Néanmoins, Océane, jeune lycéenne, peut déplorer le fait d'être souvent reprise, parfois corrigée, voire infantilisée, par les éducateurs :

« Il y a des moments j'aime bien parler avec les autres, mais des moments ça me saoule de manger avec les éducateurs, tout ça, si on mange bien droit à table, de faire ci, nanana… des fois les éducateurs ils disent « assieds-toi bien » tout ça… »
L'éducatrice intervient : *« Ceci dit, c'est grâce à tout ce que vous ont dit les éducateurs que quand vous allez à la cantine, vous avez un comportement adapté aussi. »*
Océane : *« Bah j'avais déjà avant, ma mère elle m'a éduquée. »*
Anaïs [éducatrice] : *« Oui…Eh attends, effectivement, sauf que tu parlais très fort, tu parlais très précipitamment, on ne comprenait pas toujours ce que tu disais… tout ça c'est quelque chose qui a été travaillé ici. »*
Océane : *« Bah c'est l'orthophoniste. »*
Anaïs [éducatrice] : *« Oui, bah oui, ça fait partie de la prise en charge, bah oui. Je te jure celle-là… »*

Le rôle de prescripteur de normes des éducateurs réapparaît dans cette discussion où Océane essaie de faire valoir sa maîtrise des règles de bienséance, tandis que l'éducatrice défend l'intérêt de l'accompagnement. Cette présence des professionnels s'accompagne d'un règlement qui diffère en regard de l'autonomie dont disposent les élèves au lycée ou, pour certains, chez eux. Océane signale *« je n'ai pas beaucoup le téléphone à l'internat, c'est contrôlé* ». Certains collégiens de l'IME participant à l'étude expriment également une critique assez virulente vis-à-vis de l'école à l'IME.

Notons que chez les jeunes collégiens du groupe A n'ayant pas débuté l'inclusion au moment de la discussion, l'école à l'IME se présente sous un parcours plus continu et l'expérience scolaire se trouve marquée par une plus faible distinction entre les différentes classes en comparaison avec les lycéens ou les autres collégiens (groupe B) fréquentant un lycée ou un collège. En contraste, l'expérience de la scolarité en milieu ordinaire est fortement rapportée en référence aux établissements fréquentés par le passé (portant des noms différents) constituant des repères spatio-temporels dans les parcours.

L'ITEP : des adultes plus compréhensifs mais des relations difficiles à nouer

Les jeunes de l'ITEP évoquent une relation avec l'encadrement adulte plus personnalisée et incarnée que lors de leurs expériences précédentes en milieu ordinaire.

Les adultes référents de l'ITEP sont perçus comme plus compréhensifs que les adultes des écoles ordinaires. Pour Erwan, *« ici, ils sont plus compréhensifs de nos problèmes. Au collège, tu fais le con, tu dégages. Ils cherchent pas à comprendre. Enfin, un peu quand-même, mais moins »*.

Cette compréhension plus importante s'accompagne d'une sensation de plus grande permissivité, dans les activités ou dans les horaires. Des temps interstitiels semblent être proposés aux jeunes, afin de leur donner la possibilité de souffler, de respirer. Comme l'évoque Romain, *« en récréation, t'as pas beaucoup de temps mais t'as un petit temps quand même pour respirer et puis prendre un petit peu ton air."*

L'organisation du temps serait à l'ITEP plus souple, avec des moments de suspension, en classe et en récréation, qui calmeraient l'éventuelle agitation de ces jeunes. Les relations avec les autres (adultes comme pairs) et les dispositions générales à se sentir bien, à être adapté au groupe ou à l'environnement, etc. dépendent beaucoup des variations de l'état psychologique des jeunes. Par exemple, Romain indique comment le déroulement des relations du quotidien dépend de ses émotions :

« moi j'ai des émotions très hautes qui peuvent redescendre très vite mais qui peuvent monter très vite. Et ça a du mal à descendre de temps en temps mais après moi j'ai des caractères un peu hautes alors du coup au niveau de la colère, c'est pas facile à gérer."

Établir des relations approfondies et pérennes avec des pairs semble compromis pour certains de ces jeunes. La plupart n'ont pas le sentiment d'appartenir à un groupe d'amis à l'ITEP ou à l'extérieur et semblent ne pas avoir déjà eu ce sentiment par le passé. Par exemple, pour Erwan, les relations nouées semblent contextuelles : *« Ouais vite fait. Je traîne avec ceux qui sont là, et puis c'est tout. Je pense pas que dans dix ans, si on se revoit on va se recapter. »*

2.2. L'école ordinaire : vers plus de liberté et d'autonomie

L'expérience du collège du Cèdre par les jeunes du CFT

Les élèves du CFT sont inscrits dans un dispositif d'inclusion UEE au collège du Cèdre. Le collège du Cèdre est le collège de secteur du CFT et est localisé à Canteleu. Il compte environ 425 élèves (chiffres pour l'année 2021/2022) répartis dans 21 classes. L'établissement accueille également une SEGPA de 4 classes et un dispositif ULIS[9]. En écoutant les jeunes, ce qui marque, c'est le fort sentiment de liberté et d'autonomie qui émane de leurs discours lorsqu'ils évoquent ce qui caractérise leur expérience au collège.

Certains jeunes mentionnent explicitement cette recherche de temps d'autonomie sans la présence d'adultes. Par exemple, concernant le trajet pour se rendre au collège ou en partir, l'organisation prévoit qu'un transport des élèves soit organisé entre le CFT et le collège. Ce temps fait l'objet d'un travail avec les professionnels pour que les jeunes, dès que les conditions le permettent, puissent effectuer le trajet en autonomie (à pied ou en bus) entre le collège et le CFT ou directement entre le collège et leur domicile.

Malgré les temps de récréation plus courts au collège par rapport au CFT, plusieurs jeunes mentionnent également apprécier les temps passés dans la cour qui est beaucoup plus grande et préserve davantage l'anonymat que le CFT – « *c'est hyper bien* [malgré l'absence de jeux comme les trottinettes] » explique Arthur.

Néanmoins, Typhaine dit n'être « *pas trop rassurée* » quand elle cherche ses amis dans la cour, du fait de sa grande taille. Par ailleurs, l'anonymat plus présent dans la cour du collège s'accompagne également d'interventions plus restreintes des adultes dans le monde des

[9] Voir le site du collège du Cèdre. URL : https://lecedre.arsene76.fr/le-college/presentation-administration/organisation-pedagogique/.

jeunes. Cette configuration, perçue généralement comme bénéfique, s'avère dans certains cas ambivalente, par exemple dans les situations de brimades.

Enfin, le rythme diffère entre le CFT et le collège. Au collège, l'emploi du temps est souvent plus chargé, les interclasses et les changements de salles de classes pour la plupart des jeunes introduisent des coupures spatio-temporelles accentuées par la sonnerie et le changement de professeurs qui redessinent l'expérience et le rythme de la journée. Cette organisation des conditions scolaires, associée à plus d'autonomie, semble symboliser la vie au collège et positionner davantage les jeunes en collégiens par rapport au CFT.

L'expérience scolaire en milieu ordinaire des jeunes de l'IME

Les lycéens sont inscrits au lycée Le Corbusier (Saint-Etienne-du-Rouvray). Pour certains jeunes, le rythme du lycée demande un travail supplémentaire de gestion du temps. Par exemple, pour Nihal, l'une de ses difficultés est qu'elle a toujours besoin de « *passer à la suite* » [à l'activité suivante], ne supporte pas d'être en retard et a toujours « *besoin de connaître l'heure* ».

Il peut ainsi être, pour certains jeunes, délicat de s'approprier le rapport au temps et au présent d'un établissement où les rythmes sont clairement prédéfinis (heures de cours, temps de récréation, etc.).

Les collégiens du groupe A (inclusion à venir) manifestent un certain nombre de craintes liées à la taille de l'établissement et à la mise en contact avec d'autres jeunes de leur âge qu'ils ne connaîtront pas. Amaya exprime plusieurs fois une petite inquiétude à ce sujet : « *j'ai juste un peu peur parce que c'est quand-même grand le collège* ». [Plus tard dans la discussion] *« c'est super grand en fait ».*

De même, Teddy semble apparenter l'établissement scolaire à un espace dans lequel il est difficile de se repérer. Il évoque le fait de « *changer de classe* » comme quelque chose qui pourrait s'avérer compliqué (sachant qu'il n'y a pas de changement de salle en fonction des matières à l'IME).

Des représentations collectives agissent également dans la perception que les élèves ont du collège avant d'y être scolarisés. Par exemple, Mathias associe le collège à un espace où il y a plus de bagarres :

> *« Y a un ami à moi qui était avant au collège, il m'a dit qu'il y a beaucoup de bagarre là-bas. »*
> La chercheuse : *« Ah oui ? Ça peut arriver ».*
> Mathias : *« Bah ça, c'est le collège hein ».*

Les collégiens, quant à eux, inclus depuis le 02 novembre 2020, identifient bien et investissent plus aisément une diversité d'espaces au sein de l'enceinte du collège, comme en attestent les choix de photos qu'ils ont prises pour préparer la discussion : la cantine, la salle de classe dédiée à l'UEE, la cour de récréation, l'infirmerie, le gymnase, le camion-bus qui les véhicule entre l'IME et le collège.

Pour les enfants de l'IME inclus à l'école primaire, la journée leur parait bien rythmée et les différents temps leur sont visiblement souvent rappelés. Comme le décrivent Aymeric et Gaëtan :

> *"Le matin on fait dictée, après plus rien, récréation, lecture, musique, rangement le temps libre, bilan et retour à l'IME. »*

Certains jeunes peuvent néanmoins évoquer des sujets qui ne sont pas vraiment au cœur de l'activité du moment, et montrent des difficultés à être présent dans l'instant.

L'expérience scolaire en milieu ordinaire des jeunes de l'ITEP

Les propos tenus par les jeunes de l'ITEP renvoient autant à leurs expériences passées, souvent jugées et vécues très négativement, qu'à celles qu'ils vivent actuellement à l'ITEP. Globalement, l'expérience des situations d'apprentissage est plutôt négative et associée à l'ennui, à la difficulté de concentration, au manque d'intérêt.

2.3. Expériences des temps de classe et des situations d'apprentissage

Une haute valeur accordée au travail en classe et aux conditions scolaires ordinaires chez les jeunes DYS et DI

Pour les jeunes du CFT présentant des troubles DYS, certains accordent une haute valeur aux savoirs scolaires dispensés, en témoignant d'un goût élevé pour le fait de « *travailler en classe* » et d'« *apprendre* », que ce soit avec l'enseignante spécialisée ou les autres professeurs. Au sujet du collège, Arthur explique par exemple : « *on peut apprendre tout, on peut travailler.* [...] *on peut faire des maths, français et des histoires* ».

Les jeunes évoquent positivement l'organisation des enseignements au collège et plus généralement dans l'enseignement secondaire. Le collège est associé à une scolarité organisée par matières et la pluralité des disciplines enseignées est valorisée. Guillian (qui, pour illustrer sa place au collège a choisi une photo d'un emploi du temps scolaire chargé) explique à ce sujet : « *parce que au collège c'est mieux, il y a plus de matières et tout ça, plus de… c'est diversifié les matières.* […] *Il y a plus de matières c'est ce que j'aime bien* ».

Cette diversité de matières va de pair avec le fait d'avoir, non pas toujours la même enseignante dans toutes les matières, mais des professeurs spécialisés par discipline. Cette spécialisation caractérise les descriptions que les jeunes font de l'enseignement au collège : « *il y a plus de matières, y a les maths, langues et la musique, l'histoire géo, SVT* » dit Basile.

Elle symbolise en quelque sorte la scolarité ordinaire et l'accès aux conditions scolaires ordinaires (que partagent les autres élèves) qui contrastent avec l'expérience de l'enseignement en établissement spécialisé. La diversité des matières et des professeurs au collège permet en effet de quitter la configuration de l'établissement spécialisé qui renvoie à celle du cycle primaire – une classe/une maîtresse – que les élèves associent davantage à l'enseignement spécialisé et dans laquelle ils et elles perçoivent peu la séparation entre les matières.

À certains égards, le collège apparaît comme un espace d'apprentissage valorisé où l'organisation par matières (et enseignants) rythme les journées et donne accès à une vie collégienne ordinaire. En revanche, les jeunes n'ont pas évoqué les relations qu'ils entretiennent avec les autres professionnels (en particulier les autres enseignants) du collège.

Chez les jeunes de l'IME, on retrouve aussi cette haute valeur accordée aux savoirs scolaires et au travail. Clara, lycéenne présentant des troubles du développement, a choisi une photo de la classe et une photo de l'atelier « *parce que j'aime bien travailler* » explique-t-elle. Pierrick, également lycéen à l'IME, mentionne un goût en particulier pour les cours de peinture : « *j'aime l'atelier peinture parce que ça m'apprend plein de choses.* [...] *le papier peint, la maquette, le ponçage, l'enduit… tout.* »

Plus tard dans la discussion, Clara évoque également l'autonomie qu'elle peut acquérir au lycée et semble l'associer aux savoirs auxquels ils donnent accès. Louana, élève en classe de primaire à l'IME, déclare aimer « *travailler* » et ajoute « *se concentrer, c'est trop bien* ». Ces aptitudes sont reliées chez elle au fait de pouvoir développer d'autres compétences scolaires, en l'occurrence l'écriture : « *quand je me concentre, c'est trop bien et j'écris tout ça* ». On peut se demander si celles-ci ne sont pas considérées comme favorables à un sentiment de réussite. Maëlian dit quant à lui que la classe « *c'est trop bien parce qu'on travaille et parce qu'on lit* ».

Chez les lycéens de l'IME, le lycée est associé par certains à des connaissances et des apprentissages différents de ceux reçus à l'IME. Francesco explique par exemple :

> « *j'ai choisi aussi une photo des… humm, d'une classe où il y a une prof qui travaille au fond avec des élèves parce qu'au lycée, on apprend autre chose qu'on n'apprend pas ici.* [...] *plusieurs choses que je ne connaissais pas* ».

Pour Francesco, le lycée est associé à une nouveauté et une diversité vécues positivement dans les cours où le temps est rythmé par le travail (et l'alternance de temps d'atelier et de temps de classe à proprement parler) et s'écoule vite : « *Ben* [les journées se passent] *bien c'est rapide... On fait pleins de trucs, on est en atelier peinture et puis l'après-midi en classe et puis le contraire. Et puis on se plait bien, et puis on s'ennuie pas, on est vraiment bien à fond* ».

Agathe, collégienne de l'IME, souligne elle aussi que le collège permet d' « *apprendre d'autres choses* ». Globalement, les situations de travail en classe en école ordinaire sont source de satisfaction, voire de bien-être chez bon nombre de jeunes présentant des troubles DYS ou du développement. Par exemple, Tiffany qui choisit de prendre une photo de l'atelier peinture nous dit : « *vu qu'on travaille sur […] des maquettes en atelier peinture, du coup ben j'ai voulu choisir ça pour dire que je me sens bien au lycée* ».

Pour les jeunes de l'ITEP, les situations d'apprentissage ne sont pas forcément vécues comme difficiles, mais elles ne sont pas non plus considérées comme des moments agréables.

L'appréhension à l'égard des cours se traduit dans de multiples propos : « *ça me saoule, ça me gave, c'est le bagne* ». Pour beaucoup, la posture assise (situation majoritaire en classe) est particulièrement difficile à tenir. Pour Erwan :

> « *Rester assis sur une chaise pendant longtemps. Même si je suis occupé, j'aime pas. Toujours besoin d'avoir un truc dans mes mains ou m'occuper, je sais pas. Toujours un truc avec moi.* »

Pour beaucoup, l'école est associée à l'ennui, au sommeil, à la fatigue. Les jeunes de l'ITEP expriment un rapport très désabusé et désillusionné à l'école et aux adultes de l'institution scolaire. Rares sont les adultes qui échappent à leurs critiques. Le contexte de classe apparaît comme empêchant toute relation agréable.

Des vécus de la classe variables en fonction de la temporalité et des modalités de l'inclusion

Pour les jeunes du CFT, des variabilités de vécus au collège apparaissent en fonction de la temporalité du dispositif d'inclusion et de ses modalités (UEE avec ou sans inclusion individuelle ou en duo dans d'autres classes du collège dans une ou deux matières).

Parmi les jeunes DYS, si Typhaine dit que son inclusion en Arts plastiques « *se passe bien* », certains jeunes comme Nolan (inclusion individuelle en EPS) et Robin (inclusion individuelle en histoire géographie) indiquent que leur vécu a évolué entre les débuts de l'inclusion individuelle marqués par l'appréhension, voire même la peur, et la suite de l'année scolaire au cours de laquelle ils se sont sentis de plus en plus à l'aise à la fois avec les autres élèves et le déroulé du cours. Pour d'autres, les situations d'apprentissage en classe mettant en

difficulté apparaissent plus difficiles à vivre au collège, qu'il y ait ou non inclusion individuelle : Léon (pas d'inclusion individuelle) dit qu'il n'aime pas les cours. Robin (inclusion individuelle en histoire géographie) souffle quand on aborde le sujet des cours au collège. La seule chose positive qu'il retient du collège c'est la cantine : « *les repas c'est hyper bon, c'est avec des plateaux, tu peux prendre toi-même si tu veux, si tu n'en veux pas* ».

Pour les lycéens de l'IME, deux types d'activités sont développées au lycée : les ateliers peinture avec d'autres lycéens où le travail est organisé en binôme entre jeunes de l'IME et les autres jeunes du lycée afin de permettre une mise en contact susceptible de favoriser le travail collaboratif et de participer à l'inclusion. Un autre volet de l'inclusion (autres que les temps de classe de l'UEE) consiste à conduire des projets au CDI en présence des professeurs documentalistes. Les lycéens ne sont pas inscrits dans des dispositifs d'inclusion individuelle, mais peuvent en revanche effectuer des stages de sensibilisation et de préprofessionnalisation qui, eux, sont individuels. Pour les jeunes lycéens DI, c'est surtout sur le plan relationnel que les lycéens de l'IME rapportent le fait d'être mis à l'épreuve pendant ces temps d'inclusion.

Francesco explique à juste titre que cette mise en contact et ce travail collaboratif avec d'autres jeunes exigent de leur part une adaptation – un apprentissage relationnel en soi – nécessitant des compétences communicationnelles. Cette adaptation implique également une part de travail que nous proposons d'apparenter à un travail émotionnel (Hochschild, 2017). Le travail émotionnel désigne la manière dont un individu gère ses émotions et/ou celles d'autrui afin de lui procurer un sentiment positif. Francesco souligne combien ce travail peut être difficile surtout quand on est timide :

> *« on apprend aussi, on est un peu timide, on apprend des fois à connaitre les jeunes… on essaye d'apprendre à connaitre les jeunes. C'est dur mais on apprend aussi. Et puis… Et puis… des fois, on travaille avec d'autres jeunes aussi, du lycée ».*

Les temps de travail en binôme peuvent faciliter l'interconnaissance et constituer des temps de sociabilité encadrés autour d'une tâche définie avec les autres lycéens. Toutefois, ces temps organisés avec d'autres lycéens peuvent être pour certains une source de stress et peuvent entraver la relation. Les échanges ci-dessous illustrent le caractère parfois imprévisible des interactions et l'impossibilité de l'entrée dans la relation sociale :

> Laëtitia : *« avec les autres du lycée, je suis un peu stressée ».*
> La chercheuse : *« tu voulais montrer quoi dans cette photo ? ».*
> Laëtitia : *« Ben que je ne parle pas avec les autres du lycée… Enfin que avec les autres de la classe ».*
> La chercheuse : *« Oui ? À tous les moments ? ».*
> Laëtitia : *« Oui ».*

Florine (enseignante) : *« Même quand, tu es en box, en train de travailler avec un jeune du lycée ? »*
Laëtitia : *« Non je ne parle pas avec eux ».*
Francesco : *« Alors Anaïs* [éducatrice]*, des fois elle a… des fois elle lui dit de parler quand même un petit peu parce qu'elle est très très timide. Des fois elle euh ».*
Laëtitia : *« Mais moi je n'ai pas envie ».*
Francesco : *« Des fois, des fois, il y avait un jeune, un jeune qui était super sympa, j'étais avec elle aussi, euh… qui lui a demandé son... comment elle s'appelait, elle ne disait rien, elle ne parlait pas, elle était timide. Mais faut… faut pas… faut pas avoir peur, justement essayer de surmonter notre peur ».*

Des apprentissages adaptés aux troubles (plus marqués en établissement spécialisé ?)

Les temps de classe en établissement spécialisé sont aussi dédiés à des apprentissages adaptés aux troubles tels que l'apprentissage de l'usage de l'ordinateur (et de l'écrit sur ordinateur) pour les jeunes DYS. D'ailleurs, ces apprentissages spécifiques peuvent également intégrer une dimension ludique ou de détente (plus ou moins en distance avec les consignes données par les professionnels) comme l'illustrent les propos de Léon :

"*On a un ordinateur pour apprendre à faire des jeux, comprendre des touches, bah écrire vite, et bah apprendre à réfléchir, on met les doigts où, des vidéos, des musiques, des trucs drôles.*"

Léon apprécie de pouvoir accéder à un ordinateur au CFT alors qu'il n'en dispose pas au collège. Dans ces propos, on décèle également l'ambiance plus chaleureuse et détendue au CFT par rapport au collège.

Certains jeunes expriment aussi le sentiment de recevoir davantage d'aide dans leur travail scolaire comme Charles-François qui explique : "*on m'aide pour la lecture*". L'aménagement du mobilier en classe est aussi un marqueur de distinction entre le collège et l'établissement spécialisé à la faveur du CFT. Plusieurs jeunes signalent que les bureaux sont doubles dans les salles de classe au collège tandis qu'ils sont simples au CFT et manifestent une préférence pour les bureaux simples perçus comme étant plus propices à la concentration et constituant de meilleures conditions de travail.

Basile s'exprime à ce propos : « *quand on est séparé, ça aide mieux à réfléchir* » ; Robin ajoute : « *moi aussi j'aime bien être tout seul* ». Cela dit, avec les règles de distanciation liées à la crise sanitaire, les élèves de l'UEE sont aussi séparés dans leur salle de classe du collège. En revanche, ils occupent des tables doubles lorsqu'ils sont en inclusion individuelle.

2.4. Les relations avec les pairs

Côtoyer d'autres jeunes

Pour la grande majorité des jeunes de l'étude accueillis en établissement spécialisé durant une large partie du temps scolaire, l'expérience de l'école ordinaire est synonyme d'un accès à un nombre plus grand de potentielles relations et amitiés et ce indépendamment du trouble et du cycle scolaire (primaire ou secondaire) d'inscription.

C'est ce qu'illustrent les propos de Typhaine inscrite au CFT : « *j'ai pas l'habitude de voir une cour, un bureau aussi grand, du coup il y a beaucoup plus de personnes là-bas qu'ici* ». Cette plus-value de l'école ordinaire rapportée par la majeure partie des groupes est associée aux idées de changement – opportunité de rompre les routines – et d'ouverture à de nouvelles connaissances. Plusieurs lycéens de l'IME insistent sur ce point – « *ça change* » dit Pierrick « *j'aime bien parce qu'on voit d'autres personnes, on voit pas toujours les mêmes* » ajoute Clara.

Dans les classes, voire même dans les établissements spécialisés, où la proportion filles-garçons est parfois fortement déséquilibrée telle qu'au CFT (3 filles et 9 garçons au total sur l'ensemble de l'UEE participant au projet) ou à l'ITEP (où il n'y a que des garçons), l'école ordinaire est également susceptible d'offrir davantage de mixité à des périodes de la vie – enfance, préadolescence et adolescence – où les relations entre pairs sont très largement façonnées par les rapports de genre (amitiés à l'intérieur du même sexe, premiers amours, constructions des identités de genre et des orientations sexuelles) et participent aussi à la socialisation primaire à la vie affective et sexuelle.

Pour les lycéens DI, qui sont les plus âgés de l'école à l'IME, le lycée apparaît également comme un endroit leur permettant de côtoyer des jeunes de leur classe d'âge. À l'IME, la cour de récréation des lycéens jouxte celle des collégiens si bien que les différentes classes partagent de nombreux temps (moments de récréation, cantine, certains temps éducatifs). À ce titre, Océance décrit avec contrariété la proximité quotidienne avec des jeunes moins âgés de l'IME par opposition au quotidien du lycée : « *ça change de personnes,* [à l'IME] *on voit des enfants qui font tout le temps des cris* », Clara ajoute « *on voit des gens de notre âge* ». Pour Océane, le lycée et les échanges avec d'autres lycéens contrastent avec son expérience de l'IME où les références culturelles, objets des discussions, y compris chez certains de ses camarades de classe, lui semblent enfantines.

> *« De mon âge, les choses qu'on parle tout ça, les mêmes merdes, de musique, de téléphone, que ici c'est pas vraiment ça, des fois, c'est un peu* La Reine des Neiges *pour certains, tout ça, c'est pas pareil que ici, que eux ils parlent vraiment de trucs*

d'ados, de notre âge. [...] La Reine des Neiges*, un peu de trucs pour les petits, parc de jeux, j'ai horreur, c'est bon, c'est pas ça que je recherche. »*

Océane est l'une des rares élèves de l'IME à entretenir des relations avec des élèves du lycée (hors UEE) et à signaler sa plus grande affinité avec les autres lycéens. L'école ordinaire offre aux lycéens présentant une déficience intellectuelle la possibilité éventuelle de s'identifier à des jeunes de leur âge et de partager avec ces autres jeunes des espace-temps, des conditions d'élève ainsi qu'une culture juvénile constitutifs des expériences lycéennes ordinaires et correspondant aux préoccupations et centres d'intérêt de nombreux jeunes adultes en devenir.

Toutefois, la nature et la qualité des relations établies demeurent un point souvent aveugle et difficiles à déceler au cours des discussions collectives. Plus que la possibilité d'amitiés supplémentaires, les propos des jeunes du CFT, par exemple, se rapportent surtout à un aspect quantitatif, c'est-à-dire qu'ils évoquent comme positif le simple fait d'être mis en contact avec « plus de jeunes », « d'autres jeunes », sans faire mention de l'existence d'amitiés approfondies.

De la même manière, dans le groupe des collégiens de l'IME qui fréquentent le collège, Chérif explique :

« *On s'est fait de nouveaux amis.* [...] *c'est mieux parce que qu'on s'est fait de nouveaux amis ».*
La chercheuse : *« ça permet de rencontrer d'autres personnes ? ».*
Agathe : *« Ouais ! ».*
La chercheuse : *« Qui as-tu rencontré toi* [à Chérif] *au collège ? »*
Chérif : *« Moi euh…* [rires]*, plein de personnes* ».

Pour autant, Denis (éducateur) insiste à plusieurs reprises en aparté sur le fait que Chérif est bien intégré dans les activités sportives – le ping-pong notamment – mais que ses relations restent, selon ses mots, « *superficielles* ». Nous verrons que les relations peuvent être distantes, voire quasi inexistantes, et se traduire par un entre-soi ou un repli sur soi.

Au final, l'expérience des relations avec les pairs apparaît contrastée entre les différents groupes.

Des relations avec les autres élèves (hors UEE) plus effectives pour les jeunes DYS et plus distantes pour les jeunes DI

Les jeunes DYS manifestent une certaine facilité à nouer des relations avec les autres élèves en dehors de leur classe spécialisée tandis que les jeunes DI et TC rencontrent des difficultés à entrer en relation et se montrent plus distants vis-à-vis des autres élèves.

Le rapport semble quasiment inversé entre les jeunes DYS et les jeunes DI. Onze jeunes (tels par exemple, Guillian, Malaury, Esteban, Léon, Charles-François, Typhaine, Robin) parmi les douze du CFT indiquent avoir des relations avec d'autres jeunes du collège contre une seule (Océane) parmi les huit lycéens DI et deux jeunes (Agathe et Chérif) parmi les cinq collégiens inscrits en inclusion ayant participé à la discussion sur ce thème[10].

La plupart des jeunes DYS disent fréquenter à certains moments des amis du collège extérieurs à l'UEE témoignant ainsi de compétences relationnelles et d'une capacité à développer un réseau de connaissance dans l'environnement du collège. De rares jeunes DYS bénéficient des anciennes relations qu'ils avaient développées durant leur expérience antérieure (avant l'orientation vers l'établissement spécialisé) en école ordinaire. Typhaine qui habitait déjà par le passé à proximité du collège d'inclusion se dit contente d'aller parfois voir ses camarades qu'elle fréquentait dans son ancienne école primaire. Outre que ces connaissances peuvent, sous certaines conditions, favoriser chez Typhaine l'appropriation de l'environnement ordinaire et le fait de s'y sentir à sa place, elles peuvent aussi l'aider à atténuer le sentiment de rupture et percevoir, voire à reconstruire, une part de continuité dans son parcours scolaire et géographique.

Dans le même esprit, plusieurs jeunes DYS évoquent leurs liens amicaux avec d'anciens élèves du CFT, ayant intégré le collège à temps complet, qu'ils ont auparavant fréquenté au CFT et qu'ils retrouvent dans l'espace du collège – tels que Robin qui passe des moments de récréation avec Mathéo, ancien élève du CFT. Si ces relations d'interconnaissance peuvent favoriser le maintien d'un entre-soi entre jeunes ayant connu l'établissement spécialisé à l'intérieur du collège susceptible de limiter leur intégration sociale, elles peuvent aussi être mobilisées comme une ressource par les nouveaux arrivants.

Les anciens jeunes du CFT jouent un rôle d'intermédiaire et de passeur d'informations entre les jeunes du CFT fréquentant le collège de manière partielle et les autres élèves ainsi que le collège dans son ensemble : ils peuvent en effet faire bénéficier certains jeunes du CFT (collégiens intermittents) de leur réseau et expliquer les règles de fonctionnement de l'établissement. De manière générale, la plupart des jeunes DYS passent beaucoup de temps ensemble, entre membres de l'UEE, mais entretiennent toutefois des relations quotidiennes (de discussions et, davantage pour les garçons, *via* les sports durant la récréation) avec d'autres élèves en fonction de leurs affinités.

[10] Des jeunes étaient absents dans les groupes de lycéens et de collégiens de l'IME les jours où les discussions sur ce thème ont été organisées.

La présence de proches (membres de la fratrie, cousins et cousines) dans les établissements scolaires fréquentés peut faciliter la mise en relation avec d'autres jeunes. Océane a un cousin dans le même lycée qu'elle et bénéficie de ces connaissances (masculines) :

> « *ils sont sympas les jeunes du lycée, j'ai déjà beaucoup de potes, il y a mon cousin qui est là-bas en plus. J'ai… oui… tranquille… Oui, tranquille au lycée* ».

Bastien, collégien de l'IME rapporte également l'aide apportée par son grand-père pour faciliter son arrivée prochaine au collège : « *y a des amis à moi qui sont là… leur travail c'est de nous protéger* », « *c'est mon papi qui leur a demandé* », « *c'est les filles d'une amie de mes grands-parents* ».

Par l'intermédiaire de ce proche qui a des connaissances au collège, la projection dans l'environnement en amont de l'entrée dans le dispositif semble, pour Bastien, se faire avec moins d'appréhension.

Néanmoins, les expériences sont contrastées en fonction des jeunes. Pour certains jeunes comme Joris, les autres élèves du collège demeurent difficiles à aborder. Joris exprime le sentiment d'avoir des amis à l'IME mais pas au collège :

> *« Ouais… moi j'ai pas d'amis encore là-bas, mais… ici j'ai beaucoup plus d'amis que là-bas quoi."* [...]
> La chercheuse : *« Est-ce que ça t'es déjà arrivé d'essayer d'aller parler à d'autres personnes au collège ? »*
> Joris : *Non, je stresse en fait quand je vais voir quelqu'un. »*

Inclusion individuelle *versus* collective : un facteur plus ou moins facilitant ?

On constate que des différences s'expriment sur la facilité ou non à nouer des relations en fonction des temps scolaires que les jeunes partagent avec d'autres élèves en inclusion individuelle. Robin passe des moments de récréation avec Enzo avec qui il est en histoire géographie. Charles-François partage aussi de temps de récréation avec des jeunes qui sont en sport avec lui dans sa classe d'inclusion. En revanche, Arthur, qui n'est pas en inclusion individuelle, ne côtoie pas d'autres jeunes du collège.

Cette distinction n'est cependant pas rigide ; en particulier, des facteurs individuels et sociaux (popularité, capital social, sociabilité, facilités d'expression et relationnelles, invisibilité ou visibilité du handicap de prime abord) entrent en ligne de compte. Léon, qui n'a pas d'inclusion individuelle, entretient des relations avec d'autres jeunes du collège mais il possède de bonnes capacités relationnelles, s'exprime assez facilement, n'a pas de handicap visible au premier abord ; lors des entretiens, il est sociable et les réactions des autres (notamment l'attention

qu'il suscite lorsqu'il prend la parole) semblent permettre de dire qu'il est populaire dans la classe.

Arthur (cité infra) présente, quant à lui, un handicap visible notamment lorsqu'il prend la parole (appareil auditif et voix élevée, lente et parfois saccadée) et semble davantage exclu au sein du collège. Il est le seul jeune à indiquer n'avoir aucun camarade en dehors du groupe classe UEE et même au sein du groupe UEE, il semble relativement plus isolé que les autres (il n'est jamais positionné au milieu du groupe mais toujours en périphérie et est moins souvent en binôme avec un autre jeune et plus souvent avec un autre adulte encadrant pendant les ateliers). Son expérience diffère en ce sens de l'expérience des autres.

Subir des moqueries

Les relations avec les autres élèves se traduisent quelquefois par des moqueries des autres jeunes des écoles, collèges ou lycées envers les jeunes inscrits en inclusion. Par exemple, Malaury rapporte recevoir souvent des moqueries en raison de ses cheveux roux d'un groupe de garçons au collège qui s'écrient « *alerte rousse* » quand elle se trouvent à proximité d'eux et qu'elle dit ne pas connaître « *mais au collège, je les connais pas* ». De même Liam également élève du CFT rapporte aussi des épisodes de moqueries liée à sa grande taille en regard de son âge de la part de ce même groupe de garçons qui l'appellent « *la girafe* ».

Remarquons que ces moqueries, voire même ces situations de harcèlement ordinaire, ne se basent pas spécialement sur le handicap de Malaury ou de Liam mais sur des attributs physiques qui, dans cette configuration, suscitent un regard négatif de la part de ces garçons et qui pourraient tout aussi bien conduire à des situations similaires avec d'autres adolescents ou adolescentes sans handicap reconnu.

À cette période adolescente, l'apparence est en effet très souvent objet des brimades et un enjeu central des modalités d'intégration et d'acceptation par les pairs. En revanche, une question qui se pose est de savoir si ces jeunes du fait de leur situation handicapante sont aussi bien outillés (et disposent d'autant de ressources) que d'autres jeunes pour faire face à ce type de situations et si celles-ci ne viennent pas renforcer une image de soi déjà dégradée. Par exemple, dans le cas précis, ni Malaury ni Liam n'a fait appel à un adulte pour faire cesser ces comportements à leur égard.

Dans les discours, les élèves DI disent subir plus de moqueries liées à leur handicap reconnu que les jeunes DYS de l'étude. Les jeunes TC, quant à eux, ne rapportent pas spécialement de situations de moquerie.

Des relations infléchies par la visibilité ou non du handicap

La visibilité et manière dont se manifeste le handicap joue un rôle sur la possibilité de nouer des relations avec les autres. Par exemple, comme il a déjà été signalé, Arthur, qui présente des difficultés fortes de langage (il s'exprime de manière saccadée, par des phrases qui ne sont pas toujours correctes, avec un débit très lent et un ton bruyant et heurté) est le seul du groupe qui dit ne pas avoir de relations avec d'autres élèves.

Globalement, les élèves DI présentent plus souvent un handicap visible, ou rapidement appréciable par d'autres, ce qui peut favoriser un regard négatif. Néanmoins, certains jeunes DYS ont aussi des signes visibles de handicap. Enfin, les effets des traitements médicamenteux peuvent également affecter la mobilité, la démarche, la silhouette ou le regard des jeunes et constituent ainsi un stigmate connexe au handicap.

Des relations compliquées, compensées par une solidarité du groupe

On constate, dans les propos de nombreux lycéens de l'IME, un stress et des craintes liés aux interactions avec les autres jeunes en l'absence d'adultes. Ceci est d'autant plus prégnant que les autres jeunes peuvent avoir des repères bien plus affirmés et ancrés dans les lieux que les jeunes de l'IME fréquentent, eux, souvent depuis moins longtemps.

Les réactions des jeunes de l'IME, en situation de stress, peuvent être perçues comme inadaptées. Par exemple, pour Quentin, les interactions sont compliquées à gérer, ce qui se traduit chez lui par la tenue de propos non appropriés, où il essaie de « surjouer » une attitude qu'il croit être la norme (en disant des vulgarités, en adressant des « wesh » aux autres jeunes qui le croisent, etc.).

Confrontés à ces difficultés, les jeunes de l'IME semblent développer une certaine solidarité. Ils évoquent ainsi souvent des relations où les enfants se réconfortent mutuellement, expriment de la sollicitude les uns envers les autres. Se développe ainsi, au travers des conseils et des témoignages de soutien que les jeunes expriment les uns envers les autres. Aussi, nous retrouvons ici au sein des relations de groupe, une forme d'apprentissage d'un travail émotionnel (Hochschild, 2017) qui s'effectue dans une dynamique collective.

Un sentiment de normalité à l'école ordinaire

Pour certains jeunes, l'expérience de l'école ordinaire semble plus positive et participer d'un sentiment de normalité retrouvée. C'est notamment le cas pour ceux et celles qui réussissent à développer des relations avec les jeunes de leur âge. Océane, par exemple, semble vivre, au lycée, un sentiment de normalité, par contraste avec son expérience de l'IME où, comme nous l'avons signalé précédemment, elle se sent parfois en décalage avec les autres jeunes aux centres d'intérêt qu'elle juge souvent enfantins. Au lycée, elle a le sentiment de partager une culture juvénile qui corresponde à ses préoccupations de jeune adulte (Océane a 17 ans) :

"Bah déjà quand que je vais au lycée, bah je me sens pas pareil, je me sens normale quand je vais avec les jeunes du lycée. Je sens pas la différence que je suis pas pareil comme les gens du lycée, je me sens pas pareil quand je suis au lycée… [...] je sens pas ma différence, bah je suis handicapée tout ça, bah je sens pas la différence. "

Ce sentiment de normalité retrouvée est cependant peu présent dans les autres discours.

QUE RETENIR ?

Les expériences en espaces spécialisés :

- Des espaces protecteurs

- Un encadrement par les professionnels perçu par les jeunes comme étant propice à une meilleure prise en compte de leurs troubles et de leur singularité par apport au milieu ordinaire à l'exception des élèves de primaire de l'IME pour lesquels l'école apparaît tout aussi protectrice que le milieu spécialisé.

Les expériences en milieu ordinaire :

- Un grand sentiment de liberté et d'autonomie en particulier chez les jeunes présentant des troubles DYS.

- Parfois, une certaine appréhension et difficulté à construire de nouveaux repères (humains, spatio-temporels) et à gérer cette autonomie en particulier chez certains jeunes collégiens et lycéens présentant des troubles du développement.

- Des expériences passées jugées et vécues très négativement par les jeunes présentant des troubles du comportement.

Les expériences des temps de classe et des situations d'apprentissage en milieu ordinaire :

- Une haute valeur accordée au travail et aux apprentissages délivrés en milieu ordinaire par les jeunes DYS ou DI par opposition à un rapport très désabusé et désillusionné à l'école et aux adultes de l'institution scolaire de la part des jeunes de l'ITEP.

- Des situations d'apprentissage en milieu ordinaire pouvant néanmoins mettre à l'épreuve certains jeunes DYS ou DI ainsi que des interactions avec les autres élèves, lors des temps scolaires, pouvant s'avérer difficiles à gérer sur les plans relationnel, communicationnel et émotionnel pour les jeunes DI.

- Des situations d'apprentissage et pédagogiques qui semblent plus adaptées aux besoins des jeunes, en particulier des jeunes DYS, en milieu spécialisé qu'en milieu ordinaire.

Les relations avec les pairs en milieu scolaire ordinaire :

- Un élargissement des relations potentielles avec les pairs par l'accès à d'autres jeunes d'une même classe d'âge et à une plus grande mixité en termes de genre par rapport aux espaces spécialisés que ce soit à l'IME, au CFT et à l'ITEP.

- Une qualité des relations nouées avec d'autres jeunes hors UEE qui reste néanmoins difficile à mesurer, l'aspect quantitatif l'emportant sur la description qualitative dans les discours des jeunes.

- Une intégration au sein des groupes de pairs qui apparaît plus aisée pour les jeunes DYS que pour les jeunes présentant des troubles du développement globalement plus anxieux et plus distants dans leurs rapports avec les autres élèves.

- Une intégration qui peut être favorisée par des anciens élèves des établissements spécialisés ou des connaissances (membres ou proches de la famille) jouant un rôle d'intermédiaire.

- Des relations avec les jeunes hors UEE influencées par le fait de partager ou non des temps scolaires, en inclusion individuelle ou collective, avec d'autres élèves, dans d'autres classe et par des facteurs sociaux et individuels (bon relationnel, capital social, popularité).

- Des relations néanmoins marquées par des expériences de moqueries pour les jeunes de l'IME ou par des formes de moqueries ordinaires sans lien établi avec leurs troubles pour les jeunes du CFT et parfois en lien avec la visibilité du handicap (entraînant des formes de stigmatisation ou d'exclusion) chez les jeunes du CFT ou, plus majoritairement, de l'IME.

- Des relations compliquées compensées par une solidarité de groupe chez les jeunes de l'IME et un travail émotionnel (Hochschild, 2017) collectif.

- Un sentiment de normalité à l'école ordinaire exprimé par certains jeunes parmi ceux qui manifestent une conscience de leur situation de handicap reconnue mais cependant relativement peu mentionné dans l'ensemble des discours.

3. L'expérience des ateliers de socio-esthétique

3.1. Travail du corps et socialisation à des normes de soins corporels

Lors des ateliers de socio-esthétique s'observent des dynamiques d'apprentissage qui relèvent d'une socialisation des jeunes au travail du corps, autrement dit à des techniques, des pratiques et des normes corporelles. La socialisation est entendue au sens que lui donne M. Darmon (2007), c'est-à-dire la façon dont les individus sont formés et transformés ici dans un espace médico-social faisant intervenir différents agents socialisateurs : la socio-esthéticienne, l'éducatrice ou l'éducateur et/ou l'enseignante ainsi que la chercheuse. D. Gimlin (2007) définie par travail du corps le travail que les individus entreprennent pour gérer et modifier eux-mêmes leur apparence. Il se réfère aussi bien à des actes banals comme se coiffer qu'à des actes plus exceptionnels comme la chirurgie esthétique et peut être plus ou moins étendu dans la durée. Le travail du corps désigne également celui exercé par des professionnels sur le corps des autres (donc celui des socio-esthéticiennes).

Les socialisations à des techniques, des pratiques et des normes corporelles s'observent dans trois domaines particulièrement travaillés par les jeunes lors des ateliers : la maîtrise de gestes relatifs aux soins corporels, les normes d'hygiène et l'apparence esthétique. La socialisation dans ces domaines est d'autant plus efficiente qu'elle repose sur un apprentissage par corps. En revanche, l'étude fait apparaître que ces domaines sont différemment investis et que certains semblent pertinents à travailler avec les jeunes plus ou moins prioritairement en fonction des groupes et des différents troubles représentés dans l'étude.

Maîtriser des gestes relatifs aux soins corporels et travailler la motricité

Les participants acquièrent au fil des ateliers une certaine maîtrise de gestes relatifs aux soins corporels et une certaine aisance à les réaliser. On peut dire qu'une socialisation à des techniques du corps[11] (Mauss M., 2004) est à l'œuvre. Un effet positif de la répétition et de la ritualisation des ateliers s'observe quant à la confiance que les jeunes développent dans leurs propres gestes mais également vis-à-vis des autres jeunes et des gestes réalisés par d'autres sur eux, notamment dans le cadre d'activités réalisées en binôme. Les ateliers sont particulièrement efficients pour travailler la coordination des gestes et la motricité fine.

Si les activités de motricité et de coordination révèlent des fragilités dans la maîtrise de gestes et de techniques corporelles ordinaires chez certains jeunes dans tous les groupes (et donc l'intérêt de les travailler), ce sont pour les enfants et adolescents (élèves de primaire et de collège) présentant des troubles du développement que les difficultés à maîtriser les gestes et techniques ordinaires se posent avec la plus grande acuité.

[11] Les techniques du corps désignent, selon Marcel Mauss, les habitudes sociales et culturelles fortement ancrées et automatisées qui, comme tout acte technique, se perpétuent et se diffusent par la tradition pour en assurer la transmission (Mauss M., 2004, pp.371-372).

Extrait d'observation - Le gommage des mains, IME collège :

« Sur la nappe grise, une petite coupelle et une touillette en bois par binôme sont installées et prêtes à être utilisées. […] Le gommage prévu est une fabrication maison à préparer dans les coupelles. La socio-esthéticienne a apporté du miel bio (liquide), du sucre blanc (en poudre) et de l'huile de noix de coco (bio). Le gommage consiste à masser la main avec une crème pâteuse et granuleuse. Chaque participant est invité à déposer un petit peu de miel, de sucre et d'huile dans la coupelle et à touiller avec la touillette en bois jusqu'à obtention d'une pâte granuleuse. Pendant le gommage, Sébastien et Mathias forment un binôme. Sébastien prépare le mélange pour faire un gommage sur la main de Mathias. La socio-esthéticienne explique comment s'y prendre : il faut déposer une partie de la pâte sur le dos de la main puis étaler sur l'ensemble de la main et masser en réalisant des gestes circulaires, appuyés, enveloppants. Sébastien réalise les soins de manière très lente et suit la consigne à la lettre : il dépose la pâte sur le dos de la main et étale la pâte uniquement sur cette partie de la main sans l'étendre aux doigts ni à la paume. Marylou [socio-esthéticienne] réitère ses explications et ajoute qu'il peut étaler le mélange sur toute la main, entre les doigts, sur la paume. Sébastien comprend mieux comment s'y prendre. Il a besoin que toutes les informations lui soient données. »

Sébastien est un jeune collégien qui est fréquemment dans une recherche de compréhension lors des échanges et qui rencontre des difficultés à faire des choix faute visiblement d'un niveau ou d'un type d'informations qu'il considère régulièrement comme étant insuffisant. Scolarisé en début d'année en ULIS, Il a rejoint l'établissement en cours d'année et le projet juste un peu après son lancement.

Malgré l'explication faite du projet, notamment via des fiches Facile à lire et à comprendre au moment de sa demande de consentement, Sébastien demande à pouvoir voir une photo de l'ensemble des intervenants du projet avant de donner son accord pour y participer. De même, il demande régulièrement pendant les ateliers ce que veut dire tel ou tel mot (qu'est-ce qu'un gommage, « ça veut dire quoi masser les mains ? ») avant de pouvoir se positionner sur une question.

Sébastien se montre très appliqué et méticuleux dans ses gestes, même s'il a besoin d'être très accompagné. Il est présenté par son enseignante comme ayant probablement un trouble du spectre autistique, une dysgraphie et une dyspraxie et néanmoins une bonne orthographe et un bon niveau en mathématiques.
Il peine parfois à se repérer dans l'espace et c'est très compliqué pour lui de faire face à la nouveauté et à l'imprévu ou à un événement qui lui semble anormal. Il a par exemple eu beaucoup de difficultés à accepter qu'une erreur ait été faite, dans un premier temps, sur son

nom inscrit sur sa carte d'élève. Durant les ateliers, pour réaliser une tâche quelle qu'elle soit, Sébastien a besoin que les informations lui soient données de manière décomposée dans un vocabulaire simple.

Ceci vaut globalement pour tous les groupes mais a fortiori, à l'image de Sébastien, chez les collégiens et élèves de primaire de l'IME dont plusieurs présentent d'ailleurs une dyspraxie ou un TSA.

Les ateliers offrent l'occasion à ces jeunes d'effectuer et de répéter des gestes corporels ordinaires sur un temps dédié en petit groupe en disposant d'un accompagnement qui peut être à certains moments individualisé. Ces observations valent moins pour les lycéens de l'IME qui semblent pour la plupart avoir déjà incorporé ces gestes et acquis une certaine aisance à les mettre en œuvre.

Dans une certaine mesure, ce travail autour du corps encourage également à la bienveillance entre les jeunes et offre un espace d'expression pour la créativité des plus jeunes présentant des troubles du développement que nous avons, là aussi, moins observée chez les lycéens et les jeunes présentant d'autres troubles, tels qu'en attestent les gestes réalisés par les jeunes lors de ce même atelier décrit précédemment.

Extrait d'observation - Créativité et bienveillance, IME collège :

Au moment du gommage de mains, lorsque la socio-esthéticienne invite chaque membre d'un binôme à masser la main de l'autre – « on étale bien, on va passer sur les ongles et avec le pouce, regardez, on fait des ronds » – chacun se montre rassurant vis-à-vis de son binôme : « t'inquiètes », « t'inquiètes pas, c'est trop cool », « c'est trop bien ».

[Puis au moment du massage] Teddy masse très délicatement la main d'Amaya et passe la touillette en bois entre ses doigts et sur d'autres parties de la main. Lorsque c'est son tour de masser la main de Teddy, Amaya alterne entre des pressions sur sa main et des gestes appuyés avec son poing, elle fait également des gestes circulaires avec le poing dans le creux de la main de Teddy.

De même Bastien tapote à plusieurs endroits sur la main de Meghan et donne des petits coups. Ces gestuelles n'ont pas été indiquées par la socio-esthéticienne et émergent au fil de la pratique.

Les gestes et techniques consistant à intervenir sur et par le corps s'avèrent favorables au travail de la coordination gestuelle et de la motricité dans le cadre d'activités réalisées en

binôme. Lors des ateliers consacrés à la confection de balles anti-stress, une progression entre le début et la fin des ateliers chez les jeunes présentant des troubles DYS a été constatée. Au fil de l'atelier, les jeunes ont mieux maîtrisé les techniques de fabrication et certains sont parvenus à se coordonner pour confectionner des balles en binôme. Là encore, même si dans tous les groupes existent des jeunes qui entrent plus difficilement en contact physique et en coopération avec d'autres personnes, des pairs et/ou des professionnels, cette observation sur la coordination gestuelle en binôme vaut pour tous les groupes à l'exception des jeunes TC qui ont été plus réticents à pratiquer ensemble. Cela dit, même dans ce groupe, nous avons pu observer lors du dernier atelier deux jeunes se coordonner pour confectionner une balle anti-stress.

Se socialiser à des normes d'hygiène

La socialisation aux soins corporels s'effectue en lien avec le rôle éducatif appliqué aux corps que remplissent les socio-esthéticiennes. Leurs interventions visent à ce que les jeunes acquièrent certaines manières de faire, de ressentir leur corps, certaines normes corporelles socialement partagées.

Dans cette perspective, la socio-esthétique est proposée comme étant complémentaire au travail éducatif et pédagogique effectué par les autres professionnels en particulier les éducatrices et éducateurs et les enseignantes. Les socio-esthéticiennes et les autres professionnels présents lors des ateliers (généralement des éducatrices et des enseignantes[12]) agissent en synergie dans la coordination et la coopération. Les savoirs mis en pratique et les objectifs des ateliers sont également co-construits, au moins partiellement, avec certains jeunes qui livrent leurs connaissances et leur propre expérience dans les domaines abordés.

En adéquation avec les problématiques que les éducatrices et les enseignantes ont rapportées rencontrer fréquemment dans l'accompagnement des jeunes, le rôle des socio-esthéticiennes lors des premières séances a consisté, en écho avec une demande formulée par les professionnelles des services impliquées dans les séances, à travailler avec les jeunes autour de l'hygiène corporelle.

Le nettoyage des mains avec de l'eau et du savon a ainsi constitué l'entrée thématique dans le cycle d'ateliers pour l'ensemble des groupes, constituant par ailleurs une entrée en matière peu invasive. La mise en pratique de cette activité a pris une importance particulière compte tenu de la vie en collectivité dans le contexte de la crise sanitaire du covid 19.

[12] Les femmes sont majoritaires parmi les professionnels de l'institution chez les éducateurs, les enseignants et les psychologues. Cela dit, le fait que le métier de socio-esthéticienne, majoritairement exercé par des femmes, et que les soins de socio-esthétique soient socialement considérés comme des domaines dits féminins peut aussi expliquer que les professionnelles femmes se soient le plus investies dans le projet et dans les ateliers.

Les professionnels sont en effet chargés de faire respecter les gestes barrières et il a été largement attendu que les jeunes, enfants et adolescents scolarisés, adoptent des automatismes à cet égard. Précisons que les jeunes scolarisés, qui plus est accueillis en établissement spécialisé, semblent à ce titre avoir constituer une cible privilégiée des recommandations des politiques publiques de prévention relatives à la gestion de la crise sanitaire notamment par l'intermédiaire des professionnels qui leur accompagnent les jeunes et sont chargés de faire respecter les gestes barrière.

En raison du caractère collectif de la vie scolaire et au sein des services d'accueil, plusieurs jeunes, en particulier de l'IME, avaient l'habitude de ces gestes et une connaissance précise des durées recommandées (30 secondes) de nettoyage ; certains s'appliquaient à compter les secondes qui s'écoulaient lors des rituels de nettoyage des mains (à plusieurs moments de la journée). Plus qu'elles ne constituent un indicateur de la maîtrise de normes d'hygiène considérées comme étant socialement partagées, ces observations, auxquelles s'ajoutent les discours des professionnels des établissements qui identifient fréquemment des besoins dans ce domaine de l'hygiène, démontrent au contraire combien ce domaine de pratiques corporelles est perçu aux yeux des professionnels des services comme étant essentiel à travailler avec les jeunes.

Lors des séances de socio-esthétique, la socialisation à des normes d'hygiène se traduit concrètement par la réalisation de gestes alliés à des discours sur ces gestes qui produisent des ambiances propices à une attention focalisée sur le corps. Par exemple, lors du premier atelier au CFT, le soin des mains et des ongles se traduit en pratique par des temps de brossage des ongles pendant lesquels la socio-esthéticienne invite chacun à se munir d'une brosse à ongles, à plonger les mains dans une bassine d'eau et à frotter les ongles. Une ambiance particulière se crée durant ce moment où seules des discussions autour des techniques de brossage et des habitudes corporelles ont cours : « on a des impuretés, des petites saletés, qui se mettent sous les ongles » dit la socio-esthéticienne ; « il ne faut pas brosser toujours les mêmes » dit Malaury, collégienne.

Lavage de mains

Les ateliers consistent souvent à questionner les jeunes sur leurs habitudes à partir d'une activité pratique et à introduire, au fur et à mesure des échanges, certaines règles et normes que les socio-esthéticiennes considèrent comme étant communément partagées et qui sont également considérées comme valides aux yeux des membres des équipes éducatives et des enseignantes.

Extrait d'observation - Cocher les parties du corps qu'on lave tous les jours, CFT collège :

Chaque jeune a en sa possession une image d'un corps d'enfant. La socio-esthéticienne demande : « j'aimerais bien que vous mettiez une petite croix sur les zones que vous vous lavez tous les jours ». […]

M. s'exclame « y a pas les cheveux ». La socio-esthéticienne rebondit : « les cheveux, est-ce qu'on les lave tous les jours ? » M. répond « nan ! C'est pas bon pour les cheveux ».

L'éducatrice dit : « alors peut-être que les garçons plus facilement que les filles ». N., un jeune collégien réagit : « mais pourquoi moi je me les lave tous les jours les cheveux ? ».

La socio-esthéticienne rebondit « les cheveux ? bah alors une petite croix. Mais c'est vrai que nous les filles, on a tendance enfin, non, on les lave deux ou trois fois la semaine. Donc on lave quoi alors ? Le visage,… ». Plusieurs jeunes enchaînent ensuite en listant les parties du corps qu'ils lavent tous les jours : « les yeux », « les mains », « les pieds », « les cheveux », « les bras », « les aisselles », « les jambes ». […]

[Un peu plus tard] La socio-esthéticienne demande ce qu'il faut pour laver les dents. « Dentifrice », « brosse à dents » répondent certains. La socio-esthéticienne suggère aussi d'utiliser un petit déodorant : « ça c'est bien. Voilà, on en a en spray ».

L'éducatrice demande qui utilise du déodorant, les réponses sont contrastées, plusieurs disent en utiliser. La socio-esthéticienne leur demande s'ils en utilisent tous les jours et explique que ce n'est pas forcément nécessaire : « vous n'êtes pas obligé d'en utiliser tous les jours parce que, quand on se lave tous les jours,… alors on peut transpirer bien sûr alors quand on a tendance à transpirer parce qu'on grandit, parce qu'on est dans l'adolescence, on met un petit peu de déodorant mais le principal c'est vraiment de se laver avec de l'eau et du savon. D'accord ? ».

Dans cet extrait, plusieurs éléments d'analyse émergent des interactions verbales entre les jeunes, la socio-esthéticienne et l'éducatrice. D'une part, cet extrait illustre la fabrication *en train de se faire* des corporéités féminines et masculines. La corporéité correspond à l'idée selon laquelle « le corps n'est pas seulement une collection d'organes et de fonctions agencées selon les lois de l'anatomie et de la physiologie » (Le Breton, 2018 : 32) ; il est éminemment social et culturel et porteur de significations. Il est également « une structure symbolique » à partir de laquelle se construisent des représentations sociales, des imaginaires et des usages susceptibles de varier d'un contexte social et culturel à un autre et selon les époques et qui, à l'intérieur d'un même contexte culturel, traduit des positionnements et des rapports distincts en termes de classe, d'âge, de genre, de race ou encore de handicap.

Lors de ce moment d'atelier relaté dans l'extrait, l'idée de corporéités féminines et masculines est verbalisée par l'intermédiaire des différents professionnels présents, dont certains aspects des discours engagent leurs propres représentations du corps et participent à produire des normes d'hygiène genrées. Les professionnelles mobilisent leur propre expérience, en tant que femme, pour appuyer cette lecture genrée des pratiques corporelles La socio-esthéticienne utilise en effet la locution « nous les filles » qui invite les participantes à s'identifier à la catégorie sociale des femmes et par l'intermédiaire de laquelle elle émet un message différencié à l'attention des garçons et des filles en les incitant à adopter les normes *de leur genre*.

Le déroulé de cet extrait illustre cela dit comment le processus d'explicitation de l'hygiène corporelle, quand bien même il s'avère différencié en fonction du genre, abouti à un discours normalisé, indépendamment du sexe, qui entre en adéquation avec les représentations sociales du corps « propre » et la nécessité sociale de cette propreté dans notre société (Vigarello, 1985).

Dans un premier temps, la socio-esthéticienne passe en revue l'ensemble des parties du corps qu'« on lave » et incite à l'usage du déodorant qui vise à camoufler les odeurs et éventuellement limiter la transpiration. L'extrait illustre ainsi comment la représentation que la socio-esthéticienne a du corps adolescent (« quand on a tendance à transpirer parce qu'on grandit, parce qu'on est dans l'adolescence »), oriente les contenus qu'elle transmet et diffuse une certaine conception de ce corps adolescent aux jeunes. Finalement, la socio-esthéticienne synthétise ce qu'elle considère être le message prioritaire à transmettre aux participants : « le principal c'est vraiment de se laver avec de l'eau et du savon », participant ainsi d'une mise aux normes de l'hygiène corporelle et plus généralement des corporéités.

Dans une perspective d'éducation au corps et à la santé, les socio-esthéticiennes délivrent sous une forme parfois normalisatrice ce qu'elles considèrent être les *bons* gestes et les *bonnes conceptions* de l'hygiène corporelle qui laissent paraître peu de marges de manœuvre pour les jeunes. Cependant, notons d'une part que les jeunes peuvent participer par leurs interventions, en livrant leurs connaissances, leur expérience ou leur avis, à co-construire les savoirs relatifs à l'hygiène corporelle qui ont vocation, dans la situation de l'atelier puis par la suite dans leur parcours, à avoir valeur de convention ou de norme valide et légitime. D'autre part, la posture éthique des professionnelles est également traversée par une volonté forte de tenir compte des singularités et de se montrer à l'écoute, une disposition centrale du métier. À ce titre, l'expression des différentes sensibilités engendrées par la diversité des socialisations familiales ainsi que, parfois, par les troubles conduit les socio-esthéticiennes à individualiser les savoirs et conseils transmis et à accueillir la variabilité des réactions et des discours des jeunes en atelier avec une certaine bienveillance. Cette nécessité d'individualisation apparaît de manière plus évidente dans les groupes de jeunes présentant des troubles du développement au sein desquels certains individus ont des rapports au corps s'inscrivant sensiblement en décalage avec les représentations sociales dominantes de l'entretien du corps comme l'illustre par exemple l'extrait suivant dans lequel un enfant de l'IME dit (aimer) prendre plusieurs douches par jour (tandis que la convention que véhicule le discours de la socio-esthéticienne est de se laver le corps une fois par jour).

Les habitudes qui apparaissent en décalage en regard des normes dominantes de l'entretien corporel sont prises en compte dans les interventions des socio-esthéticiennes qui défendent un regard non porteur de jugement. Les habitudes qui pourraient paraître comme allant de soi sont d'ailleurs parfois déconstruites. Par exemple, la socio-esthéticienne intervenant avec les jeunes de l'ITEP explique, qu'en fonction des types de peaux, il n'est pas nécessairement recommandé de se laver tous les jours, abaissant par ce discours la barre des exigences. Pour autant, les habitudes dans le domaine de l'hygiène corporelle apparaissent moins en décalage avec les pratiques de tout un chacun chez les jeunes présentant des troubles DYS et dans une moindre mesure chez les jeunes présentant des TC. Néanmoins dans tous les groupes, c'est dans une tension constante entre normalisation et prise en compte des singularités que les socio-esthéticiennes personnalisent autant que faire se peut les discours et les conseils

délivrés en évitant d'adopter une posture et des discours contraignants. Dans cet esprit, la socio-esthétique se présente comme un outil de promotion de la santé utile pour travailler l'hygiène corporelle de manière concrète, par la mise en acte.

Se socialiser à des soins esthétiques et à l'apparence

Les ateliers de socio-esthétique offrent un espace pour la socialisation des jeunes aux soins esthétiques et à l'apparence. Si tous les cycles d'ateliers intègrent des moments plus ou moins formalisés d'échanges autour de sujets d'ordre esthétique en lien avec les cosmétiques pour prendre soin du visage, de la peau, des cheveux ou les pratiques vestimentaires, cette thématique fait écho à des sujets et problématiques qui préoccupent prioritairement les lycéens puis les collégiens pour lesquels l'apparence à cette étape de la vie est un support d'identification particulièrement investi sur le plan personnel et fortement influent dans les relations avec les pairs.

Les activités de socio-esthétique sont cependant colorées d'une connotation féminine en raison de leur association, dans les représentations[13], aux pratiques d'embellissement, lesquelles sont socialement considérées comme étant l'apanage des femmes et des filles.

Cette représentation genrée de la pratique peut expliquer que les participantes – les filles – aient témoigné une adhésion plus spontanée au projet et se soient souvent montrées plus réceptives de prime abord aux sujets d'ordre esthétique en livrant leurs propres expériences et en posant des questions. Par exemple, plusieurs domaines sont l'objet de discussions récurrentes entre la socio-esthéticienne, l'éducatrice et les lycéennes de l'IME : les soins de la peau (choix et vertus des crèmes, type de masques et de gommages en fonction des résultats souhaités), les pratiques de maquillage (maquillage des yeux et des lèvres, choix et harmonie des couleurs, vernis à ongles, etc.).

À ce titre, Océane, âgée de 17 ans et lycéenne à l'IME, se décrit comme quelqu'un de coquette et se montre très réceptive à la dimension esthétique des activités. D'ailleurs, durant le projet, une évolution de son rapport à l'apparence a pu être observée et s'est traduite par une attention plus marquée pour son apparence et un usage plus intense du maquillage.

Océane a pu également verbaliser ce rapport et a expliqué que se maquiller était important pour elle et indispensable, selon elle, à son intégration en milieu ordinaire pour *avoir l'air* d'une lycéenne comme les autres. Cela dit, bien que moins demandeurs spontanément de conseils et moins éloquents quant à leurs propres pratiques esthétiques, les participants – les garçons – ne sont pas restés en retrait et sont nombreux à avoir pleinement adhéré aux propositions ayant trait à l'embellissement corporel. L'esthétique masculine est souvent

[13] Le terme « socio-esthétique » et les origines professionnelles de nombreuses socio-esthéticiennes renvoient au secteur de l'esthétique associé à l'univers de la féminité.

prioritairement abordée à partir des cosmétiques et des soins destinés à traiter ou à apaiser les peaux acnéiques.

Des ateliers spécifiques dédiés à l'apparence vestimentaire ont été mis en place avec les lycéens de l'IME et les jeunes de l'ITEP.

À l'IME, deux ateliers ont été consacrés à cette thématique. L'un consistait à tester des foulards de différentes couleurs afin d'identifier les couleurs qui vont bien avec les visages, l'autre consistait à créer, à partir d'un catalogue de vêtements, des tenues adaptées à un entretien pour un stage ou un emploi.

Ce second atelier présente l'avantage de sensibiliser les jeunes aux codes vestimentaires en vigueur en fonction des contextes sociaux, notamment en vue de leur avenir professionnel et de l'autonomisation croissante dont ils devront faire preuve au fil de leur *devenir adulte*. Si l'atelier socialise à la diversité des répertoires vestimentaires et à la nécessité de tenir compte de certains codes de présentation de soi, l'esprit de l'atelier n'est pas non plus de contraindre les participants à renoncer à leurs goûts. *A fortiori*, le temps dédié aux choix des tenues encourage les participants à construire, affirmer, voire renforcer leurs préférences personnelles tout en les situant en regard de normes sociales et de situations précises.

La démarche en socio-esthétique consiste à faire émerger, dans l'interaction verbale avec chaque participant, un *équilibre* entre l'expression de l'individualité et l'adaptabilité très largement réglée, du point de vue vestimentaire, dans le domaine professionnel par des codes partagés qui tiennent compte du secteur professionnel, des conditions d'exercice et des tâches à réaliser, des relations éventuelles avec des publics et qui peuvent varier en fonction de l'âge ou encore du genre, et intégrer une dimension esthétique. Ce type d'activité, *a fortiori* si elle est répétée, peut permettre de travailler les dispositions au travail corporel dans une perspective qui favorise le développement d'une maîtrise de cette articulation entre normes sociales d'apparence contextualisées et individualité.

Cette dimension apparaît essentielle à travailler avec les jeunes DI en raison des décalages qui s'observent parfois entre les tenues vestimentaires que certains jeunes adoptent qui entrent en adéquation avec leurs goûts (certaines lycéennes portent par exemple des pullovers avec des personnages de Wall Disney) et les genres vestimentaires socialement attendus et prescrits compte tenu de leur âge (les personnages de Wall Disney étant associés à l'univers de l'enfance plutôt qu'à celui des adultes en devenir) ou encore des représentations sociales de ce qui définit un assemblage harmonieux de couleurs ou de textiles.

Notons par ailleurs que l'un des lycéens participant aux ateliers a signalé qu'il ne choisissait pas lui-même ses vêtements le matin et que sa mère s'en chargeait. De ce point de vue, la connaissance des différents registres vestimentaires en fonction des situations sociales est un

ressort de l'autonomisation des jeunes. Cette orientation de la socio-esthétique est susceptible de favoriser un rapport au corps structurant de l'identité et potentiellement bénéfique pour l'estime estime de soi, le bien-être et l'inclusion. En effet, l'apparence est une dimension très importante chez les jeunes qui disposent de peu d'autres domaines d'expression de leur individualité et de leur identité sociale et de groupe et c'est donc bien souvent sur elle que peut se cristalliser l'exclusion ou toute autre sanction sociale lorsqu'elle est jugée non conforme.

Déterminer les couleurs qui nous vont bien

Choisir des vêtements pour un entretien d'embauche ou de stage

Choisir des vêtements pour un entretien d'embauche ou de stage

Un atelier autour des choix vestimentaires en fonction des saisons, de la météo et des circonstances (fête, école, vacances, etc.) a également été mis en place avec les enfants de primaire de l'IME. Cette activité présente l'intérêt de sensibiliser les enfants à l'adaptabilité vestimentaire que requiert les différents moments et événements de la vie sociale tout en tenant compte de facteurs élémentaires que sont les saisons et les conditions météorologiques. En revanche, les questions relatives à l'esthétique de l'apparence, en tant que telle, apparaissent plus secondaires, moins préoccupantes, pour les enfants de cette classe, par rapport aux lycéens et collégiens, ce qui peut s'expliquer par leur âge encore relativement bas et par le fait que leur apparence vestimentaire est encore, pour une majorité, prise en charge par les parents ou d'autres adultes référents.

À l'ITEP, la focale sur l'apparence a également été au cœur de deux ateliers, l'un consacré au conseil en image visant, comme à l'IME, à identifier les couleurs qui vont bien à la personne, l'autre destiné à appréhender sa morphologie et à connaître les vêtements qui la mettent en valeur.

Extrait d'observation - Choisir les couleurs qui nous vont bien, ITEP :

L'atelier est présenté comme un atelier autour des couleurs. L'objectif est d'observer quelles sont les couleurs qui vont le mieux à chaque participant. La socio-esthéticienne a installé sur une table face aux fenêtres un grand miroir en format américain avec des lampes autour pour éclairer le miroir. Elle a disposé une chaise devant le miroir. Sur la table de la cuisine, elle a déposé un lot de foulards de couleurs différentes. La socio-esthéticienne explique le principe de l'atelier : chacun va passer l'un après l'autre devant le miroir pour

faire des tests de couleurs à l'aide de foulards (elle teste entre 5 et 10 foulards sur chaque participant).

Kevin est le premier à réaliser les tests. Il s'assied sur la chaise devant le miroir et la socio-esthéticienne commence à faire des tests de différentes couleurs sur lui. Il se montre très enthousiaste et volontaire et manifeste son adhésion à la proposition. La socio-esthéticienne pose les foulards sur ce premier participant, elle invite les autres participants, les jeunes comme les professionnels, à observer l'effet produit, à dire ce qu'ils en pensent et à identifier quelles sont, selon eux, les couleurs les plus appropriées (celles qui vont le mieux à Kevin). Au fur et à mesure des essais, les avis s'expriment et s'affinent. Au final, on conclut que les couleurs qui vont bien à Kevin sont plutôt les couleurs claires et froides.

L'atelier relaté dans l'extrait précédent présente l'intérêt de sensibiliser les participants à l'idée qu'ils peuvent prendre soin d'eux-mêmes sous l'angle de l'esthétisation du corps. Le corps par le biais de l'attention accordée à l'apparence devient dans cette activité un levier susceptible de favoriser une représentation positive de soi-même. En participant à l'activité – dans un contexte qui fixe un cadre bienveillant – les jeunes de l'ITEP peuvent se sentir autorisés à *se trouver beau* et à entrer dans une démarche d'esthétisation corporelle tout en développant une bienveillance à l'égard d'eux-mêmes.

Choisir les couleurs qui nous vont bien

Cette démarche peut s'avérer inhabituelle pour certains jeunes, compte tenu notamment de leur environnement socio-économique et familial et du fait qu'ils sont, en tant que garçons, peu encouragés à accorder de l'importance à leur apparence. La socio-esthétique construit une situation qui encourage à ce que l'esthétique et l'apparence puissent être investis comme moyen de se mettre en valeur et comme levier à un possible bien-être et à l'estime de soi, une

démarche dans laquelle nombre de jeunes ordinaires s'inscrivent par ailleurs et de laquelle les jeunes accueillis à l'ITEP peuvent être relativement distants.

Notons que les jeunes accueillis à l'ITEP présentent une estime de soi dégradée en comparaison avec les autres groupes de l'étude et ont à leur disposition souvent peu de ressources financières, ce qui limite la part de celles-ci pouvant être allouée aux consommations vestimentaires et aux soins esthétiques. L'atelier permet ainsi d'accueillir la parole des jeunes concernant les difficultés rencontrées dans ce domaine et d'éventuellement leur apporter des conseils, par exemple en suggérant des produits ou des enseignes qui leur soient financièrement accessibles.

Concernant les collégiens du CFT, ceux-ci n'ont pas bénéficié d'ateliers explicitement orienté vers le travail de l'apparence vestimentaire. Notons néanmoins que la majorité des jeunes participant au projet s'est montrée tout au long du projet très concernée et intéressée par la mode vestimentaire (par les marques de vêtements sportifs notamment). Précisons également que la classe, par rapport aux autres classes et groupe du projet accueille des élèves d'origines sociales plus variées, une hétérogénéité qui se reflète dans les apparences vestimentaires. Par exemple, Arthur porte un levis et un polo, Charles-François est entièrement habillé de vêtements de marque de football de renommée tandis que Nawfel est vêtu de manière moins onéreuse, le plus souvent en jogging, et porte régulièrement un maillot de football avec son prénom inscrit dans le dos.

Durant les ateliers, les échanges autour de l'apparence vestimentaires se sont davantage orientés vers une sensibilisation critique à l'égard de l'importance accordée aux marques. Toutefois, lors des soins esthétiques réalisés pendant les ateliers, les participants ont également été, comme les jeunes de l'ITEP, invités à considérer l'embellissement et le soin esthétique comme des moyens de s'accorder de l'importance, de l'attention, et de travailler l'estime de soi.

Apprendre par corps

En contraste avec le travail éducatif habituel qui s'appuie fortement sur la verbalisation (lorsqu'il s'agit par exemple de parler d'hygiène), les ateliers de socio-esthétique passent par une activité concrète. C'est l'une des plus-values des ateliers qui induisent à certains égards un apprentissage par corps (Faure, 2000). Celui-ci correspond au fait que la réalisation répétée des gestes par les jeunes, pendant les ateliers, est accompagnée par les socio-esthéticiennes qui effectuent elles-mêmes les gestes et les verbalisent en décrivant leur déroulé et en explicitant et contextualisant leur utilité. Ce processus favorise, sur le plan cognitif, l'incorporation des gestes et techniques corporelles. L'apprentissage *par corps constitue* un moyen efficace, parce que très concret, d'apprendre *son* corps.

3.2. La connaissance de soi et de son corps. Se dévoiler, éprouver son corps et prendre conscience de soi

Les ateliers offrent un espace favorisant la connaissance de soi (et de son corps) : les jeunes sont amenés à se dévoiler, éprouver leur corps, et prendre conscience d'eux-mêmes.

Apprendre son corps

Les ateliers de socio-esthétique offrent un espace à chaque participant pour *apprendre son corps* notamment par la verbalisation régulière autour des pratiques et l'utilisation d'outils d'aide à la représentation du corps et des routines corporelles tels que les schémas, les images, les frises permettant de retracer les gestes corporels et d'hygiène au fil de la journée. Par exemple, les ateliers qui abordent l'hygiène corporelle donnent l'occasion avec les collégiens et élèves de primaire de l'IME ainsi qu'avec les collégiens du CFT de donner à dire aux participants avec eux les parties du corps (la tête, le buste, le tronc, le ventre, le dos, le bassin, les jambes, les pieds) et de les parcourir à partir d'un support matériel ou du corps lui-même. La dimension corporelle, concrète et pratique, de l'activité permet également d'appréhender par les gestes, le toucher, différentes parties du corps. Cette dimension de l'apprentissage par la socio-esthétique répond principalement à des besoins que peuvent rencontrés les enfants de primaire et les collégiens de l'IME qu'il s'agisse de la difficulté à intérioriser le vocabulaire approprié pour parler du corps ou à (se) représenter le corps d'une manière cohérente et réaliste.

Placer les membres du corps

Choisir et reproduire la position du pantin créé par les enfants

Cet apprentissage du corps se traduit également à l'IME dans les activités qui intègrent dans leur déroulé pratique, des contenus susceptibles de faciliter la compréhension des règles et usages qui régissent les relations intercorporelles ou encore de sensibiliser aux frontières de

l'intimité dans une optique d'éducation à la vie affective et sexuelle et de préservation de l'intégrité corporelle et psychique.

Extrait d'observation - La démonstration de techniques de massage : une occasion d'éducation aux frontières de l'intimité, IME lycée :

Sur la table de massage blanche, Gaëlle, lycéene, est allongée. La socio-esthéticienne fait une démonstration de massage aux autres participants à l'atelier, postés debout autour de la table et attentionnés, à l'exception de Chloé qui s'est assise dans un fauteuil et a l'air peu focalisée sur l'activité. La socio-esthéticienne décompose l'enchainement gestuel qu'elle propose aux participants de réaliser ensuite entre eux. Pour cela, elle utilise un vocabulaire imagé. Elle procède en appuyant légèrement par alternance avec ses mains sur différentes parties du dos de bas en haut façon « pattes de chat », ajoutant qu'ensuite « vous pouvez faire des petits ronds sur les trapèzes, c'est ici ».

Elle invite également à effectuer des gestes de pression sur les épaules et les trapèzes avec un terme évocatif : « pétrir ». Elle se rapproche de la tête en expliquant ses gestes qu'elle appelle des « griffes de tigre ». Puis elle invite à descendre le long de la colonne vertébrale en explicitant à quoi elle correspond : « la colonne vertébrale, elle sépare le dos en deux ». Elle poursuit la démonstration : « puis on vient sur les côtés et on va venir faire des petits ronds ». Elle propose de poursuivre en descendant sur les jambes « on fait des petites pattes de chat comme tout à l'heure. Qu'est-ce qu'on a fait encore ? On a fait les griffes, on peut aussi faire des petits ronds du bout des doigts parce qu'ici il y a du muscle ! En montrant l'entre jambe de la participante allongée, qu'elle évite soigneusement, elle explique : « Alors on va jamais à l'intérieur des cuisses des copains, ici c'est à vous. Personne peut venir le toucher, à part quand vous faites tout seul. Sinon on fait comme ça (elle masse sur le côté extérieur de la cuisse). Puis elle poursuit en expliquant que « les fesses, ça fait beaucoup de bien mais en classe, vous êtes pas obligés. Moi j'irai pas sur ses fesses, en plus elle dort (Gaëlle s'est assoupie depuis le début de la démonstration), donc on va pas aller la surprendre ».

Comme l'illustre ce passage autour de la méthode de massage décrite dans l'extrait présenté, prendre le corps comme point de départ des activités dans l'accompagnement des jeunes lycéens de l'IME se prête à la communication de règles relatives au respect du consentement dans le domaine affectif et sexuel et à une meilleure connaissance du corps en tant que propriété dont l'individu a le droit de disposer et pour lequel il est également en droit d'obtenir une protection afin de garantir son intégrité physique.

Apprendre son corps se traduit également par une sensibilisation à *écouter son corps*.

Extrait d'observation - Atelier avec des balles de massage, IME lycée :

D'abord, chacun est invité à faire un auto-massage en veillant à écouter les parties du corps les plus réactives, où il y a le plus de tensions ou qui s'apaisent avec le massage. La socio-esthéticienne demande si quelqu'un sait quelles parties du corps ont besoin d'être massées. Les jeunes cherchent puis elle dit que ça dépend des personnes. Elle propose alors « ce qu'on appelle un éveil corporel » qui consiste à aller palper les parties du corps en appuyant un peu pour découvrir les zones où il y a des tensions. Tout le monde rit et se met en condition. On se met debout plus ou moins en rond. Et la socio-esthéticienne nous invite à partir des pieds et à remonter tout le corps en faisant des petites pressions sur le corps pour trouver les zones de tension [long silence à partir de 13,30 min.] La socio-esthéticienne invite à passer partout et ajoute qu'il ne faut pas oublier le décolleté [certaines filles du groupe rigolent d'un air gêné], la socio-esthéticienne blague en ajoutant « on appelle ça un auto kiff » [rire général] [long silence].

Ensuite la socio-esthéticienne demande tour à tour à chacun quelle(s) partie(s) il a trouvé où il y avait des tensions. Océane dit « dans le cou, et les mollets aussi ». Alizée montre les adducteurs. Je dis que j'ai senti des tensions dans les articulations des doigts, du cou et je montre l'épaule et dis que j'ai mal à cet endroit. Maélane ne répond pas. La socio-esthéticienne lui demande s'il y a eu une zone où ce n'était pas agréable, elle répond par la négative. Elle dit qu'elle a senti le cou mais que c'était agréable. Samia et Pierrick disent les épaules, Clara le cou. Thomas indique la cuisse droite. L'éducatrice indique le visage parce qu'elle avait mal à la tête la veille et sent son visage tendu « ça me fait du bien d'appuyer sur mon visage ».

Enfin, une autre dimension de cet apprentissage du corps relève des émotions. Les séances d'ateliers constituent un levier favorable à l'apprentissage des émotions ; il s'agit d'ailleurs d'un intérêt majeur des ateliers de socio-esthétique. Nombre d'activités proposées consistent à inviter les participants et participantes à développer une compétence à identifier les émotions en général et les leurs en particulier. Par exemple, les enfants de la classe de primaire de l'IME sont invités, lors d'une séance, à identifier les émotions à partir de photos représentant des visages avec des expressions correspondant à différentes émotions.

Les activités focalisées sur la connaissance des émotions apparaissent particulièrement utiles à mettre en place avec les plus jeunes de l'étude ayant des troubles du développement : les élèves de primaire et les collégiens de l'IME. Cela dit, nous verrons que ces activités intègrent généralement dans leur déroulé des techniques ou des outils dont l'objectif vise plus

précisément à favoriser la capacité non pas seulement à identifier les émotions mais également à les réguler.

Apprendre son corps se traduit enfin au travers de nombreuses activités durant les séances invitant les participants à se regarder dans le miroir, à apprendre à se regarder et à être regardé. Cette dimension de la socio-esthétique apparait particulièrement intéressante à encourager pour des jeunes qui peuvent exprimer à certains moments une gêne face à leur corps et à ses transformations. Certains et certaines jeunes rendent compte dans leurs propos d'un rapport compliqué, conflictuel, parfois dit « complexé » à leur corps.

Au fil des activités utilisant le miroir, les participants et participantes sont invités à un travail de réflexivité et de prise de conscience de leur corporéité. La diminution observée des remarques dépréciatives que certains jeunes avaient pu formuler en début d'atelier à propos de leur apparence conduisent à supposer qu'une plus grande bienveillance a semblé s'instaurer chez certains à l'égard de leur propre corps et entre eux.

Se regarder dans le miroir

Les modalités du projet (durée des cycles d'ateliers notamment) rendent toutefois difficile de saisir dans quelle mesure cette invitation à la bienveillance à l'égard de son corps et de son apparence engendre un comportement circonstancié (et concilient) ou si elle est susceptible d'être intériorisée au point de devenir *disposition*[14]et un rapport à soi durable transposables dans d'autres espaces.

Le concept de « dispositions sociales » actualisé par B. Lahire (2002) renvoie à l'importance des socialisations passées et incorporées sur « les manières [présentes] plus ou moins durables de voir, de sentir et d'agir » (Lahire, 2002 : 19). Ainsi, les expériences passées « peuvent devenir des dispositions, au sens où l'acteur est, de par son expérience passée, *prédisposé* ou *enclin* à voir, sentir ou agir d'une certaine façon plutôt que d'une autre. Qui dit « disposition » dit *propension* ou *tendance* à croire, penser, voir, sentir, apprécier ou agir d'une certaine manière. » (Lahire, 2013 : 139). Cependant, les dispositions, selon B. Lahire, peuvent être en contradiction. Par exemple, M. Court explore, chez les jeunes filles, le « décalage entre manière d'agir et manière de penser » (Court, 2007 : 99) dans le domaine de l'apparence et la construction du rapport à la beauté. Il aurait en effet fallu pouvoir suivre les cohortes participant à l'étude sur un temps plus long en effectuant des observations dans différents espaces et circonstances de leur quotidien.

Dire son corps, parler de soi et des représentations de soi

Les interactions verbales durant les ateliers visibilisent les socialisations primaires différenciées, en particulier familiales, à l'apparence et à l'embellissement du corps ainsi que les préférences et goûts personnels constitués dans le domaine de l'apparence, notamment vestimentaire. Un jeune raconte avoir fait un masque avant les fêtes de noël parce qu'il avait de l'acné, certains disent faire des masques avec leurs parents ou encore leur cousine. Plusieurs évoquent les manières dont ils se procurent leurs vêtements. C'est toute la construction en même temps que l'affirmation des individualités qui se donnent à voir dans ces récits. Les ateliers se prêtent également aux confidences, parfois à l'évocation de sujets intimes difficiles à aborder à d'autres moments de la vie scolaire et éducative. Les jeunes expriment des aspects de leur individualité en partant, et en parlant, de leur corps. Par quels outils et techniques les ateliers de socio-esthétique s'érigent-ils en espace pour dire son corps, parler de soi et des représentations de soi ?

De nombreux temps de réflexivité sont introduits dans les ateliers conduits parfois avec des outils d'aide à l'expression des émotions (météo des émotions, utilisation d'émoji, jeu des qualités), des temps de débriefing à l'issue des activités. Ces moments réflexifs qui participent à rythmer les ateliers constituent des ressorts essentiels à ce travail de connaissance de soi et du corps. Celui-ci s'inscrit dans une approche holistique du corps et de la santé et s'effectue

14

avec l'utilisation par les socio-esthéticiennes d'outils qui empruntent à d'autres territoires professionnels (relaxation, sophrologie, thérapie musicale, conseil en image, etc.).

Les ateliers permettent dans une certaine mesure aux jeunes d'exprimer des sentiments de satisfaction ou d'inconfort vis-à-vis de leur corps, de poser des mots et un regard sur leur corps.

Malaury, âgée de 11 ans, est élève au CFT et au collège des Cèdres. Dans la classe TSLA se trouve également son cousin, qui participe lui aussi au projet. L'éducatrice de la classe rapporte que Malaury a une très faible confiance en elle et qu'elle a « du mal à s'aimer ». Plusieurs épisodes lors du projet confortent cet avis professionnel. Par exemple, lors de la discussion consacrée à la projection dans l'avenir (autour du métier que chacun aimerait exercer plus tard et de la préparation d'un entretien de recrutement pour ce métier), Malaury manifeste l'envie de travailler dans un salon de coiffure mais elle exprime aussi une réserve quant à ses qualités et compétences pour conduire à bien, en tant que potentielle recrutée, un entretien dans ce secteur. Elle dit dans un premier temps n'avoir trouvé aucune qualité chez elle susceptible d'être mise en avant pour montrer l'adéquation de son profil au poste et favoriser son recrutement.

Par ailleurs, ses relations avec les autres membres de la classe et du collège sont parfois conflictuelles et, à l'école, elle fait l'expérience de moqueries de la part de certains garçons à propos de la couleur (rousse) de ses cheveux, comme il a été développé précédemment ; ce qui semble l'affecter, tout du moins la préoccuper. La situation familiale de Malaury apparaît également fragilisante. Ses parents sont divorcés, elle vit en foyer la semaine (nous ignorons les motifs précis) et chez sa mère et son beau-père ou chez son père et sa belle-mère les week-ends et durant les vacances scolaires, avec ses frère et sœurs[15].

Cela dit, tout au long du projet, elle se montre assez motrice dans le groupe et participe relativement beaucoup. En revanche, à plusieurs reprises, elle exprime ouvertement une réticence à l'égard des activités qui impliquent le visage ou un contact avec une autre personne.

Extrait d'observation - <u>Expressions des sensations, représentations de soi, de son corps, CFT collège :</u>

Durant le goûter, la socio-esthéticienne demande aux participants ce qu'ils ont pensé de l'atelier précédent. Tandis que la plupart disent avoir aimé cette activité comme Liam qui

[15] Sa mère est infirmière au CHU et son beau-père travaille dans un magasin de la grande distribution (Carrefour Market). Malaury a une sœur de 8 ans, un frère d'un an et demi et une sœur de 2 mois du côté de sa mère. Du côté de son père, sa belle-mère a également une fille de deux ans.

associe son goût pour ce soin à son désir, qu'elle rappelle, de devenir esthéticienne, Malaury exprime au contraire le désagrément provoqué par la réalisation du masque. Son discours est similaire à celui qu'elle avait tenu lors de l'atelier précédent où le visage avait été au cœur de l'activité. Elle avait clairement explicité son inconfort en disant qu'elle « n'aim[ait] pas se toucher le visage » ni en prendre soin. Elle précise qu'elle a cependant aimé l'atelier mais qu'elle n'a pas aimé le masque.

Malaury pose des mots sur le rapport qu'elle entretient à son corps, identifie les gênes, les sensations désagréables et semble exprimer un certain mal-être corporel. La situation d'interaction la conduit à objectiver, c'est-à-dire à communiquer, le rapport dégradé qu'elle entretient avec son corps. Or, cette réflexivité est un préalable à tout accompagnement et travail thérapeutique autour de la perception de soi. Cette prise de parole par Malaury est aussi une manière de se (faire) reconnaître dans son individualité et sa fragilité.

L'atelier donne aussi l'occasion à cette jeune fille d'expérimenter des pratiques et des sensations qu'elle ne s'autorise pas habituellement. La temporalité du projet a permis d'observer des évolutions non linéaires de son rapport gêné à soi. À plusieurs reprises, Malaury dit qu'elle n'aime pas se toucher le visage et en prendre soin mais elle tente aussi fréquemment tout au long des ateliers de travailler sur ces dimensions en essayant. Le projet apparaît chez Malaury comme un espace potentiel pour exprimer certains de ses malaises, voire parfois les dépasser. S'autoriser à dire ses gênes, à expérimenter des moments de répit, à se center sur soi sont des dimensions importantes des ateliers, notamment chez jeunes du CFT et *a fortiori* chez les jeunes l'ITEP qui présentent des difficultés à parler d'eux et de leurs émotions.

Explorations sensorielles et expressions de dissonances sensorielles

L'expérience sensorielle occupe une place centrale dans les ateliers ; elle constitue une dimension de la socio-esthétique particulièrement appréciée par certaines enseignantes dans la mesure où elle favorise la connaissance de son corps et le contact corporel. Dans les différents groupes de l'étude, plusieurs activités sont proposées afin de susciter les sens : se toucher le visage, sentir des odeurs, fabriquer un savon ou un gel douche en y ajoutant une fragrance de son choix, s'appliquer des crèmes de différentes compositions et odeurs sur les mains ou le visage, utiliser des produits de différentes textures (crème, huile, balle de massage, bille d'eau, etc.), écouter des musiques relaxantes. Même le décor fait l'objet d'une attention particulière de la part de certaines socio-esthéticiennes afin de proposer une expérience visuelle agréable (installation de nappes de couleur ou encore disposition soignée d'objets prévus pour les soins corporels).

Fabrication d'une huile de massage

Fabrication d'une huile de massage

Manipulation de billes d'eau

Expérimenter des sensations olfactives, visuelles, tactiles, …

Fabrication d'un masque

Se (faire) masser le corps

Ces explorations sensorielles se traduisent en de nombreuses occasions dans les discours, comme lorsque les jeunes et la socio-esthéticienne discutent de la fraicheur du masque qu'ils s'appliquent sur la peau et cherche à qualifier son odeur – monoï ? crème solaire ? crème pour bébé ?

Ces explorations prennent parfois une forme ludique : par exemple, les participants peuvent être invités collectivement à deviner des odeurs spécifiques à partir de fragrances avant d'en choisir une. Durant cette activité, les professionnelles peuvent participer au même titre que les jeunes et n'ont pas plus de facilité que certains jeunes à deviner les *bonnes* réponses. Cette activité produit d'ailleurs une situation qui permet de sortir, dans une certaine mesure, de la

relation asymétrique apprenant-sachant entre les enseignantes, les éducateurs et éducatrices et les jeunes en favorisant une relation coopérative.

En revanche, chez certains jeunes, ces expériences sensorielles s'expriment parfois sous la forme de dissonances liées aux troubles, notamment chez les jeunes DI. Plusieurs situations observées traduisent des contradictions entre les réactions exprimées sur le moment, durant certaines activités, et les discours construits au sujet de ces activités et partagés *a posteriori*. Autrement dit, certains jeunes ont pu manifester des formes de déplaisir, de dégoût ou d'inconfort exprimées au travers d'interjections ou d'onomatopées (par exemple dans les moments de massage avec une crème de gommage) tandis qu'ils ont pu ensuite indiquer sans réserve à l'ensemble du groupe avoir aimé les sensations ressenties. À l'inverse, certains jeunes ont manifestement pris plaisir à certaines activités et indiqué *a posteriori* ne pas avoir aimé. D'une part, ces décalages entre les pratiques et les discours ont été plus présents en début de cycle d'ateliers, d'autre part, les sensations désagréables exprimées par certains jeunes ont souvent évolué au cours d'un même atelier vers une sensation plus plaisante.

Ces décalages entre les sensations éprouvées et celles rapportées à l'ensemble du groupe ont été plus présents chez les jeunes DI et presqu'absentes parmi les jeunes DYS ou TC.

Engagement dans la pratique

Cette connaissance de soi est rendue possible par une implication assez forte de l'ensemble des jeunes dans les ateliers avec toutefois des variations en fonction des groupes liées aux diverses capacités de concentration. Bien qu'un plaisir ait été exprimé chez la grande majorité des participants et a grandi au fur et à mesure des ateliers ; chez une minorité, l'engagement a été fluctuant ou proportionnel à la capacité de concentration, de présence, de focalisation sur les activités proposées.

Par exemple, Romain, jeune âgé de 14 ans accueilli à l'ITEP (en internat), rapporte sa satisfaction à participer au projet. À plusieurs reprises, il arrive d'ailleurs en premier à l'atelier pour aider la socio-esthéticienne à installer le matériel. En revanche, régulièrement il est en retrait durant les activités, souvent il ne met pas en œuvre les consignes données. L'observation des ateliers montre également que Romain se réengage parfois lorsque la situation est propice. Notons qu'au cours du projet (durant certains ateliers de socio-esthétique), les interactions avec les autres jeunes ont parfois participé à produire ces effets de désengagement de la situation. Plusieurs expressions de moquerie (interjections, commentaires blessants) à destination de Romain, en particulier de la part d'un autre jeune du groupe, se sont manifestées. Dans ces moments, Romain a souvent réagi en se mettant davantage en retrait. Cette mise en retrait s'est parfois traduite par des manifestations physiques (telles que se taper le front de manière répéter avec la main).

Parfois, Romain est redevenu plus aisément coopératif et acteur dans les situations, notamment lorsque les éducateurs lui ont manifesté une intention bienveillante (tel l'un des éducateurs qui l'appelle « mon Lulu »). En raison d'un contact corporel avec les autres difficile, Romain refuse par ailleurs que la socio-esthéticienne lui fasse un massage à l'exception de la dernière séance où il accepte de recevoir un massage des mains. Ces comportements observés lors des ateliers de socio-esthétique s'inscrivent dans un ensemble de situations émotionnelles difficiles à gérer pour Romain qui peine à s'intégrer dans un groupe que ce soit à l'école ou à l'ITEP.

Romain vit dans une famille d'accueil et est accueilli en DITEP depuis septembre 2020. L'une des psychologues de l'établissement indique qu'il manifeste une estime de soi générale très faible en lien avec sa difficulté de régulation émotionnelle qui le met à mal au quotidien. Un temps dédié au projet a notamment dû être annulé suite à un état très altéré de Romain, ce jour-là, qui après des crises très violentes était parti en ambulance. La psychologue rapporte qu'il verbalise régulièrement son désir de changement et son souhait de ne pas être empêché toute sa vie à cause de ses défaillances dans la gestion de sa vie pulsionnelle et émotionnelle. Cela dit, Romain explique qu'il aime les ateliers mais que la durée est longue pour lui – « une heure c'est bien, après, ça fait trop ». L'observation des ateliers montre que Romain gère son engagement dans les activités en fonction de sa capacité de concentration et se met en retrait lorsqu'il peine à être pleinement engagé. La proposition de socio-esthétique permet donc à Romain de s'emparer de cette possibilité offerte de temps pour soi, de détente et de soin tout en l'adaptant à ce qu'il considère comme possible et bénéfique pour lui. En ce sens, il est pleinement acteur du projet et participe à en construire les conditions pour qu'il soit bénéfique : dès lors qu'il perçoit que les effets diminuent, voire risquent de s'inverser, il se départi d'une attitude engagée et coopérative.

Parmi l'ensemble des groupes de l'étude, l'engagement dans les activités et la concentration apparaissent plus fluctuants chez certains des plus jeunes de l'IME (école primaire et collège) et des plus jeunes de l'ITEP (collège) tandis que les lycéens de l'IME et les collégiens du CFT ont un peu plus de facilité à maintenir leur concentration durant l'intégralité des activités. Quand les participants se prêtent au jeu, les ateliers offrent un moment de plaisir et une expérience de bien-être subjectif et multidimensionnel.

3.3. Sentiment de plaisir et expérience de bien-être subjectif

Notion multidimensionnelle (Perron et al. 2019), le « bien-être » est associé à la notion de plaisir et de bonheur, deux notions devenues des préoccupations importantes des sociétés contemporaines. Durant la seconde moitié du 20ème siècle en France, le bonheur a lentement colonisé les aspirations dans chaque espace de la vie sociale (Pawin, 2013). « Le bien-être serait le résultat d'un agrégat complexe de dimensions : confort matériel, stabilité affective, fait d'être en bonne santé, niveau de bien-être collectif, confiance, etc. » (Perron et al., 2019 :

120). C'est une notion complexe, articulant des tensions entre le collectif et l'individuel, des aspects objectifs et subjectifs.

En sciences sociales, le terme « bien-être » a fait l'objet d'un panel d'études en Angleterre et aux Etats-Unis puis, plus tardivement, en France. D'abord étudié en tant qu'expériences émotionnelles et affectives, observées dans leurs manifestations par une personne tierce, le caractère subjectif et réflexif du « bien-être » a ensuite été admis (Pawin, 2014). Les travaux de Hall et Lamont (2019 : 87), considèrent que « le bien-être est conditionné par l'équilibre entre les difficultés que rencontrent les gens dans la vie et leur capacité à y faire face » et indiquent l'importance « de l'accès aux ressources, non seulement économiques, mais également culturelles et sociales ». Ils relèvent notamment l'importance d'« avoir des proches, des soutiens dans sa communauté, une confiance dans les institutions, etc. », ainsi que celle « du sentiment de sécurité acquis pendant l'enfance, la capacité à coopérer avec autrui, à donner du sens à ses expériences, la capacité à se mobiliser collectivement pour obtenir une reconnaissance » (Hall et Lamont *in* Perrron et al., 2019 : 120).

Qu'il s'agisse d'appréhender chez un individu la satisfaction ou le bonheur que lui procure une situation donnée et limitée dans le temps ou de saisir le sentiment de bonheur et de contentement global relatif à son quotidien et ses conditions d'existence, et afin de saisir le sens donné au « bien-être », il apparaît nécessaire de recueillir l'expérience et le discours des sujets directement concernés. De plus, parce que « le bien-être est un état émotionnel, physique, qui est aussi ressenti dans des situations d'interactions avec d'autres acteurs sociaux » (Couvry et Braizaz, 2019 : 688), nous considérons qu'il est à la fois subjectif et interactionnel.

Bien que les jeunes n'aient presque jamais convoqué la notion de « bien-être » en ces termes exacts, nombre des discours recueillis relatifs à l'expérience, aux sensations, voire à un « état » éprouvé et des comportements et interactions observés pendant les ateliers, s'y réfèrent. Le « bien-être » est l'un des termes fréquemment utilisé par les socio-esthéticiennes à la fois pour caractériser la socio-esthétique et son action sur les bénéficiaires. Partant du constat que ce terme recouvre, à leurs yeux, un certain nombre d'effets escomptés de la socio-esthétique, considérés en tant que « bienfaits », cette partie est consacrée à comprendre et rendre compte de ce que signifie concrètement ce « bien-être » pour les jeunes, les socio-esthéticiennes et les autres professionnels, dans le cadre de l'étude à partir des observations et des discours recueillis.

Au travers de l'ensemble des ateliers suivis se dessine un « bien-être » perçu comme étant multidimensionnel : corporel ; sensoriel ; interactionnel ; émotionnel. Ces multiples dimensions du « bien-être » sont développées dans cette partie.

Bien-être corporel

Le « bien-être » auquel se réfère les socio-esthéticiennes dans leurs discours et leurs pratiques professionnelles correspond tout d'abord au pouvoir de la socio-esthétique de procurer un bien-être corporel. Celui-ci se lit en effet au travers de l'engagement actif dans les activités. Un plaisir à prendre soin de soi est fortement exprimé et beaucoup de jeunes disent se sentir bien dans leur corps pendant les activités réalisées. Les activités visant précisément à favoriser un relâchement des muscles sont propices à ce bien-être corporel.

Extrait d'observation - <u>Atelier avec des balles de massage, IME lycée :</u>

Dans la salle de vie, tout le groupe est installé dans le canapé, les fauteuils et sur les poufs. La socio-esthéticienne introduit le thème du jour : « le bien-être et la détente » dans le cadre d'une séance consacrée à la relaxation et au massage. Elle demande si cela convient à tout le monde. Plusieurs lycéens acquiescent. Après un exercice collectif d'auto-massage et en échange dans le groupe sur les pratiques et habitudes de chacun dans ce domaine, la socio-esthéticienne sort l'ensemble des balles de massage (de texture, formes et couleurs, différentes). L'éducatrice et la chercheuse sortent et installent les tapis de sol pendant que la socio-esthéticienne continue d'installer les balles et les pinces de massage pour la tête. Les lycéens discutent, certains regardent, commentent et commencent à toucher. Certains s'amusent avec les balles qui font du bruit quand on les presse. Puis petit à petit, chaque jeune s'installe sur le sol sur un tapis et débute les mouvements. La socio-esthéticienne met de la musique relaxante et invite chacun à fermer les yeux en faisant des mouvements assez lents.

La socio-esthéticienne invite d'abord les participants à réaliser un auto-massage. Chacun se masse de manière individuelle, allongé ou assis sur un tapis de sol. Très vite, au fur et à mesure de l'atelier, certains décident de se mettre en binôme, trinôme ou quadrinôme [Silence 22,45 min. à 30 min. puis le massage collectif pour presque tous les participants se poursuit dans le silence jusqu'à 60 min.] tels Pierrick, Clara, Maélane, Océane, Alizée ou encore l'éducatrice. Seul Thomas reste à se masser seul dans un premier temps mais la socio-esthéticienne passe le masser avec une balle à un moment donné. Certains se mettent en fil, en tailleur ou jambes croisées sur le sol, pour se masser les uns derrières autres (à la queue leu leu), d'autres en binôme sont assis pour celui ou celle qui masse, allongé pour celui ou celle qui reçoit le massage.

Des échanges de mots chuchotés commencent tout doucement à reprendre dans certains groupes au bout de 30 minutes. Après un peu plus de 35 minutes de massage, la socio-esthéticienne invite chacun à « ouvrir ses yeux tout doucement », « à se relever tranquillement », en ajoutant « prenez votre temps ». Elle répète plusieurs fois ces mots. Puis elle coupe la musique. Quelques mots s'échangent notamment sur les sensations.

Lorsque la socio-esthéticienne demande si ça fait bien, un fort « oh oui » apparaît unanime (quoique Thomas est encore en train de se relever, il semble qu'il s'était endormi). Océane dit « oh nan demain on travaille, mon copain il va me faire pareil là je vais m'endormir. Là c'est entre filles mais là si c'est mon copain. Clara dit qu' « on se sent tout mou ». L'éducatrice dit « détendue ». La socio-esthéticienne explique que quand elle a massé Thomas pendant ce moment de détente, il lui a dit « j'ai l'impression qu'une voiture me roule dessus mais ça me fait trop du bien » [Rires collectifs]. Peu de temps après, Thomas qui a rejoint le groupe ajoute qu'il est surpris de l'effet car il s'attendait à ce que ce soit moins agréable, voire que ce serait douloureux, mais il précise : « en fait on se sent bien avec le massage ».

Il a également été relevé que les moments de socio-esthétique invitent à poser un autre regard sur soi en favorisant un regard bienveillant. Ce processus peut participer à faire que certains jeunes se sentent bien ou mieux dans leur corps.

Cela dit, les modalités à la fois qualitatives, quantitatives et temporelles des ateliers (nombre total, durée, fréquence, en individuel ou en groupe, taille du groupe) sont déterminantes. On peut supposer que les probabilités de transferts de bien-être corporel dans d'autres espaces et à d'autres moments que celui dédié au soin esthétique prodigué par une professionnelle augmentent à mesure que les temps de socio-esthétique s'inscrivent de manière régulière et dans la durée dans l'accompagnement[16].

Massage du visage

Massage du corps avec balles de massage

Bien-être sensoriel

[16] À ce propos, l'une des socio-esthéticiennes explique que si les ateliers étaient conduits de manière régulière sur un temps plus long, ils pourraient permettre un suivi plus approfondi et plus individualisé. Elle pourrait, en venant chaque semaine ou plusieurs fois par semaine, inciter les personnes à appliquer les gestes qu'elle réalise à d'autres moments, chez eux, afin de les aider à améliorer leur état corporel ; ce que le format de huit séances rend plus difficile.

Le bien-être produit par la socio-esthétique est aussi sensoriel. Durant les ateliers, les jeunes peuvent être amenés à éprouver des expériences sensorielles agréables dans la mesure où, comme il a déjà été mentionné, les activités sollicitent, généralement sous une forme ludique, les sens en proposant des jeux ou des exercices avec des odeurs, de la musique, des visuels agréables ou en sollicitant le toucher ou le goût. Ces activités sollicitent les sens parfois en provoquant volontairement une expérience sensorielle désagréable, qui dérange les sens (sur le mode de l'exploration), par exemple à partir d'odeurs. Cependant, l'objectif vise toujours à produire finalement une expérience sensorielle agréable. La forme ludique et conviviale de ces explorations fait que ce bien-être sensoriel va souvent de pair avec un sentiment de joie ou d'apaisement suivant les situations. En fin de compte, se faire masser la main, le corps ou le visage, éprouver la texture d'une crème, se détendre en écoutant une musique relaxante, sentir une odeur agréable, sont autant d'expériences sensibles et sensorielles par lesquelles les participants éprouvent et goûtent à cette relation entre soins corporels et esthétiques et bien-être (nombreuses interjections et onomatopées sont observées dans ce sens).

Dans la continuité de ce qui a été mentionné précédemment dans la partie « dire son corps, parler de soi et des représentations de soi », précisons que ces expériences sensorielles favorisent non seulement la connaissance de son corps et la verbalisation des rapports potentiellement conflictuels à celui-ci mais aussi ce qu'on peut appeler l'apprentissage de l'expérience de bien-être, ici sensoriel. En particulier, ce sont les activités faisant intervenir le toucher qui ont fait apparaître les difficultés que rencontrent certains à se (ou à se faire) toucher le visage. Mais chez presque tous les jeunes qui ont manifesté une forme de réserve à pratiquer des gestes impliquant le toucher et donc la sensibilité tactile (soins sur le visage, massage des mains ou des corps), des évolutions notables ont été relevées, dans la durée ou sur le temps des ateliers, vers une plus grande inclinaison à prendre plaisir dans l'activité. De même, nous avons souligné que les activités prenant appui sur l'utilisation d'un miroir (qui sollicite le sens visuel du participant dirigé vers sa propre image) peuvent potentiellement conduire la personne à développer, au fil d'un ou de plusieurs ateliers, un plaisir à se regarder et à apprécier son image dans le miroir.

Bien-être interactionnel

Véritable temps de sociabilité et d'interactions généralement apaisées entre les participants, les ateliers constituent des moments qui se prêtent à une expérience de bien-être vécue dans la relation avec les autres et où les autres sont des acteurs susceptibles de participer à produire le bien-être de chacun. C'est particulièrement le cas lorsque les soins corporels sont prodigués sur (et avec) les autres.

Extrait d'observation - Débriefing après le massage, CFT collège :

La socio-esthéticienne incite les participants à réfléchir aux effets, aux sensations, que produit le fait de masser une autre personne. Tout le monde s'accorde sur le fait que masser l'autre est aussi une action agréable : « ça fait du bien », « c'est agréable » de faire du bien aux autres, « ça fait plaisir », « ça fait du bien » d'entendre quelqu'un dire « merci ». La socio-esthéticienne défend l'idée que le soin implique également *l'autre* et que *se faire* du bien est un moyen de *se sentir* bien mais que faire du bien *à l'autre* est aussi un moyen pour que l'autre se sente bien et pour *se sentir* bien soi-même.

Cet extrait montre comment la socio-esthéticienne transmet sa propre représentation de ce qu'est le bien-être et des moyens d'y accéder. Cette représentation du bien-être intègre chez elle une dimension collective, une conception également observée chez les autres socio-esthéticiennes intervenant dans le cadre du projet. Dans l'ensemble des séances, les ateliers sensibilisent ainsi les jeunes à accorder une importance à leur bien-être, considéré comme un état émotionnel pouvant se construire dans l'interaction avec les autres et qui peut être renforcé par le fait d'être partagé.

Massage des mains en binôme

Massage du dos avec balles fabriquées pendant l'atelier

Massage sur table de massage

Dans ces moments d'interaction, les participants éprouvent du plaisir et des émotions agréables liés au fait que quelqu'un d'autre leur manifeste soin et attention (par exemple : être masser par quelqu'un) sans que les attentes portent particulièrement sur la juste maîtrise des gestes à réaliser. De ce point de vue, ces activités interactives ne consistent pas nécessairement à faire acquérir des techniques d'une manière parfaite mais plutôt à inciter les participants à considérer les autres comme étant constitutifs du bien-être de chacun. *A fortiori*, cette représentation du bien-être semble coïncider avec l'éthos professionnel des socio-esthéticiennes (un aspect de l'analyse qui reste à approfondir) amenant ces dernières à fortement valoriser et cultiver la bienveillance à l'égard de soi et des autres.

Bien-être émotionnel

L'un des objectifs des ateliers est de faire prendre conscience aux participants qu'ils disposent d'un pouvoir d'action sur leur état d'anxiété, de stress, d'excitation, de concentration et qu'ils peuvent essayer d'agir pour contrôler leur état émotionnel. En tant que tel, les ateliers ont un effet ponctuel sur le bien-être émotionnel : ils offrent un moment de détente et un temps pour soi. Des activités autour de la relaxation sont mises en place par les professionnelles (utilisation de musiques relaxantes, exercices de respiration ou de balayage du corps) dans le but de favoriser chez les participants une prise de conscience de leur corps mais aussi une forme d'apaisement corporel en influant immédiatement sur les émotions ressenties. Les moments de socio-esthétique, souvent présentés comme « une parenthèse » par les socio-esthéticiennes, sont ainsi conçus dans l'optique de constituer un répit vis-à-vis des situations et événements de vie émotionnellement difficiles et favoriser à leur égard un lâcher-prise. À ce propos, de nombreux exemples d'endormissement des jeunes observés pendant les ateliers peuvent se lire comme des manifestations de ce lâcher-prise.

Des moments de repos pendant les massages

Au travers de nombreuses activités centrées sur les émotions, les ateliers de socio-esthétique opèrent également comme des espaces de socialisation à la gestion des émotions afin que les participants apprennent à réguler leurs émotions dans d'autres espaces et à d'autres moments de leur quotidien. L'extrait d'observation suivant illustre une activité inspirée d'une méthode dite thérapeutique, le Jin Shin Jyutsu, au cours de laquelle les participants sont invités à agir sur leur corps dans l'optique d'agir sur leurs émotions pour ainsi évacuer celles susceptibles d'être envahissantes, limitantes ou de susciter chez eux un mal-être.

Extrait d'observation - Apprendre à réguler ses émotions, ITEP :

La socio-esthéticienne propose que nous nous massions les mains. Pour cela, elle propose à chacun de choisir entre deux crèmes l'une à base de beurre de karité et l'autre à base d'huile végétale de jojoba. Chacun choisit en fonction de ses préférences sans difficulté majeure. Elle distribue la crème sur chaque main. Puis elle lance une musique relaxante sur son téléphone portable. Elle commence à réaliser les gestes de massage tout en expliquant en même temps ce qu'elle fait. Elle présente ce massage comme un moyen d'agir sur les différentes énergies qui circulent dans la main.

Le massage consiste à procéder par pression sur plusieurs endroits de la main en prenant le temps d'effectuer les gestuelles et de ressentir les effets. Il s'agit en particulier de presser bien fort chacun des doigts. À chaque doigt est associée une émotion et le presser permettrait d'évacuer cette émotion. Presser le pouce permettrait d'évacuer le stress, presser le majeur permettrait d'agir sur la colère, presser l'annulaire permettrait de mieux respirer. Une fois ces différentes pressions exercées sur les doigts et le massage arrivant à sa fin, la socio-esthéticienne invite chacun à secouer ses mains pour évacuer les émotions négatives. Tous les jeunes sont concentrés pendant cette activité à l'exception d'Erwan.

Les participants sont ainsi incités à faire leurs des techniques, en l'occurrence utilisées initialement dans d'autres cultures thérapeutiques et dont les socio-esthéticiennes reconnaissent les bienfaits, et à s'en emparer d'une manière « profane » dans une visée améliorative.

Au travers de ce type de propositions, la socio-esthétique socialise les jeunes participants au travail émotionnel (Hochschild, 2017). Rappelons que celui-ci correspond à la manière dont un individu gère ses émotions et/ou les émotions des autres, afin de favoriser un sentiment positif chez lui ou une autre personne. Ce concept a le plus souvent été mobilisé pour analyser la dimension émotionnelle du travail de professionnels (par exemple les hôtesses de l'air, les infirmières ou encore, ici, les socio-esthéticiennes) interagissant avec d'autres personnes. Cette mobilisation a permis de montrer comment la gestion des émotions – les leurs ou celles d'autrui – fait partie intégrante du travail et de la relation à l'autre.

Cela dit, en ce qui concerne l'étude, le travail émotionnel correspond aussi à l'ensemble des compétences et dispositions que les jeunes sont amenés à mobiliser pour gérer bon nombre de situations d'interaction ordinaires nécessitant une capacité de régulation émotionnelle. Or, les jeunes présentant un handicap sont particulièrement exposés à être émotionnellement mis à l'épreuve (contexte familial parfois fragilisant, ruptures scolaires et parfois biographiques, difficultés communicationnelles, risque de stigmatisation, expérience de l'échec scolaire). L'accompagnement des jeunes, basé sur l'approche inclusive, va de pair avec une expérience croissante de situations interactives dans lesquelles il est socialement attendu qu'ils soient en capacité de réguler leurs émotions. À ce titre, et pour gérer au mieux les

situations d'interaction qu'ils sont, ou vont être, amenés à vivre de façon quotidienne sans la présence de professionnels, il apparaît d'autant plus important de travailler ces compétences de régulation émotionnelle. Il s'agit d'ailleurs d'une dimension que les socio-esthéticiennes placent au cœur de leur métier. Cette dimension, travaillée dans la socio-esthétique, constitue l'un des résultats les plus importants de l'étude, qui mériterait d'être approfondi, et semble répondre à des besoins rencontrés par l'ensemble des participants, indépendamment de leur trouble, de leur genre ou de leur âge.

3.4. Dynamiques de groupe et bien-être collectif

Les ambiances des ateliers

Nous nous sommes appliqués à observer les ambiances produites durant les ateliers de socio-esthétique. Nous avons constaté que les ateliers sont souvent des moments de sociabilité et de convivialité. Les ateliers offrent une occasion de passer un bon moment entre pairs et avec les professionnels sans être dans une activité de classe ou une activité portée par les éducateurs. À ce titre, la présence de la socio-esthéticienne, en tant que professionnelle extérieure influence le sens et la réception de l'activité qui prend dès lors un caractère plus exceptionnel et plus ludique. Les ateliers ont souvent eu pour effet de favoriser la cohésion de groupe souvent en renforçant la cohésion déjà existante (à l'IME et dans une certaine mesure au CFT) ou en favorisant au sein du groupe le moins solidaire (l'ITEP) des relations de camaraderie et de sympathie dans des situations circonscrites.

Fabrication de balles anti-stress, moment convivial

Parfois, les activités proposées dans le cadre des ateliers favorisent le rapprochement entre les jeunes et le développement d'une relation amicale et de la communication. Par exemple, à l'ITEP, à l'occasion d'échanges informels au sujet des ateliers, la socio-esthéticienne relate une situation lors de l'atelier précédent pour exprimer son bon déroulement. Romain et Kevin

s'étaient installés dans un coin de la salle sur des chaises avec des bouillottes faites à partir de graines posées sur les épaules et le cou. « Ils s'étaient « posés » tranquillement » et avaient discuté pendant un quart d'heure rapporte la socio-esthéticienne.

Les ambiances sont néanmoins conditionnées par l'ambiance du groupe ou de la classe en règle générale et les problématiques personnelles des jeunes au sein des groupes. Si les ateliers de socio-esthétique ont souvent eu pour effet de renforcer la cohésion de groupe et les relations amirales entre certains jeunes, quelques tensions ont parfois été observées et l'atelier de socio-esthétique a pu constituer à de rares moments l'arène d'expression d'une problématique avec un jeune ou de conflits préexistants. C'est le cas en particulier à l'ITEP et avec quelques jeunes de l'IME présentant des troubles associés envahissants.

Extrait d'observation - <u>La pause cigarette, ITEP :</u>

Tous les jeunes sont bien engagés dans l'activité « massage de mains » à l'exception d'Erwan qui a souhaité quitter l'atelier pour faire une pause. Il demande en fait à sortir et au fur et à mesure qu'il s'engage dans sa pause, on comprend qu'il veut de nouveau aller fumer une cigarette [alors qu'il vient déjà de fumer pendant la pause collective durant l'atelier]. Son éducateur refuse qu'il parte pour fumer une cigarette. Une autre éducatrice me confie que Erwan a une forte addiction au tabac. Erwan est mécontent de la décision, il s'énerve virulemment et part de l'atelier en laissant comprendre qu'il ne souhaite pas poursuivre sa participation au projet.

Les ambiances durant les ateliers conduits à l'ITEP sont marquées par les engagements fluctuants des jeunes suivant leur situation et leur état psychologique du moment et par une agitation chronique parfois collective, parfois plus circonscrite à un ou deux jeunes. Certains jeunes gesticulent en permanence ou ont besoin de manipuler un objet, d'autres ou les mêmes sont parfois dans la provocation avec les adultes ou les autres jeunes présents. Les débuts de séance et modes d'entrée dans les ateliers de socio-esthétique sont de bons indicateurs des ambiances qui règnent et s'avèrent plus souvent « flottants » que dans les autres groupes de l'étude. Les extraits qui suivent donne à voir l'avant d'un atelier et les ressentis rapportés par les différents professionnels après l'atelier. Les ambiances parfois agitées préexistantes peuvent influencer sur l'atelier mais il peut s'opérer des basculements vers une ambiance plus apaisée au fil de l'atelier.

Extrait d'observation - <u>Un début d'atelier fracassant… puis au fur et à mesure le calme, ITEP :</u>

L'atelier se déroule après l'annulation d'une séance de discussion collective le mardi précédent. Une semaine avant, Romain a fait 5 crises d'affilée (mardi dernier) et est reparti

avec les pompiers, l'un des jeunes a son grand-père qui est décédé. L'ambiance à l'ITEP était tendue et les éducateurs avaient à gérer la situation. La discussion avait été annulée.

Une partie des jeunes est déjà dans la salle quand la socio-esthéticienne arrive et il n'y a pas d'éducateur. Quand j'arrive, je salue les personnes présentes. Un jeune qui ne fait pas partie du groupe du projet est là aussi et s'est montré apparemment vulgaire, pas très sympa avec les autres jeunes et très excité. La socio-esthéticienne a cru qu'il a allé faire tomber son miroir. Je la rejoins pour l'aider à installer. Les jeunes écoutent de la musique, Kilian du reggae et Romain du rap, le tout en même temps et dans la même pièce, le volume monte ! Les jeunes arrivent au compte-goutte. Puis ils commencent à s'installer. Cyril, l'éducateur, vient nous dire qu'il n'y a personne en bas et qu'il doit partir déposer un jeune. Il nous demande s'il peut nous laisser avec les jeunes et revenir dans 5 minutes. Nous lui répondons par l'affirmative puis nous proposons de commencer l'atelier. Rapidement, Dominique, l'éducatrice du Tarmac arrive avec Adrien ainsi qu'une stagiaire. Cyril, l'éducateur, nous rejoint plus tard.

[Pour un aperçu du déroulé de l'atelier autour de l'activité « choisir les couleurs qui nous vont bien », voir p. 72]

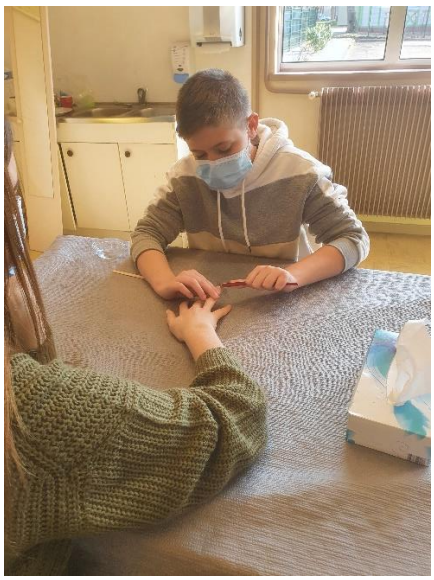
La fin de l'atelier est un peu « flottante ». L'atelier se termine un peu plus tôt que d'habitude, Romain, Kilian et Kevin partent une fois l'activité terminée (pour aller goûter). Mais Jérémy et Adrien restent et nous passons la dernière demi-heure à faire les tests de foulards de couleurs sur les « adultes » éducateurs et moi à la demande de Jérémy. Jérémy et Adrien restent avec nous jusqu'à la fin. Au final, nous discutons jusqu'à environ 17h.

Au final, ce jour-là, les professionnels de l'ITEP sont très satisfaits et nous remercient chaleureusement à la fin, la socio-esthéticienne et moi-même, lorsque nous quittons le bâtiment, en particulier l'éducateur qui a assisté pour la première fois à l'atelier. Dominique, l'éducatrice au Tarmac est également très contente et évoque à plusieurs reprises les changements observés chez Adrien. La socio-esthéticienne est plutôt satisfaite des ateliers qui, lui semble-t-il, se déroulent de plus en plus calmement. En revanche, elle évoque avec moi la difficulté des situations rencontrées ; elle est parfois « chamboulée » dans sa pratique professionnelle et d'un point de vue personnel par certaines situations lors des ateliers et certaines réactions des jeunes. Elle m'explique qu'elle écrit pour extérioriser ses ressentis, ces questionnements et a tendance à analyser ce qui se passe. La socio-esthéticienne me confie qu'elle avait imaginé l'atelier sur la base de la participation de 4 jeunes comme il avait été convenu lors de l'atelier précédent. Au final, six jeunes sont présents pour participer à l'atelier.

Au final, les ateliers de socio-esthétique sont un facteur de convivialité et de renforcement de la cohésion de groupe chez les jeunes de l'IME et du CFT tandis que l'ambiance est souvent agitée à l'ITEP et la cohésion moins forte entre les jeunes. Toutefois, durant les ateliers à l'ITEP, on a pu constater l'effet bénéfique des activités proposées ; de nombreux moments de basculement ont pu être observés où l'ambiance et les relations en sont venus à s'apaiser à l'ITEP.

Une *autre* relation entre les jeunes et les professionnels

Les ateliers ont pu avoir un effet favorable sur la relation entre les jeunes et les professionnels. Ils permettent d'établir durant ce moment une *autre* relation, de partager une expérience sensorielle, et parfois d'inverser les rôles. Par exemple : se faire masser par son élève pour une enseignante et pour les jeunes masser leur enseignante ou leur éducatrice. À l'IME, les professionnels en participant aux activités ont expérimenté avec les jeunes leurs propres sensorialités olfactives lors des activités qui consistaient à deviner des odeurs et ont parfois rencontrées, tout comme les élèves, des difficultés à trouver le nom associé à une odeur. Les jeunes sont d'ailleurs très demandeurs à ce que les professionnels participent aux activités. Par exemple, à l'ITEP, lors de l'atelier consistant à essayer des foulards de couleurs pour identifier les couleurs qui nous vont bien (atelier de conseil en image), les jeunes ont envie que les éducateurs, et plus généralement les adultes présents, se prêtent au jeu, ce qu'ils font volontiers : l'éducatrice vient s'installer devant le miroir pour faire les tests, puis l'éducateur, puis c'est au tour de la chercheuse de faire les essais.



Pratique pendant les ateliers

entre jeunes et professionnelles

Ces rôles inhabituels des professionnels, par leur participation aux activités, les conduisent aussi à dire ce qu'ils ressentent et à communiquer quelque chose de leur relation aux jeunes. Par exemple, une éducatrice du CFT évoque son sentiment après une activité de massage des mains avec un élève et se montre très élogieuse : « je me suis sentie en confiance avec mon Nolan, il a été tellement attentif, ça a été agréable hein Nolan tu entends ? ». La socio-esthéticienne ajoute qu'on apprend à lâcher prise. Des moments privilégiés où les professionnels entrent en relation avec les jeunes par l'activité de socio-esthétique ont pu

être observés à de nombreuses reprises y compris lorsque des jeunes s'engagent moins facilement dans les activités, notamment à l'ITEP.

Extrait d'observation - Le soin des ongles, ITEP :

Au cours de l'activité « nettoyage des mains », un temps est consacré aux soins des ongles pour ceux qui le souhaitent. La socio-esthéticienne propose de faire elle-même ces soins. Jérémy, Adrien et Kilian acceptent. Adrien est d'ailleurs très demandeur. Romain et Erwan (qui se montre peu éloquent sur la question) refusent que la socio-esthéticienne leur prodigue ce soin. La socio-esthéticienne passe voir chaque jeune qui a accepté le soin un à un pour nettoyer leurs ongles, retirer les peaux mortes et les limer. Elle en profite pour masser un peu les mains de chacun de ces jeunes. À un moment donné, Kelia, l'éducatrice stagiaire, prend la main d'Erwan qui a pourtant refusé le soin des ongles par la socio-esthéticienne et elle commence à lui nettoyer puis lui limer les ongles. Erwan se laisse prendre la main et semble visiblement apprécier ce moment.

Dans ce court extrait, l'éducatrice stagiaire met en application les explications de la socio-esthéticienne et parvient à instaurer un contact chaleureux avec Erwan parce qu'ils entretiennent préalablement une plus grande relation de proximité (en comparaison avec la relation qui existe entre le jeune et la socio-esthéticienne). Celle-ci semble favoriser, à cet instant, l'adhésion du jeune qui n'avait pas encore été autant manifestée durant l'atelier ce jour-là. Mais c'est bien l'outil socio-esthétique qui sert de support à la relation.

Les professionnels évoquent aussi la plus grande connaissance qu'ils ont pu avoir des jeunes. D'une part, le manque de temps est évoqué comme une limite aux échanges avec les jeunes en dehors des activités à proprement parler éducatives ou thérapeutiques. D'autre part, les activités de socio-esthétique encouragent, à certains moments, les discussions sur des sujets divers (habitudes corporelles, état psychologique, habitudes familiales, mode, etc.) qui peuvent, au final, faciliter le déliement de la parole, y compris sur des sujets personnels délicats. Ces temps se sont avérés particulièrement utiles dans différents registres selon les handicaps, 1) pour les jeunes de l'IME qui peinent à proposer une narration cohérente d'eux-mêmes et à identifier et verbaliser leurs idées, leurs pratiques de vie et leurs sentiments, 2) pour les jeunes du CFT qui sont souvent inhibés et timides et 3) pour les jeunes de l'ITEP qui, également inhibés, ont fréquemment manifesté des formes d'évitement et une forte réserve à parler d'eux, des fragilités dans l'échange qui ont pu parfois être dépassées au long court.

Une respiration pour les professionnels, un potentiel bien-être de l'institution ?

Les professionnels éducateurs et enseignantes ont presque unanimement mentionné à un moment donné du cycle d'ateliers le caractère agréable et apaisant de ces temps. Nos observations confirment cette action sur les professionnels d'autant plus marquée que la

plupart ont participé aux activités proposées. Une enseignante, apparemment fatiguée et dans un état vaseux au début d'un atelier, commente à la fin : « *ça m'a reconnecté* », une autre nous confie qu'elle se sent « *détendue* » après un atelier massage. Les ateliers font visiblement du bien. Les propos d'une éducatrice, à l'ITEP, indiquent aussi la potentielle plus-value pour la pratique professionnelle de l'équipe : « *ça nous sort de notre quotidien* ». Ces propos signalent dans une certaine mesure que les ateliers offrent aussi une parenthèse dans le quotidien parfois mouvementé du service. Finalement, les ateliers de socio-esthétique donnent aux professionnels un temps de répit.

C'est à l'ITEP que les ateliers offrent véritablement une respiration aux professionnels dans la mesure où l'accompagnement des jeunes s'effectue fréquemment dans des ambiances tumultueuses qui compliquent l'organisation des lieux et des différentes temporalités de la journée avec les jeunes. Cela dit, les ateliers de socio-esthétique sont également apparus comme une respiration pour les professionnels des autres services en particulier pour les professionnels de l'IME intervenant avec les collégiens et les élèves en primaire. En l'occurrence, on fait l'hypothèse que le jeune âge et la déficience intellectuelle de ces participants, induisant une forte dépendance à l'adulte, avec parfois la présence de troubles associés pouvant avoir régulièrement des répercussions sur le collectif, rendent l'accompagnement pédagogique et éducatif de ces publics particulièrement exigent de même que la gestion des situations de crise, ce qui peut entraîner des effets sur l'état psychologique et de fatigue des professionnels. De fait, les ateliers ont été présentés par certains professionnels comme des temps particulièrement attendus. Une enseignante a notamment mentionné que ce temps lui apparaissait comme nécessaire pour faire une coupure dans la journée et pouvoir maintenir le rythme durant toute la semaine.

Pour ces différentes raisons mentionnées, les ateliers de socio-esthétique présentent un intérêt pour le bien-être des professionnels, ce qui nous conduit à envisager qu'ils peuvent participer au bien-être général du service, c'est-à-dire au bien-être de l'institution (Perron et al., 2019), et être ainsi favorables indirectement à l'organisation et au bien-être des usagers. La qualité des institutions et des missions de service public qu'elles assurent est en effet une condition favorable à l'amélioration du niveau de vie des personnes qui en bénéficient, à la confiance qu'elles peuvent avoir dans ces institutions et au sentiment que leur investissement sera rentable, autant de facteurs susceptibles de renforcer le bien-être (Perron et al. 2019). Si tous les professionnels relèvent le caractère agréable et apaisant des ateliers, c'est à l'ITEP puis à l'IME avec les publics les plus jeunes que la plus-value en termes de bien-être professionnel et potentiellement institutionnel apparait de manière la plus notable.

À noter que les ateliers offrent par ailleurs des temps de transferts de connaissances, de savoir-faire et de techniques des socio-esthéticiennes vers les professionnels qui peuvent envisager de mettre en place un travail complémentaire avec les jeunes en dehors des ateliers sur la même période ou à plus long terme. Les ateliers apparaissent ainsi stimulants pour

certains professionnels et pour les équipes qui envisagent de s'en approprier des éléments dans leur pratique, en poursuivant, avec les jeunes, ce travail, prenant appui sur le corps, autour du bien-être et de l'estime de soi. Cela dit, ces constats ouvrent sur d'autres questionnements scientifiques à explorer : celui des définitions et des frontières du territoire professionnel des socio-esthéticiennes et celui des modalités des relations entre les professionnels de l'établissement intégrés à l'organisation de l'institution et les socio-esthéticiennes, prestataires indépendantes.

3.5. Des réappropriations ambivalentes. « C'est bien »… et après ?

Si nombre de participants au projet expriment leur satisfaction à participer aux activités de socio-esthétique, il demeure compliqué de saisir les réappropriations effectives de ces ateliers par les jeunes. Cela dit, les échanges réguliers entre les jeunes et les professionnels recueillis tout au long du projet, les observations des jeunes et de leur rapport au corps et à l'apparence ainsi que les discours des professionnels ou tenus par d'autres adultes, tels que les membres de la famille, témoignent néanmoins d'une réappropriation des contenus abordés lors des ateliers par les jeunes à d'autres moments et dans d'autres espaces sociaux de leur quotidien.

« C'est bien »

Compte tenu de l'âge de certains participants, de l'inhibition ordinaire que les jeunes peuvent exprimer à l'égard des interrogations des adultes et des troubles que présentent les jeunes, il apparaît particulièrement compliqué de saisir les réappropriations effectives auxquelles peuvent donner lieu les ateliers de socio-esthétique. À l'issue des ateliers, si les jeunes ont presque tous manifesté leur satisfaction vis-à-vis des ateliers, ils ont peu exprimé de discours élaborés et spontanés confortant explicitement l'idée d'effets positifs des ateliers à moyen ou long terme et se contentent souvent de dire simplement : « c'est bien » sans expliciter précisément ce que recouvre ce « bien ».

De la même manière, si les outils d'aide à l'expression et à la communication (emoji, autres supports visuels divers, météo des émotions, etc.) sont utilisés afin de favoriser l'expression d'une large palette d'avis et d'émotions chez les jeunes, force est de constater que la plupart des participants manifestent généralement, dans le choix des emoji ou d'autres visuels, un enthousiasme rarement accompagné d'explication.

Notons que les difficultés d'expression orale et de construction du discours présentes dans les différents groupes se présentent sous des problématiques distinctes. Par exemple, la participation orale aux échanges collectifs apparaît limitée chez certains jeunes qui se montrent très fortement introvertis tandis que chez d'autres, elle est plutôt empêchée ou contrainte du fait de troubles cognitifs qui altèrent les fonctionnalités liées à la verbalisation. Dans tous les cas, ces configurations d'interactions verbales conduisent les professionnels à

fréquemment formuler des questions fermées – « est-ce que ça vous plaît ? », « est-ce que ça fait du bien ? » – afin de recueillir la parole des jeunes. Dans ces interactions verbales, le « oui » est ainsi le corollaire du « c'est bien » et pose la question d'un éventuel effet de désirabilité. Toutefois, la proportion très majoritaire, voire à l'unanimité, des discours d'approbation invitent à prendre au sérieux l'évaluation très positive que les jeunes ont manifesté à propos de cette expérience, comme en attestent les logiques observées de réappropriations.

Créations remportées

Des réappropriations en dehors des ateliers sont mentionnées par les participants. Celles-ci sont encouragées par le fait que les jeunes repartent souvent avec des créations (savon, gel douche, bougie, balle anti-stress). Tous les participants sont repartis au moins deux fois d'un atelier avec une création fabriquée sur place qu'ils ont pu utiliser et consommer à d'autres moments : un gel douche ou un savon et des balles anti-stress. Certains groupes (lycéens et écoliers de l'IME, élèves de l'ITEP) ont également remporté une préparation de gommage (lycéens IME), une huile de massage (lycéens IME), une bougie (écoliers IME), une fleur d'argile avec huile essentielle à humer (élèves ITEP), un poster personnalisé (lycéens IME).

Exemples de fabrication de bougies, gels douche, balles anti-stress à remporter chez soi

En plus de favoriser l'adhésion des jeunes, ces formes de dons dont l'objectif est de favoriser l'appropriation de la socio-esthétique par les jeunes les invitent à transposer les contenus des ateliers pour prendre soin d'eux à d'autres moments, des attentes que certains jeunes comprennent aisément comme Thomas, lycéen à l'IME, qui s'exclame en partant de l'atelier

« gel douche » : « bon bin ce soir, je crois que je vais sentir le fruit de la *passion* » ou encore Océane qui déclare : « *du coup c'est bon madame, on va faire nous-mêmes notre gel douche et notre shampoing* [le gel douche peut également être utilisé comme shampoing] ». *Prendre soin de soi* prend ici un sens extensif.

Parmi les produits remportés, certains sont des produits d'hygiène tels que le savon et le gommage, d'autres sont des objets destinés à aider les jeunes à gérer leurs émotions et visent des objectifs de détente, d'apaisement et de bien-être dans la durée. Par exemple, le poster « Bien-être » réalisé pendant un atelier par chaque lycéen du groupe de l'IME est décrit comme un outil à remporter chez soi pour gérer les émotions sur le long terme comme l'explique la socio-esthéticienne aux jeunes pendant l'atelier.

> *« Il ne faut pas hésiter à vous investir dans ce genre de travail qui est plutôt agréable à faire. C'est posé sur notre papier, c'est pas comme dire un truc comme ça vite fait, là, ça nous appartient, c'est sur notre papier ». Elle invite les jeunes à remporter leur tableau avec eux ou à le laisser sur place pour en disposer en journée au lycée. Elle dit : « là on l'a fait tous ensemble parce qu'on s'est boosté et c'est une méthode qu'on n'avait pas, votre tableau, il est super beau, il vous appartient et quand vous le regardez c'est « waouh j'ai réussi à mettre des choses qui me ressemblaient soit par des images soit par des mots et qui me font du bien ». Un tableau comme ça, vous pouvez le refaire tout seul à la maison, dans 6 mois ou dans un an, vous aurez changé, y a des choses dans votre vie qui auront évolué, hésitez pas à refaire, c'est un peu votre défouloir qui fait du bien. Y a pas que par le soin qu'on se fait du bien y a aussi par ce genre de choses, donc hésitez pas à le faire à le refaire et ça gardez le bien. Gardez le bien précieusement ! Ça vous appartient ok ? ».*

À l'IME et au CFT, certaines créations sont restées dans la classe ou dans l'espace éducatif afin de pouvoir être utilisées sur place à d'autres moments favorisant aussi une réappropriation par les enseignants et éducateurs qui peuvent les réinvestir dans leurs démarches d'apprentissage et éducatives.

Par exemple, avec les écoliers de l'IME, une balle anti-stress fabriquée pendant un atelier et la bougie avec une plume (en guise de flamme) créée dans la cadre du tournage de la capsule vidéo ont été ajoutées à la corbeille des objets dédiés à déstresser et apaiser les élèves mise à disposition dans la classe et à laquelle ces derniers peuvent accéder librement. Au cours du projet, il a été signalé qu'elles avaient servi à plusieurs reprises pour quelques élèves.

Ces dons de produits et transferts de connaissances s'accompagnent d'un suivi *a posteriori* de la réappropriation par les jeunes. À chaque atelier suivant, les socio-esthéticiennes

demandent régulièrement aux jeunes s'ils ont utilisé les créations remportées ou réinvestis les techniques.

Réappropriations et bien-être

Certains collégiens du CFT et lycéens de l'IME rapportent avoir reconduit chez eux la fabrication maison de soins corporels tels que le gommage des mains. Dans le but de favoriser cette dynamique, les socio-esthéticiennes photocopient ou font écrire aux participants les recettes de gommage et les modes de fabrication des différents produits ou objets (savon, gel douche, bougies, balles anti-stress, etc.) dans un cahier dédié aux ateliers pour les collégiens du CFT et de l'IME, dans une pochette pour les enfants de primaire de l'IME et sur papier libre pour les lycéens de l'IME et les jeunes de l'ITEP.

Dans tous les groupes de l'étude, certaines personnes ont reproduit dans l'établissement ou chez elles, souvent avec des proches, des techniques corporelles (de massage ou de relaxation notamment) abordées lors des ateliers. Souvent, celles-ci sont réinvesties avec des proches ; certains disent avoir fait des massages à leur maman ou à leur petite-amie au CFT et à l'IME (ce n'est néanmoins pas le cas à l'ITEP). Certains enfants de primaire de l'IME utilisent les techniques de respiration (le souffle bougie) pour se sentir moins stressés à d'autres moments que les ateliers. Par exemple, la mère de Lùca, élève en primaire à l'IME, nous a rapporté que, dorénavant, Lùca demandait fréquemment sa bougie lorsqu'il sentait le stress monter et que cet objet était devenu un moyen à part entière et efficace de gestion de son stress ou de son énervement à la maison.

La mère de l'élève nous a par ailleurs signalé qu'elle appréciait beaucoup la mise en place de ces ateliers et qu'ils avaient été l'occasion pour elle d'apprendre énormément, par l'intermédiaire de ce que lui en a rapporté son fils, sur des techniques et outils susceptibles de l'aider à accompagner son fils dans les moments compliqués, à exprimer ses préférences et à mieux identifier ses émotions.

Précisons que c'est souvent par les échanges avec les professionnels qui invitent les jeunes à réfléchir aux ateliers autrement qu'à des « parenthèses » de détente que ces derniers peuvent entrer dans un travail réflexif et construire un sens des ateliers qui implique une approche plus globale et holistique de leurs effets.

De plus, comme nous l'avons déjà signalé, il est apparu à plusieurs reprises que les professionnels se montrent particulièrement réceptifs et participatifs durant les ateliers. Cette observation montre l'intérêt de ces ateliers pour le bien-être des équipes, qui peuvent également se les approprier, et pose la question, déjà indiquée précédemment, de la plus-value de cette proposition pour le bien-être de l'institution (Perron et al., 2019) étant entendu que si l'institution offre des conditions propices au bien-être des personnes qui travaillent en

son sein, le bien-être des individus qui bénéficient de ces instituions a toutes les chances d'être accru.

Impact positif sur un parcours d'inclusion : l'exemple d'Adrien

L'expérience, tout au long des ateliers, d'Adrien, âgé de 17ans, accueilli à l'ITEP, inscrit en préprofessionnalisation et présenté comme étant une personne très réservée (ce que confortent les observations), illustre, outre l'adhésion des garçons au projet, une appropriation de la socio-esthétique qui se traduit chez lui par la valorisation de l'embellissement. Le projet a lieu à un moment charnière de son parcours -- il passe son CAP à la fin de l'année et quittera probablement l'ITEP dans un ou deux ans. Il évoque aussi à certains moments sa relation avec une fille et semble motivé à l'idée de pouvoir investir son apparence dans une démarche de séduction. Cette sensibilité pour son apparence semble déjà présente chez Adrien avant le début des ateliers mais s'affirme de plus en plus fortement au fil du projet. Nous retraçons ce cheminement.

Dès le premier atelier consacré aux soins des mains (lavage gommage et massage), Adrien se montre attentif, parfois surpris et semble apprécier l'activité. Il se montre très réceptif des informations délivrées par la socio-esthéticienne. Il indique également ses sensations (il n'aime pas celle du gommage) et il répond très favorablement à la proposition de la socio-esthéticienne de lui réaliser un soin des ongles. Tout au long du cycle d'ateliers, de nombreux échanges ont lieu entre la socio-esthéticienne et Adrien autour des soins du visage et Adrien accueille très favorablement les conseils personnalisés de la socio-esthéticienne pour apaiser sa peau et éviter l'apparition de rougeurs. Lors du deuxième atelier, la socio-esthéticienne apporte des crèmes pour peaux acnéiques spécialement pour lui et continue à lui délivrer des conseils : « il ne faut pas faire de gommage sur les peaux qui ont des boutons, pas de gommage avec des grains ».

Adrien parle ouvertement de son acné et exprime une forte gêne par rapport à ses boutons : sa cousine a eu des boutons jusqu'à 20 ans et il ne veut pas vivre la même chose. Il explique aussi qu'il entretient sa barbe : il la coupe avec des ciseaux. Il demande à la socio-esthéticienne où il est possible d'acheter le tube de crème qu'il a utilisé, celle-ci lui répond qu'il vient de Super U. L'intérêt d'Adrien manifesté pour son apparence s'accroît au fil des ateliers. Lors du 6^{e} atelier axé sur la connaissance de sa morphologie et des vêtements qui mettent le corps en valeur, Adrien regarde sur son téléphone portable des sites de vente de vêtements et entre dans le moteur de recherche de son téléphone « veste rose ». Il montre d'abord à la chercheuse, puis à l'éducatrice et la socio-esthéticienne des survêtements de couleur rose après qu'il ait été constaté pendant l'atelier que le rose clair lui allait bien. Afin d'orienter ses recherches vers des modèles « homme », plus adaptés à sa morphologie, la socio-esthéticienne et la chercheuse lui suggèrent d'ajouter le mot clé « homme » dans ses recherches.

L'éducatrice lui explique que les vêtements hommes et femmes ne sont pas toujours taillés de la même manière. Ensuite, à l'occasion du 7e atelier consacré à la morphologie et aux choix de vêtements qui mettent le corps en valeur, Adrien exprime, son dérangement à être critiqué pour ses choix de jeans de coupe slim par l'un des éducateurs. Si l'éducatrice ne semble pas excuser les critiques qui proviennent de cet éducateur, elle explique qu'elles sont aussi liées au fait qu'Adrien n'exprime pas ses goûts et ne semble pas les assumer, elle l'invite à affirmer d'avantage ses choix dans ses relations avec les éducateurs. Lors du dernier atelier, Adrien se montre de plus en plus intéressé par son apparence au point que la socio-esthéticienne et l'éducatrice lui suggèrent de ne pas oublier de « se muscler le cerveau ». La socio-esthéticienne précise que toutes les techniques de soins du visage, de massage et de relaxation sont bénéfiques à l'activité cérébrale.

Au travers de ce cheminement, on peut voir que l'adhésion d'Adrien au projet se traduit par le souhait de vouloir prendre soin de lui et se faire du bien, notamment grâce aux massages. Néanmoins, les discours d'Adrien témoignent, de manière plus remarquable, d'une disposition, chez lui, à vouloir prendre en charge son apparence et à s'embellir. Cette dynamique est également relevée par les éducatrices qui l'accompagnent au quotidien qui, au fur et à mesure des ateliers, observent les changements. De ce point de vue, les ateliers de socio-esthétique offrent une occasion pour Adrien de développer des compétences esthétiques en vue d'optimiser son apparence et, comme il a déjà été souligné, à *se sentir autorisé à se trouver beau*. Cependant, l'exemple d'Adrien montre en effet que la démarche encouragée par la socio-esthétique ne consiste pas à valoriser pleinement et de manière non critique la beauté en tant qu'idéal sociétal défini en fonction de certains critères et infléchi par des tendances, qu'il s'agisse de la forme et de la taille des corps comme de leur habillement. Si la socio-esthétique se réfère à des normes corporelles et esthétiques, celles-ci sont davantage appréhendées comme des possibilités offertes – des leviers – pour les participants desquels ils peuvent construire une image positive d'eux-mêmes, tirer des bénéfices, une satisfaction et un bien-être. Il peut s'agir d'apprécier la conformité de son apparence avec certains modèles esthétiques – l'atteinte d'un résultat – par le travail corporel comme d'accepter son corps, son apparence, et d'apprécier leurs propriétés sans pour autant écarter la capacité à avoir une prise sur ce corps et à le travailler en fonction de désirs, de préférences ou d'objectifs personnels. Le fait d'être acteur de ce processus peut être un facteur favorable à l'estime de soi. Les propos d'Adrien révèlent par exemple qu'il est en désaccord avec certains discours d'un éducateur qui véhiculent une représentation genrée des coupes vestimentaires et située de la masculinité de jeune adulte qui valorise la virilité (laquelle apparaît incompatible avec les coupes slim). D'une part, la socio-esthétique permet ici de révéler une situation de désaccord entre un professionnel et un jeune accueilli et de faire émerger le point de vue d'Adrien, d'autre part de pouvoir par conséquent travailler à résoudre cette situation de désaccord. Cet exemple montre aussi combien les relations, à soi et aux autres, entre pairs, entre professionnels et jeunes, engagent les corps, s'y inscrivent, et parfois s'y cristallisent.

Les limites : des réappropriations difficiles à saisir qui méritent d'être observées sur le long terme

Des limites aux réappropriations sont à signaler. D'une part, des limites se posent quant à la mesure de ces réappropriations sur le long terme du fait tout d'abord de la temporalité de la recherche. Les connaissances et les activités abordées lors des ateliers de socio-esthétique participent d'une socialisation silencieuse à la gestion corporelle et au bien-être dont les appropriations et les bénéfices peuvent n'apparaître que sur le long terme sous l'effet de plusieurs facteurs sociologiques et psychologiques et de la cumulativité des propositions faites autour du corps dans le cadre des accompagnements.

De plus, pour les jeunes DI, qui peuvent avoir une capacité de mémoire faible, il peut être difficile pour eux de réinvestir les savoirs sans soutien d'un participant adulte.

Toutefois, si la question des réappropriations effectives de la socio-esthétique demeure difficile à appréhender à partir des discours des plus jeunes de l'IME (collégiens et élèves de primaire), les plus âgés de l'IME (les lycéens), les collégiens du CFT et les jeunes de l'ITEP se montrent un peu plus expressifs dans ce domaine et rapportent des transferts de travail corporel et de techniques de soins dans leur quotidien. De plus, certains éléments (expériences à la maison rapportées, discours des professionnels ou des membres de la famille, attitude envers l'apparence adoptée par certains jeunes au fil du projet) témoignent de dynamiques de réappropriations manifestes qui mériteraient néanmoins d'être observées sur le long terme et qui pourraient s'avérer plus évidentes et manifestes dans le cadre d'un accompagnement prolongé par la socio-esthétique.

QUE RETENIR ?

Les ateliers de socio-esthétique constituent un espace de socialisation à des normes corporelles nécessaires aux jeunes pour s'intégrer en milieu ordinaire. Plusieurs dimensions des normes corporelles sont travaillées avec différents objectifs et méthodes :

- Apprendre des soins corporels et leur donner une signification sanitaire et sociale
- Sensibiliser à l'hygiène corporelle
- Socialiser au travail de l'apparence et aux soins esthétiques dans l'optique de favoriser une meilleure estime de soi
- Apprendre par corps, ce qui veut aussi dire par la répétition

La socio-esthétique favorise la connaissance de soi et l'expression des individualités et plus particulièrement :

- La connaissance et la représentation du corps et des habitudes corporelles individuelles ; une sensibilisation aux frontières de l'intimité en lien avec l'éducation à la santé et à la vie affective et sexuelle ; l'écoute corporelle et l'apprentissage des émotions.
- Une démarche réflexive prenant appui sur le corps et les ressentis corporels ; s'inscrivant dans une approche holistique du corps et de la santé ; et propice à l'expression des sentiments d'insatisfaction corporelle pouvant ensuite susciter des réponses adaptées dans le cadre de l'accompagnement.
- Une meilleure appréhension des sensibilités et préférences sensorielles singulières au travers d'explorations sensorielles.

Les propositions de socio-esthétique sont source d'un bien-être subjectif et multidimensionnel – corporel, sensoriel, interactionnel et émotionnel – dimensions respectivement associées à :

- La détente et à l'apaisement musculaire.
- La sollicitation des cinq sens et l'expérience éprouvée de sensations agréables. Au-delà des odeurs et du toucher, c'est aussi apprendre, par exemple, à apprécier son image dans le miroir.
- Une socialisation au bien-être dont la définition, et l'atteinte en tant qu'objectif, intègrent une dimension relationnelle et collective.
- Une expérience d'apaisement émotionnel durant les ateliers et une socialisation à la gestion des émotions susceptibles d'être transposées dans d'autres espaces et à d'autres moments du quotidien des jeunes.

Les dynamiques de groupe observées lors des ateliers de socio-esthétique constituent un levier possible pour améliorer la relation entre les jeunes et les professionnels. Les ateliers :

- Offrent des moments de convivialité susceptible de favoriser la cohésion de groupe
- Permettent d'instaurer une autre relation entre les jeunes et les professionnels qui évoquent la plus grande connaissance qu'ils ont pu avoir des jeunes.
- Constituent une respiration pour les professionnels et, par conséquent, un levier possible de bien-être au travail et de l'institution dans son ensemble.

La socio-esthétique proposée dans le cadre de l'étude fait enfin l'objet de réappropriations de la part des jeunes au travers :

- Du plaisir et de la satisfaction à l'égard du projet largement partagés malgré des discours peu éloquents
- Des réappropriations observées bien que difficiles à mesurer précisément.
- Du caractère concret et pratique des activités ; ainsi que par le don de créations (les jeunes repartent souvent avec les produits créés lors des ateliers).
- De discours des jeunes, des professionnels ou encore des familles signalant des transferts d'utilisation de techniques, d'outils ou de produits dans d'autres contextes du quotidien à court et moyen termes.

Références

Court M. (2007), La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps, *Sociétés & Représentations*, 24/2 : 97-110.

Couvry C., Braizaz M. (2019), Optimiser sa beauté, s'approprier esthétiquement son corps : succès et échecs au sein des élections de Miss, *Ethnologie française*, N°176, n°4, 689-702.

Darmon M. (2007), *La socialisation*, Paris, Armand Colin (coll. 128).

De Saint Martin C. (2019), *La parole des élèves en situation de handicap: « on sait marcher droit mais de travers ! »*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

De Saint Martin C. (2016), L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de Clis 1, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73/1 : 239-51.

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

Gimlin L.D. (2007), What Is Body Work ? A Review of the Literature, *Sociology Compass*, n°1, 1, pp.353-370.

Hall P. A., Lamont M. (2019), La résilience sociale à l'ère néolibérale, *Revue des politiques sociales et familiales*, 131, n°1 : 85-96.

Hochschild A. Russell (2017). *Le prix des sentiments : au cœur du travail émotionnel*. [Traduit par Salomé Fournet-Fayas et Cécile Thomé]. Paris, France, La Découverte.

Lahire B. (2013). Le cerveau disposé. Dans B. Lahire, *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions, socialisations* (pp. 133-152). Paris, La Découverte.

Lahire B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris, Nathan.

Le Breton D. (2018), *La sociologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

Mauss M. (2004). *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France [1950].

Pawin R. (2014), « Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un champ de recherches », *L'Année sociologique*, 64 (2) [Michel Forcé et Simon Langlois (dir.), Sociologie du bien-être] : 273-294.

Pawin R. (2013), « La conversion au bonheur en France dans la seconde moitié du 20e siècle ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 118, n°2 : 171-84.

Perron Z., Buzaud J., Diter K., Martin C. (2019), Les approches du bien-être. Un champ de recherche multidimensionnel, *Revue des politiques sociales et familiales*, n°131-132, 2019. Le bien-être des enfants : un enjeu politique : 119-126.

Victorien S., Jamet L. (2002). *IDEFHI. Cent ans de protection de l'enfance et du handicap en Seine-Maritime*. Nolléval, L'écho des vagues.

Vigarello G. (1985). *Le propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Age*. Paris, Éditions du Seuil.

7. Une présentation détaillée des supports d'application développés au regard des résultats et des recommandations

1. La méthode

Dans le cadre de cette recherche appliquée, la création des supports d'application a plusieurs finalités. Tout d'abord rendre compte du travail réalisé et valoriser la participation des acteurs de la recherche, puis mettre en avant les résultats de la recherche et enfin favoriser l'appropriation des contenus par les professionnels et par les jeunes.
Au vu de l'approche participative de l'étude, il nous a semblé indispensable que cela transparaisse au travers des supports d'application. Nous les avons donc réalisés via une approche similaire en associant les différents protagonistes de l'étude.
Nous avons choisi de développer 3 supports d'application :

- un reportage
- des capsules vidéo
- un livret d'accompagnement à l'utilisation des capsules vidéo

Les outils vidéo ont été travaillés avec l'un des partenaires de l'IDEFHI l'agence Normandie Images et des vidéastes indépendants. En amont de la création des supports, les vidéastes ont été sensibilisés aux handicaps rencontrés par les publics accueillis au sein de nos établissements (ITEP, CFT, IME) par le RSVA Normandie (Réseau de Services pour une Vie Autonome) partenaire du projet.

L'agence Normandie Images est un pôle ressources qui œuvre au développement du cinéma, de l'audiovisuel et de la création multimédia, en accompagnant la mise en œuvre des politiques publiques du territoire. Elle travaille en direction des professionnels, des collectivités publiques et de tous les publics. L'agence encourage également les pratiques innovantes et l'adaptation aux enjeux des technologies numériques et des nouveaux usages.

Par son travail d'éducation, elle facilite l'accès de tous les publics aux images, dans le respect des principes et des valeurs des droits culturels.

L'IDEFHI travaille depuis plusieurs années avec l'agence Normandie Images dans le cadre de projet culturel via un dispositif spécifique « Passeur d'images ». Passeurs d'Images est un dispositif national d'éducation artistique à l'image qui se destine à des publics prioritaires, pour qui l'accès aux pratiques culturelles et artistiques est entravé en raison de difficultés diverses, pour lesquels un travail de médiation ou d'action culturelles est nécessaire.
Nous avons choisi de dédier le dispositif Passeurs d'images au projet de recherche en socio-esthétique pour l'année 2021. Ceci afin de mutualiser les moyens et de bénéficier de l'expertise de Normandie Images. Les capsules vidéo sont donc créées dans ce cadre.

Afin de proposer un accompagnement adapté à notre public, nous avons associé à la construction des outils le RSVA (Réseau de Services pour une Vie Autonome) présent au sein du COPIL et spécialiste de la question du handicap en région. Le rôle du RSVA en Normandie est d'appuyer et/ou favoriser l'émergence de projets dédiés à l'accès à la santé des personnes en situation de handicap en cas de besoins non couverts, de favoriser l'adaptation de dispositifs de droit commun, et de participer à la politique régionale d'accès à la santé des personnes en situation de handicap impulsée par l'ARS de Normandie.

Nous avons choisi de sous-titré les supports vidéo dans le but de faciliter leur accessibilité par un large public. Il existe deux versions en français et en anglais.

2. Les outils

2.1. Le reportage

Le reportage « La socio-esthétique en pratique – Regards croisés sur un projet de recherche » d'une durée de 20 minutes a pour objectif de présenter le travail réalisé tout au long du projet. Il relate la démarche globale, la méthode utilisée et les objectifs poursuivis. Le reportage s'adresse au tout public, il permet une présentation simple et en images de l'étude et répond à notre objectif de rendre accessible largement les contenus du travail de recherche.

Le reportage inclue des captations vidéo des ateliers de socio-esthétique, reflet de l'expérience des participants, et des entrevues avec les professionnels, partenaires, parent et les usagers à différents moments du projet. Les entrevues et les images permettent de percevoir des éléments de résultat de la recherche et de rendre compte de l'expérience vécue tant par les jeunes que les professionnels. Sont donc notamment évoqués au travers du reportage, les notions de travail du corps, les gestes techniques réalisés, la socialisation à des normes de soins corporels, les relations à soi et aux autres, l'expérience du bien-être individuelle et collective ainsi que l'exploration sensorielle.
Le support vidéo fait écho en parallèle aux notions d'image et de représentations de soi. Les participants aux projets se sont prêtés au jeu de l'expression face à la caméra. Cela étant un vrai exercice tant pour les usagers que les professionnels. Cette expérience a aussi favorisé les échanges en complément des ateliers de socio-esthétique. Les vidéastes se sont attachés à recueillir la parole des participants de manière très authentique.

Le reportage a permis la valorisation des usagers et de leur parole au même titre que celle des professionnels, de mettre en avant la pluralité des acteurs engagés dans le projet et l'aspect pragmatique de la démarche.

Témoignages des professionnels issus du reportage :

La socio-esthétique c'est…

« La socio-esthétique, c'est permettre de gagner en confiance en soi à travers l'esthétisme » Cyrielle LECAT, enseignante spécialisée (IME Lycée)

« C'est donner du bien-être à ceux qui la pratique dans le but d'améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes » Hanako BRON, enseignantes spécialisée (IME Collège)

« C'est apprendre à prendre soin de soi, de son corps » Soizic BOURGES, enseignante spécialisée (IME Primaire)

« C'est un accompagnement spécifique, un outil de médiation qui peut être le massage, le soin, l'échange, la communication » Audrey NEUMOHR, éducatrice spécialisée (CFT)

« Se sentir bien, se sentir beau, se sentir confortable » Manon CHARTIER, éducatrice spécialisée (IME)

« Choisir les couleurs qui conviennent pour embellir son apparence. Redonner confiance aussi aux jeunes, ou donner confiance, tout simplement à certains jeunes » Pascale MAHIEUX, éducatrice spécialisée (ITEP)

Témoignages des jeunes issus du reportage :

La socio-esthétique c'est…

« On peut parler de comment on se sent » Kelly, IME Lycée

« C'est fait pour les personnes qui ne se sentent pas jolies » Rachel, IME Lycée

« Apprendre à ouvrir son cœur, à s'ouvrir aux autres » Alessio, IME Lycée

« C'est l'estime de soi, de se mettre en valeur » Nisa, IME Lycée

« D'apprendre des choses pour prendre soin de soi » Douglas, CFT

« C'est pour se détendre » Mathéo, CFT

« Nous apprendre à faire des trucs, à prendre soin de notre hygiène » Madissone CFT

« A apprendre comment on doit faire pour faire un soin du visage, soins des mains ou des ongles » Nawfal, CFT

« Une activité de soin qui s'occupe de ton corps, de ta santé » Lucas, ITEP

« ça fait du bien, on en profite » Tom, IME

« ça peut rendre les gens contents » Thérence, IME

2.2. Les capsules vidéo

Les capsules vidéo prennent la forme de tutoriel. Elles abordent différents sujets traités lors des ateliers de socio-esthétique (hygiène au quotidien, prendre soin de soi, fabriquer des cosmétiques, la gestion des émotions…).

Les capsules ont été construites par les jeunes participants au projet au profit d'autres jeunes de l'IDEFHI et plus largement d'autres établissements accueillant des enfants et adolescents. Cela constitue un support de sensibilisation par les pairs.

Les items abordés ont été définis par les jeunes eux-mêmes.

Les jeunes ont participé à toutes les étapes de création des supports (création des scénarios, tournage, montage). Les différentes capsules représentent les trois services engagés dans le projet (CFT, ITEP, IME) et prennent des formes diverses.
Les jeunes ayant participés à la création des capsules vidéo ont choisi de mettre en avant des activités menées lors des ateliers de socio-esthétique auxquels ils ont participé.

Pour créer les capsules avec le vidéaste plusieurs étapes ont été nécessaires :

- la rédaction d'un « scénario de tuto » avec les socio-esthéticiennes

- le filmage des capsules

Certaines capsules étaient de simples captations, d'autres étaient mises en scène et parfois un peu des deux (notamment les capsules avec les marionnettes).

Les jeunes et les socio-esthéticiennes ont donc reproduit les activités menées en mettant en scène les différentes étapes et actions des ateliers pratiques. Pour la mise en scène des capsules avec les marionnettes, les images ont été tournées avec les enfants comme on pouvait le faire lors des temps du cinéma muet, sans les dialogues, tournant les champs et les contre-champs lors des phases de dialogue, les inserts (gros plans) et autres plans de coupe.

L'enregistrement des voix off des différents personnages et voix off extra diégétiques (qui n'appartiennent pas au récit, qui ne sont pas forcément dites par les personnes filmées) par les jeunes

Au total, 8 capsules vidéo aux contenus complémentaires ont été créés, dont la durée varie de 2 à 4 minutes.

Elles concernent les activités suivantes :

- Création de balles sensorielles (créé par l'IME Primaire)
- Création d'un tableau personnel (créé par l'IME Lycée)
- Fabrication d'une bougie (créé par l'IME Primaire)
- Fabrication d'un gel douche (créé par l'IME Lycée)
- Hygiène et habitudes (créé par l'IME Collège)
- Massage des mains (créé par l'ITEP)
- Mon corps et moi (créé par le CFT)
- Soin du visage (créé par le CFT)

Les capsules vidéo créées par et pour les jeunes visent à :

- favoriser les échanges autour des sujets en lien avec les activités menées
- favoriser l'échange de pratique entre les jeunes
- mettre en pratique les ateliers présentés

Les capsules vidéo permettent d'aborder de manière simple et ludique divers sujets, parfois compliqués à aborder avec les publics accompagnés et leurs familles, tels que :

- l'hygiène
- le rapport au corps
- le bien-être
- l'estime de soi
- les relations à soi et aux autres

Ces supports vidéo sont accès exclusivement sur l'expérience des ateliers de socio-esthétique. Il relate les savoirs et savoir-faire mobilisés lors des séances. La création des capsules vidéo a été une modalité pour favoriser la réappropriation des contenus par les jeunes et valoriser leurs connaissances, acquises au cours des échanges avec les socio-esthéticiennes. Cela met en avant l'intérêt des démarches expérientielles dans l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences en faveur du bien-être des jeunes.

Le travail avec le vidéaste a permis une participation active des jeunes à toutes les étapes de construction des capsules vidéo du stop motion en introduction aux voix off.

Dans le cadre de ce projet, les capsules vidéo constituent un outil au carrefour de la recherche appliquée, de la promotion de la santé et de l'éducation à l'image au service des usagers, des familles et des professionnels.

Extraits des capsules vidéo :

« Les balles de massage permettent de gérer la colère, diminue le stress, aide à ses concentrer, apportent un état de calme et augmentent l'estime de soi »

Capsule Balles sensorielles IME Primaire

« Nos mains sont des outils précieux, c'est pourquoi il faut en prendre soin »

Capsule Massage des mains ITEP

« *Cela permet de bien découvrir son corps, de mieux s'accepter, mais aussi de se détendre »*

Capsule Mon corps et moi CFT

« L'hygiène est importante pour être en bonne santé. Prendre soin de son corps et bien se laver permet d'éviter le développement de microbes qui peuvent rendre malade »

Capsules Hygiène et habitudes IME Collège

« Parfois, il arrive qu'on se sent triste, un peu perdu, pas dans son assiette. Mais que faire quand on a besoin de ressentir du bien-être ? »

Capsule Création d'un tableau personnel IME Lycée

2.3. Livret d'accompagnement à destination des professionnels

Afin de favoriser l'utilisation des capsules vidéo par les professionnels auprès des jeunes, nous avons choisi de créer un livret d'accompagnement à l'utilisation des capsules vidéo à destination des professionnels.

Les cApsules

« C'est un accompagnement spécifique, un outil de médiation qui peut être le massage, le soin, l'échange, la communication. »
Audrey NEUMOHR, éducatrice spécialisée

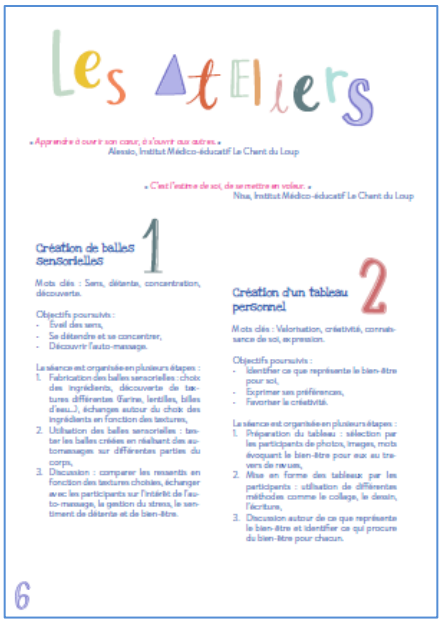
LA CREATION

Les jeunes ayant participés à la création des capsules vidéo ont choisi de mettre en avant des activités menées lors des ateliers de socio-esthétique auxquels ils ont participé.
Pour créer les capsules avec le vidéaste plusieurs étapes ont été nécessaires :
- La rédaction d'un « scénario de tuto » avec les socio-esthéticiennes
- Le filmage des capsules : Certaines capsules étaient de simples captations, d'autres étaient mises en scène et parfois un peu des deux (notamment les capsules avec les marionnettes). Les jeunes et les socio-esthéticiennes ont donc reproduit les activités menées en mettant en scène les différentes étapes et actions des ateliers pratiques. Pour la mise en scène des capsules avec les marionnettes, les images ont été tournées avec les enfants comme on pouvait le faire lors des temps du cinéma muet, sans les dialogues, tournant les champs et les contre-champs lors des phases de dialogue, les inserts (gros plans) et autres plans de coupe.
- L'enregistrement des voix off des différents personnages et voix off extra diégétiques (qui n'appartiennent pas au récit, qui ne sont pas forcément dites par les personnes filmées) par les enfants

LES CONTENUS

Il y a 8 capsules vidéo dont la durée varie de 2 à 4 minutes.
Elles concernent les activités suivantes :
- Création de balles sensorielles (créé par l'IME Primaire)
- Création d'un tableau personnel (créé par l'IME Lycée)
- Fabrication d'une bougie (créé par l'IME Primaire)
- Fabrication d'un gel douche (créé par l'IME Lycée)
- Hygiène et habitudes (créé par l'IME Collège)
- Massage des mains (créé par l'ITEP)
- Mon corps et moi (créé par le CFT)
- Soin du visage (créé par le CFT)

4


Les AtEliers

« Apprendre à ouvrir son cœur, à s'ouvrir aux autres. »
Alessio, Institut Médico-éducatif Le Chant du Loup

« C'est l'intime de soi, de se mettre en valeur. »
Nina, Institut Médico-éducatif Le Chant du Loup

Création de balles sensorielles 1

Mots clés : Sens, détente, concentration, découverte.

Objectifs poursuivis :
- Éveil des sens,
- Se détendre et se concentrer,
- Découvrir l'auto-massage.

La séance est organisée en plusieurs étapes :
1. Fabrication des balles sensorielles : choix des ingrédients, découverte de textures différentes (farine, lentilles, billes d'eau...), échanges autour du choix des ingrédients en fonction des textures,
2. Utilisation des balles sensorielles : tester les balles créées en réalisant des automassages sur différentes parties du corps,
3. Discussion : comparer les ressentis en fonction des textures choisies, échanger avec les participants sur l'intérêt de l'auto-massage, la gestion du stress, le sentiment de détente et de bien-être.

Création d'un tableau personnel 2

Mots clés : Valorisation, créativité, connaissance de soi, expression.

Objectifs poursuivis :
- Identifier ce que représente le bien-être pour soi,
- Exprimer ses préférences,
- Favoriser la créativité.

La séance est organisée en plusieurs étapes :
1. Préparation du tableau : sélection par les participants de photos, images, mots évoquant le bien-être pour eux au travers de revues,
2. Mise en forme des tableaux par les participants : utilisation de différentes méthodes comme le collage, le dessin, l'écriture,
3. Discussion autour de ce que représente le bien-être et identifier ce qui procure du bien-être pour chacun.

6

Ce support reprend le contexte de création des capsules, la présentation de la recherche et les objectifs poursuivis pour chaque atelier présenté au travers des capsules. Cela permet aux professionnels d'utiliser les capsules de différentes manières. Soit elles sont utilisées comme support d'échange pour aborder des sujets spécifiques en lien avec le contenu (hygiène, gestion des émotions, estime de soi, bien-être…), soit elles sont utilisées comme tutoriel pour reproduire l'atelier. Les capsules peuvent être utilisées de manière dissociée ou de manière complémentaire en fonction des sujets que souhaitent aborder les professionnels.

Les capsules vidéo permettent également aux professionnels de se représenter les modalités de travail envisageable via la socio-esthétique.

Le contenu du livret a été proposé pour avis et relecture au comité technique Promotion de la Santé de l'IDEFHI afin d'avoir le retour des professionnels, avant sa mise en forme.

La diffusion des supports :

Suite à la finalisation des supports vidéo (reportage et capsules vidéo), chaque jeune et professionnel ayant participé à la recherche s'est vu remettre une clé USB avec les différents supports. Des temps de présentation des supports ont été organisés à l'IME et à l'ITEP.

Les objectifs en termes de diffusion des supports sont les suivants :

- Reportage : diffusion auprès des réseaux professionnels pour présenter le travail de recherche
- Capsules vidéo : diffusion auprès des professionnels, accompagnée du livret, pour une utilisation auprès des jeunes et de leurs familles

Les supports seront diffusés à l'interne et à l'externe, ces supports pouvant être utiles à d'autres structures.

3. Les perspectives

Suite au travail réalisé et au vu des résultats de l'étude, il semble pertinent de favoriser le développement d'ateliers de socio-esthétique. En effet, les ateliers constituent un levier intéressant pour pouvoir traiter des sujets divers et parfois difficiles à aborder pour les professionnels : l'hygiène, le rapport au corps, le bien-être et l'estime de soi.

Il apparait également que les ateliers réalisés sont tout à fait transposables à d'autres publics, l'approche et les contenus étant relativement universels. Les finalités poursuivies via les ateliers de socio-esthétique peuvent être relativement larges et ces derniers peuvent constituer une porte d'entrée pertinente pour initier des sujets en lien avec la promotion de la santé des usagers.

Au sein de notre établissement, nous envisageons de développer des ateliers sur des services de protection de l'enfance, les jeunes accueillis ayant très souvent une estime de soi dégradée. Nous faisons également des liens avec nos pistes de travail en cours et à venir sur les thématiques du bien-être et de la vie affective relationnelle et sexuelle, spécifiquement en lien avec le rapport au corps à soi et aux autres pour ce second sujet.

8. Conclusion

La présente recherche appliquée a permis la mise en œuvre d'un nombre conséquent d'ateliers de socio-esthétique (8) à destination de 5 groupes de jeunes en situation de handicap et engagés dans une démarche d'inclusion (scolaire ou de formation) en milieu ordinaire (59 jeunes au total).

Il ressort de cette recherche que ces ateliers de socio-esthétique ont été particulièrement appréciés par ces jeunes. Les sources de satisfactions, exprimées par les jeunes, sont nombreuses. Les ateliers leur ont en effet :

- permis un apprentissage et une sensibilisation à des gestes et normes corporelles et d'hygiène ;
- procuré plaisir et bien-être, dans le cadre d'une démarche pour laquelle ils étaient activement et pleinement engagés ;
- contribué à améliorer leur connaissance de leurs corps et d'eux-mêmes ;
- permis de vivre avec les professionnels des moments autres que ceux qui caractérisent habituellement leur relation. Quelquefois, ces ateliers ont pu ainsi être des « respirations » dans un contexte de tension.

Ces apports ne doivent pas être minimisés ; l'expérience proposée aux jeunes leur aura été, indéniablement, agréable et utile, et aura constitué un fil rouge de leur accueil dans les établissements de l'IDEFHI pendant les 6 mois de mise en œuvre des cycles d'ateliers.

Néanmoins, si l'on cherche à isoler précisément en quoi la socio-esthétique contribue à un renforcement de l'estime de soi qui serait profitable dans le cadre d'une démarche d'inclusion en milieu ordinaire, un certain nombre d'éléments appellent à la nuance et à la prolongation des travaux de recherche sur ce thème.

Tout d'abord, la diversité des publics ayant participé à la recherche montre que différentes expériences du handicap, du rapport à la scolarité ou à l'institution scolaire, et par conséquent de l'inclusion, semblent se distinguer entre les groupes de l'étude. Des distinctions entre les individualités à l'intérieur de chaque groupe ont également été observées (concernant notamment l'intériorisation des normes corporelles). Comment, alors, la socio-esthétique peut-elle répondre aux différentes expériences et vulnérabilités ? De nouveaux travaux centrés sur des problématiques particulières, devraient pouvoir apporter des précisions sur la réception de la socio-esthétique et ses adaptations possibles, en fonction des handicaps.

L'analyse du matériau empirique laisse également plusieurs questions en suspens ; questions qu'il serait intéressant d'approfondir. Le rôle et la place du travail du corps et de la beauté dans l'accompagnement et ses effets escomptés en termes d'inclusion restent notamment à interroger. A quelles conditions la socio-esthétique peut-elle constituer une proposition

susceptible de favoriser le bien-être, l'estime de soi et l'inclusion à court, mais aussi, moyen et long terme, pour ces jeunes, au regard de leurs différents troubles et des stigmates qu'ils produisent ?

L'apport de la socio-esthétique quant au travail émotionnel mené par les jeunes dans leurs démarches d'inclusion et/ou pour se maintenir en milieu ordinaire est également une question qui doit être approfondie et rediscutée. La socio-esthétique peut-elle être une proposition dans le champ du médico-social favorisant la gestion des émotions en dehors du cadre des ateliers ? C'est une question qui nous apparait cruciale, notamment parce que les jeunes sont confrontés au regard des autres qui est difficile à gérer d'un point de vue émotionnel.

Enfin, se pose également la question de l'incorporation et de l'intériorisation des techniques de socio-esthétique vues durant les ateliers et de leur articulation avec l'ensemble des propositions thérapeutiques et éducatives (qui doit être pensée). Néanmoins, s'il est délicat de déterminer précisément les apports des différentes pratiques qui peuvent se succéder ou se superposer dans l'accompagnement global d'un jeune en situation de handicap accueilli par un établissement médico-social, il nous apparait indéniable que la socio-esthétique puisse proposer, dans une perspective intégrative, un véritable apport pour des jeunes confrontés à différents troubles et pour lesquels l'expérience d'inclusion en milieu ordinaire peut être vécue comme une épreuve.

9. Annexe

1. Exemples de deux trames de discussions collectives (guides de séance et d'entretien)

Après des temps de travail collaboratif, en amont des discussions, avec les professionnels qui participaient aux discussions, nous avons, à chaque fois, transmis la trame pour qu'ils puissent en disposer et éventuellement s'en saisir avant et pendant les discussions.

Discussion 1 avec les lycéens de l'IME :

Présentation : 5 minutes

1) Rappel du projet (prendre des post-it géants pour indiquer les différentes étapes)

2) Présentation du déroulé de l'atelier (jeu/travail en groupe/discussion, mise en commun ; utiliser un plan de séance sur post-it géant)

Jeu : 15 minutes

3) Présentation du thème le lycée - Brain storming autour du thème.

- Chaque jeune donne un mot qui lui fait penser au lycée et on écrit tous ces mots sur un tableau/post-it géant.

Proposition de deux questions et modalités de réponse : 20 minutes

4) Présentation des règles :

- s'engager : PARTICIPER
- s'exprimer OSER PARLER (accepter d'expliquer le choix de ses photos)
- s'ECOUTER activement (réagir aux proposer des uns et des autres) et de manière bienveillante (sans juger), NE PAS CRITIQUER L'AUTRE

5) Proposition de deux questions à laquelle il est demandé à chaque jeune de répondre en prenant une photo (possibilité éventuellement de choisir également une image sur Internet):

- **Comment est-ce que je me sens quand je suis au lycée ici ?**
- **Comment est-ce que je me sens quand je suis au lycée là-bas ?**

Pour la prochaine fois, les jeunes prennent deux photos pour répondre à chacune des questions.

Pour aider les jeunes à y réfléchir, à choisir/prendre une photo et à préparer ce qu'il veut dire, relancer la discussion par des questions :

- « Est-ce que ça dépend des moments ? Des endroits dans la classe/bâtiment ? »
- « De quoi ça dépend ? »
- « Qu'est- ce qui te rassure ? »
- « Qu'est-ce que tu aimes ? »
- « Qu'est-ce qui est facile avec les autres dans la classe / dans l'autre classe (au lycée) ? »
- « Qu'est-ce qui est difficile (pas facile) avec les autres dans la classe / dans l'autre classe au lycée ?
- « Quels sont les moments dans la classe ici/ au lycée que tu aimes tellement qu'ils passent très vite ? »
- « Quels sont les moments dans la classe / dans la classe de lycée qui te semblent longs ? Longs comment ?
- « Que fais-tu pendant les récréations ? Que fais-tu avec les autres ? Avec qui préfères-tu être en récréation ? » « Comment te sens-tu avec les autres en récréation ? »
- « Avec quels enfants parles-tu ? (De la classe/ de la classe de lycée) »
- « Pendant les repas, avec qui manges-tu ? Comment te sens-tu pendant les repas ? »
- « Comment se passent mes relations avec les autres quand je suis à l'école, en cours ? »

Si d'autres aspects (scolaires) émergent (rapport au temps, aux consignes, aux routines, aux notes…), ce sera intéressant de laisser les jeunes s'exprimer sur ces points car tous ces aspects interagissent avec « la place dans la classe ».

Discussion 2 avec les lycéens de l'IME :

Présentation : 2 minutes

1) Présentation du déroulé de l'atelier (jeu/travail en groupe/discussion ; plan de séance)

Mise en commun : 25 minutes (avec vidéo projecteur) sur le thème précédent

2) Rappel de la question

- **Comment est-ce que je me sens quand je suis au lycée ici ?**
- **Comment est-ce que je me sens quand je suis au lycée là-bas ?**

3) Rappel des règles :

- s'engager : PARTICIPER
- s'exprimer OSER PARLER (accepter d'expliquer le choix de ses photos)
- s'ECOUTER activement (réagir aux proposer des uns et des autres) et de manière bienveillante (sans juger), NE PAS CRITIQUER L'AUTRE

4) Discussion collective

5) Relances par des questions
6) Bilan de la discussion
    - Récapitulatif des principales idées
    - S'assurer que tout le monde a dit ce qu'il souhaitait communiquer aux autres

Présentation du thème suivant. 15 minutes

7) Présentation du thème le corps. Image corporelle - Rosalie et ses amis - YouTube (2min)
    - Décrire la scène (relation amoureuse, identité de couple publique, …).
    - Qu'est-ce qui est drôle dans la scène ? Rosalie aime ses coudes, normalement on ne pense pas à cette partie du corps. Cela veut dire qu'elle a du mal à aimer son apparence (elle est complexée).
8) Pour le 1er février, les jeunes prendront une photo pour répondre à la question :

    - **Comment je me sens dans mon corps lorsque je suis à la cantine avec les autres ?**

Pour la prochaine fois, les jeunes prennent une photo d'eux mis en scène pour répondre à la question

L'adulte peut prendre des notes pour aider les jeunes à réinvestir ce qu'ils ont dit lors du travail de préparation.

Pour aider les jeunes dans la prise (choix) de photo, les aider à réfléchir à la question, à choisir/prendre une photo et à préparer ce qu'ils veulent dire, possibilité de poser d'autres questions :

- « A quels moments es-tu à l'aise quand tu es à la cantine avec les autres ? Dans quelles situations as-tu l'impression d'avoir « le corps qu'il faut » ?
- « Dans quelles situations tu ne te sens pas à l'aise à la cantine ? », as-tu l'impression de ne pas avoir « le corps qu'il faudrait » ?
- « Est-ce que ça dépend des moments ? Des endroits ? des personnes présentes ? »
- « De quoi ça dépend ? »
- « Qu'est-ce qui est facile/ pas facile quand quelqu'un d'autre te regarde à la cantine ? »
- « Comment tu vis les transformations de ton corps qui grandit ? »
- « Qu'est-ce que tu aimes chez toi (ton corps) ? »
- « Y a-t-il des parties de ton corps avec lesquelles tu n'es pas à l'aise quand tu es avec d'autres personnes à la cantine par exemple ? Lesquelles ? Pourquoi ? »
- « Fais-tu des choses quotidiennement pour préparer, modifier ton corps ? »
- « A quels moments es-tu à l'aise quand tu fais du sport ? »
- « A quels moments n'es-tu pas à l'aise quand tu fais du sport ? »

Le corps à la cantine est une entrée pour amener la discussion sur des thématiques plus larges comme le rapport aux autres jeunes (hommes, femmes), aux modèles corporels, à l'alimentation, aux muscles, au poids, à la taille, à la mode, à l'hygiène. Ce sera intéressant de laisser les jeunes s'exprimer sur ces points.

2. La grille d'observation

- Impressions générales et éléments recueillis lors des discussions à la fin avec les professionnels
- Les éléments spatio-temporels
- Les caractéristiques des personnes présentes
- Les interactions
- Les pratiques, les gestuelles et les techniques développées dans le cadre de la pratique socio-esthétique
- Les ambiances (expressions de convivialité, etc.)
- Les constructions narratives autour
    - ✓ des liens entre ateliers, apparence et inclusion/image corporelle
    - ✓ de la projection dans des espaces ordinaires
- Les différentes formes d'engagement (adhésion, investissement, rejet, exit, etc.)
- La reconnaissance d'un soi (affirmation d'une individualité), l'expérience sensorielle et le travail de présentation de soi
- La liminalité
    - ✓ perception de soi par rapport aux autres, à une normalité partagée
    - ✓ dissonances sensorielles et cognitives par rapport aux normes
    - ✓ présence dans l'activité
- Le métier de socio-esthéticienne
    - ✓ registres d'action
    - ✓ principes techniques
    - ✓ principes éthiques

3. La liste des supports d'application

3.1. Le reportage

Le reportage présente, dans un format de 20 minutes, l'ensemble du travail réalisé tout au long du projet. Il s'appuie sur :

- Des captations des ateliers de socio-esthétique
- Des entrevues avec les professionnels, et partenaires participant au projet

Il est accessible :

- Sur la page consacrée au projet sur le site de la FIRAH

- Sur le profil linkedin de l'IDEFHI.

Une communication est réalisée auprès de l'ensemble des réseaux en promotion de la santé de l'IDEFHI et de ceux de la FIRAH.

3.2. Les capsules vidéos

8 capsules vidéos ont été créées avec les jeunes. Les capsules vidéos prennent la forme de tutoriel et permettent d'aborder différents sujets traités lors des ateliers de socio-esthétique (hygiène au quotidien, prendre soin de soi, fabriquer des cosmétiques, préparer un rdv…).
Les capsules ont été construites par les jeunes participants au projet au profit d'autres jeunes de l'IDEFHI et plus largement d'autres établissements accueillant des enfants et adolescents. Elle constitue en cela un support de sensibilisation par les pairs.
Les capsules sont accessibles :

- Sur la page consacrée au projet sur le site de la FIRAH
- Sur le profil linkedin de l'IDEFHI.

Une communication est réalisée auprès de l'ensemble des réseaux en promotion de la santé de l'IDEFHI et de ceux de la FIRAH.

3.3. Le livret d'application à destination des professionnels

Le livret d'application « La socio-esthétique en pratiques » est un livret de 12 pages, constituant un guide à destination des professionnels pour l'utilisation des capsules vidéos. Le livret est en langue française, en format pdf.

Il est accessible :

- Sur la page consacrée au projet sur le site de la FIRAH
- Sur le profil linkedin de l'IDEFHI.

Ces trois outils ont été remis aux enfants, adolescents, parents et professionnels ayant participé au projet, via des supports usb.

La chargée de mission « promotion de la santé » de l'IDEFHI relaie également ces outils aux professionnels intervenant sur ces questions, notamment les infirmières de l'IDEFHI, ou encore les professionnels éducatifs souhaitant animer des ateliers « bien-être » ou accompagner des ateliers proposés par des socio-esthéticiennes.