

# 44

## Expérience du handicap chez des enfants, adolescents et jeunes adultes

Revue de littérature sur l'expérience du handicap chez des enfants, adolescents et jeunes adultes présentant un handicap mental, psychique ou cognitif (trouble dys) dans le contexte de l'école inclusive et perspectives ouvertes par la socio-esthétique.



Cette revue de littérature a été produite dans le cadre de la recherche appliquée « **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** » menée par l'IDEFHI, l'Université de Rouen Normandie (DYSOLAB), Promotion Santé Normandie, l'Éducation nationale et des socio-esthéticiennes.

L'objectif de cette revue de littérature est de rendre compte des connaissances actuelles en recherche appliquée sur l'expérience du handicap des enfants, adolescents et jeunes adultes présentant des troubles du développement, du comportement ou des TSA (dys), et ce, en particulier dans le contexte de l'école inclusive. Elle vise également à dresser un état des lieux sur la socio-esthétique. Elle a abouti à la sélection de ressources pertinentes au regard de la thématique, chacune classée au moyen d'un ensemble de critères prédéterminés. Parmi ces ressources, 15 ont été sélectionnées comme particulièrement pertinentes et intéressantes au regard de leur capacité à être applicables, particulièrement pour les personnes en situation de handicap et les organisations qui les représentent.

La sélection des recherches a été réalisée en fonction des points suivants, qui précisent ce que la FIRAH entend par les termes de recherche appliquée sur le handicap :

- C'est d'abord un travail de recherche proprement dit, obéissant à ses règles de méthode et de rigueur, permettant la mise en œuvre d'une démarche scientifique, et impliquant des équipes d'un ou plusieurs chercheurs ou enseignants-chercheurs dont la recherche est l'une des missions statutaires.
- La recherche appliquée est différente de la recherche fondamentale. Son objectif est d'accroître la participation sociale et l'autonomie des personnes en situation de handicap. Elle ne vise pas seulement la production de savoirs théoriques, mais également la résolution de problèmes pratiques en lien avec les besoins et les préoccupations des personnes en situation de handicap et de leurs familles. La collaboration entre les personnes en situation de handicap et leurs familles, les professionnels et les chercheurs est donc une donnée fondamentale dans la réalisation de ce type de recherche.
- En ce sens, ce type de recherche est destiné à produire des résultats directement applicables. En plus des publications classiques (articles, rapports de recherche), les recherches appliquées sont destinées à produire d'autres publications, appelées « supports d'applications », qui peuvent prendre différentes formes : développement de bonnes pratiques, guides méthodologiques, supports de formation, etc., et sont destinées à différents acteurs (personnes en situation de handicap professionnels, institutions).

Ce travail ne vise pas l'exhaustivité mais l'identification de résultats et de connaissances produits par des travaux de recherche pouvant être utiles aux acteurs de terrain pour améliorer la qualité et le choix de vie ainsi que la participation sociale des personnes en situation de handicap.



FIRAH – 2023

[Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modifications](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## Sommaire

---

Edito .....	4
Avant-propos .....	5
Synthèse .....	6
Introduction.....	6
1. Organisation de la scolarité, parcours scolaires et expérience des élèves présentant un handicap : quelques généralités.....	7
1.1. L'organisation de la scolarité pour les élèves reconnus handicapés et quelques chiffres..	7
1.2. Des parcours scolaires semés d'obstacles qui influent sur le passage à l'âge adulte .....	8
1.3. Expérience du handicap et liminalité .....	9
2. Expérience du handicap et liminalité des enfants, adolescents et jeunes adultes dans le contexte de l'école inclusive .....	11
2.1. L'expérience des apprentissages.....	11
2.2. Des relations difficiles avec les pairs .....	13
2.3. Des difficultés de reconnaissance de l'autonomie, des capacités et des droits .....	14
2.4. Une expérience scolaire dépendante du sens que les professionnels donnent à l'inclusion scolaire .....	16
3. Identité, corps et handicap dans le contexte de l'école inclusive.....	16
3.1. Estime de soi, représentations de soi et sentiment de compétence .....	16
3.2. Corps, identité et handicap .....	19
4. La socio-esthétique : une expérience corporelle susceptible de favoriser le bien-être, l'estime de soi et les relations avec les autres.....	21
4.1. Une approche par le corps et les sens.....	21
4.2. Un possible levier au bien-être et à l'estime de soi .....	22
4.3. La dimension sociale des ateliers de socio-esthétique .....	23
Conclusion .....	24
Fiches de lecture .....	25
Fiche de lecture 1 – L'emplan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de CLIS 1 .....	26
Fiche de lecture 3 – Être adolescent et porteur d'un handicap cognitif : quels composants pour un bonheur scolaire ? .....	30
Fiche de lecture 4 – Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire .....	32

Fiche de lecture 5 – La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ?.....	34
Fiche de lecture 6 – Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap .....	36
Fiche de lecture 7 – Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire .....	38
Fiche de lecture 8 – Relations 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 .....	40
Fiche de lecture 9 – L'intervention sociale auprès des plus démunis : prendre en charge le corps vulnérable et le sentiment de honte.....	42
Fiche de lecture 10 – “Beauty is more than skin deep.” An ethnographic study of beauty therapists and older women .....	44
Fiche de lecture 11 – The Itinerant Beauty Brigade Repairing Social Fractures through the Apapacho Estético .....	46
Fiche de lecture 12 – What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities.....	48
Fiche de lecture 13 – Self-presentations and intellectual disability .....	50
Fiche de lecture 14 – L'atelier maquillage.....	52
Fiche de lecture 15 – Ni fou, ni gogol !.....	53
Bibliographie commentée .....	55
Bibliographie complémentaire.....	72

## Edito

---

D'un point de vue pragmatique et opérationnel, le projet s'inscrit dans la thématique du « Développement des compétences psychosociales » et cherche à produire un certain nombre de connaissances précises sur ce que les pratiques socio-esthétiques peuvent produire comme bénéfices et renforcement de l'estime de soi pour des jeunes en situation de handicap engagés dans une dynamique d'inclusion. L'objectif principal du projet est donc de documenter dans quelle mesure et sous quelles formes les pratiques de socio-esthétique peuvent contribuer à aider et à faciliter le parcours d'inclusion des différents publics accompagnés et accueillis par l'IDEFHI et ce, que leur parcours d'inclusion concerne leur scolarité ou leur projet préprofessionnel et professionnel.

Le projet est porté conjointement par un établissement public hospitalier de Seine-Maritime (IDEFHI) regroupant plusieurs Établissements et Services Médico-Sociaux (ESMS) et un laboratoire universitaire de sociologie (Dysolab). Le projet consiste à proposer des ateliers de socio-esthétiques à destination des enfants et des jeunes accueillis au sein de 3 services relevant du champ du handicap : l'IME Chant du loup accueillant des jeunes atteints de troubles du développement ; le Centre François Truffaut (CFT) accueillant, entre autres, des enfants et des adolescents atteints de troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA, troubles dys) dans le cadre des activités de l'Unité d'Enseignement TSLA ; l'ITEP Vallée-de-Seine qui accueille des jeunes présentant des troubles du comportement. À l'issue de ces ateliers sont élaborés des outils opérationnels appropriables par les différents acteurs (enfants, jeunes, familles mais aussi professionnels éducatifs). Cette recherche pourrait permettre de favoriser le développement et la pérennisation de ce type d'accompagnement.

L'équipe de recherche est composée de chercheurs et professionnels du secteur médico-social : Camille Couvry, docteure en sociologie (Dysolab) et chargée de recherches (post-doctorat) à l'IDEFHI, Ludovic Jamet, docteur en sociologie, adjoint au directeur des politiques d'accompagnement de l'IDEFHI, Nathalie Boulet, chargée de mission Promotion de la santé à l'IDEFHI, Yannick Le Hénaff, maître de conférences, à l'université Rouen Normandie (laboratoire Dysolab). L'élaboration du projet et sa mise en œuvre repose sur une étroite collaboration avec de nombreux professionnels (psychologues, éducateurs, enseignants, cadres médico-sociaux) qui contribuent pleinement, aux différentes étapes du projet, à définir ses orientations et sur la participation, dans une logique de co-construction de la recherche, des jeunes participants.

## Avant-propos

---

Cette revue de littérature a été réalisée dans le cadre d'une recherche appliquée et participative sociologique intitulée « 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 développement, des troubles du comportement et des troubles spécifiques du langage et des apprentissages ». Cette recherche interroge les effets des pratiques de socio-esthétique pour un panel de jeunes accueillis dans plusieurs établissements médico-sociaux en termes d'estime de soi, de bien-être et plus largement de dynamique d'inclusion. La revue de littérature a donc été tout d'abord orientée vers les articulations entre la situation de handicap, l'estime de soi et l'inclusion, en particulier scolaire.

Toutefois, l'orientation sociologique du projet de recherche nous a conduits à étendre la revue de littérature à des entrées plus opérationnelles dans cette discipline. Nous nous sommes intéressés en particulier à l'expérience du handicap chez les jeunes et aux manières dont celle-ci s'articule aux processus de construction de soi, aux rapports au corps ainsi qu'aux relations avec les autres, notamment dans le cadre scolaire.

Les recherches ont été principalement effectuées à l'aide de l'outil ODIN de l'université de Rouen Normandie ainsi que dans la base de données Cairn. Des recherches plus ciblées dans des revues spécialisées dans le champ du handicap ont permis de compléter l'état de l'art. Un tri manuel a été opéré afin de ne conserver que les références les plus pertinentes au regard de notre problématique tout en cherchant à répondre, dans la mesure du possible, aux critères du Centre de Ressources.

Les mots-clés retenus pour effectuer les recherches ont été les suivants :

Mots-clés :

- Handicap + estime de soi [+ sociologie] / Disability + self-esteem
- Inclusion scolaire + estime de soi [+ sociologie] / Etablissement spécialisé + estime de soi / School Inclusion + self-esteem
- Inclusion + handicap [+ sociologie] / School inclusion + disability
- Sociologie + handicap [+ corps]
- Socio-esthétique [+ estime de soi] / well-ness therapy [+ self-esteem] [+ aesthetic practitioners]

Cette revue de littérature a pour but de dresser un panorama des principaux constats dressés et connaissances produites en sciences sociales autour de l'expérience du handicap des enfants, adolescents et jeunes adultes présentant des troubles du développement, du comportement ou des TSA (dys), et ce, en particulier dans le contexte de l'école inclusive. Elle vise également à dresser un état des lieux sur la socio-esthétique. Dans cette double perspective, elle mobilise une production scientifique prolifique dans le domaine des sciences sociales (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, psychologie sociale) ainsi que des productions non académiques qu'elle a vocation à rendre visibles et accessibles pour les professionnels du champ du handicap.

## Synthèse

---

### Introduction

Longtemps défini à partir de catégories bio-médicales et d'attributs individuels, le handicap peut aussi être appréhendé comme un construit social, produit des rapports sociaux (Calvez, 1994) et des interactions entre la personne et son environnement (Fougeyrollas, 2009). La Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 puis la Loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005 ont entraîné de nouvelles gestion et conception du handicap. Celles-ci se sont déplacées d'une logique d'assistance privilégiant la réadaptation des personnes, vers une logique d'inclusion et de participation des personnes (Ville et al., 2020). Le développement du paradigme inclusif s'inscrit dans cette volonté de permettre à chaque membre de participer à la société tout en reconnaissant les singularités (Gardou, 2012 ; Pillant, 2019). Ce « concept [...] d'inclusion rejette toute conception individuelle du handicap et affirme la responsabilité de la société dans son expression » (de Saint Martin, 2019 : 83).

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 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 ayant un handicap et plus largement des « besoins éducatifs particuliers » (Ébersold et Armagnague, 2021) et 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 » 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 de limiter un sentiment d'épanouissement à l'école et un sentiment d'inclusion et 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).

Dès lors, mettre en œuvre des outils et des interventions visant à travailler 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'utilisateur dans le cadre d'une meilleure qualité de vie. La socio-esthétique répond également à un besoin de restauration de l'image de soi. Pour l'heure, ces initiatives restent encore méconnues et peu d'études et d'évaluations de déclinaisons opérationnelles de ces propositions d'actions permettent de documenter précisément l'apport du levier "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.

Dans une première partie, des généralités seront dressées sur l'organisation de la scolarité, les parcours scolaires et l'expérience des élèves présentant un handicap. Dans la deuxième partie, seront exposés les contours de l'expérience du handicap des enfants et adolescents et jeunes adultes dans le contexte de l'école inclusive en mobilisant en particulier des travaux portant sur des populations présentant des handicaps similaires à ceux interrogés dans le cadre de notre étude (troubles du développement, troubles du comportement et TSA). La troisième partie interrogera les effets subjectifs de l'expérience scolaire et du handicap soit, les conséquences en termes de bien-être et d'estime de soi et les incidences du handicap sur l'expérience corporelle et la construction identitaire. Partant du constat que la dimension corporelle est une composante inhérente de l'expérience du handicap, la troisième partie nous amènera à considérer les apports potentiels de la socio-esthétique comme pratique proposée dans le cadre des parcours de soin et dans l'accompagnement des personnes.

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

Si la reconnaissance du handicap constitue un bouleversement pour les familles (Ébersold, 2006) qui déstabilise la structure familiale (Blanc, 2015), celle-ci se manifeste souvent au moment de la scolarité (Ville et al., 2020) lorsque des difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'adaptations aux règles de l'école se manifestent au point d'interroger la communauté éducative et de compromettre parfois le maintien dans une scolarité ordinaire. La situation de handicap marque alors durablement les parcours scolaires des enfants, adolescents et jeunes adultes concernés.

### **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 en termes pédagogique, horaire, matériel, de services (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile – SESSAD) et humains (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 faire leur scolarité en institut médico-éducatif (IME), en instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) ou dans d'autres structures, bénéficier d'un SESSAD ou être inscrits en unité d'enseignement (UE) (Caraglio, 2019). Entre ces deux cas de 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).

D'après les chiffres de l'éducation nationale (repris par Ville et al., 2020), en 2019, 340 000 élèves handicapées seraient scolarisés en école ordinaire. Dans 70% des cas, les élèves sont en inclusion individuelle (avec ou sans auxiliaire de vie scolaire – AVS) et dans 30% des cas, ils sont en inclusion collective (ULIS) ; enfin environ 10% d'entre eux ont un temps scolaire partagé entre l'école et le milieu spécialisé (Ville et al., 2020). L'augmentation du nombre d'élèves inscrits en milieu ordinaire concerne principalement d'élèves « orientés pour déficience intellectuelle » (Chevallier-Rodrigues et al., 2019). Par ailleurs, malgré les orientations nationales promouvant l'inclusion et l'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, on observe une diminution croissante de la part des élèves, puis des étudiants, handicapés à mesure que l'on monte dans les cycles scolaires puis universitaires en contexte ordinaire (Ébersold, 2017). L'un des obstacles à l'accès des ULIS en lycée étant le manque de places qui entraîne une « inclusion différenciée » dans laquelle s'observe une concurrence pour l'attribution des places (Lansade, 2017). Du reste, si le nombre d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire augmente, les établissements spécialisés ne désemplissent pas pour autant avec 20% des enfants et adolescents handicapés accueillis en établissement spécialisé (Ville et al., 2020).

## **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 parcours scolaires souvent difficiles (pour les familles comme pour les élèves) marquent durablement les parcours de vie et le passage à l'âge adulte. R. Bodin et É. Douat analysent les effets délétères des différentes étapes et expériences que rencontrent les jeunes en situation de handicap sur le passage à l'âge adulte (Bodin et Douat, 2015) en insistant sur la forte incidence du parcours scolaire :

« À l'image des tendances statistiques dégagées dans les enquêtes quantitatives publiées récemment, les populations rencontrées [dans le cadre de leur étude] sont peu ou pas diplômées et ont pour la plupart cumulé une série de ruptures scolaires. Si toutes ont bénéficié d'une scolarité, celle-ci, dans la plupart des cas, a été ponctuée par des arrêts temporaires, une succession de verdicts négatifs, des sorties contraintes des classes ordinaires et s'est finalement soldée par un placement plus ou moins précoce et souvent à temps plein dans un établissement ou une classe spécialisée. » (Bodin et Douat, 2015 : 103).

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 (Chouib, 2017), ce qui est désormais plus souvent le cas des générations actuelles (Kittelsaa, 2014).

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). À cette expérience scolaire négative s'ajoute le fait que les parcours tendent finalement à éloigner les personnes de la socialisation ordinaire par laquelle n'importe quel jeune acquiert certaines capacités à vivre comme un adulte et que leur accès à certaines autres étapes est souvent reporté dans le temps. 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.

Sous l'inflexion des mouvements politiques autour de la question du handicap depuis les années 1970-1980, de nombreux chercheurs interrogent le handicap sous l'angle de l'expérience, c'est-à-dire, tel qu'il est directement, et quotidiennement, vécu et éprouvé par les personnes.

### **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 (Ville et al., 2020). 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 : « 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). Cette perspective conduit donc à prendre en compte non seulement le vécu dans ces multiples dimensions (corporelle, sensible, cognitif, émotionnel) mais également le regard réflexif que l'individu porte sur ce vécu. Elle interroge également le rôle du regard des autres.

L'une des approches pionnières caractérisant l'expérience du handicap comme résultat des interactions et relations sociales est celle du stigmaté, élaborée par E. Goffman (1975). Le stigmaté 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 stigmaté, 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, celle-ci se caractérise 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 stigmaté, « 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 incluses, 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. La pluralité des situations vécues est à appréhender directement à partir de l'expérience des élèves. « La liminalité est un fait mais aussi un éprouvé dont seules peuvent rendre compte les personnes qui la vivent » (de Saint Martin, 2019 : 18).

L'expérience sociale du handicap et les définitions identitaires qui en découlent sont d'autant plus importantes à examiner à l'école (Zaffran, 2015) que celle-ci constitue l'une des premières instances qui socialise les jeunes aux mêmes normes, aux mêmes valeurs et comportements.

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

Les enfants en situation de handicap ont toutes les chances de vivre à l'école leurs premières expériences du handicap – qu'il s'agisse de difficultés scolaires, de comportements, à répondre aux attentes en environnement scolaire – et de l'altérité en tant que personne traitée par les autres comme différente.

### **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 que les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves peuvent être liées aux choix pédagogiques et 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 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 (disponibilité plus grande des enseignants, sentiment de pouvoir « apprend[re] plus de choses » (Garel, 2010 : 156). 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 (notamment l'âge et l'ancienneté dans le dispositif), dans leurs rapports tant aux autres élèves qu'aux apprentissages. Les élèves qui ont des temps de scolarisation limités dans des domaines fondamentaux sont ceux pour qui la situation est la plus difficile à vivre car leur proximité avec le milieu ordinaire et les normes scolaires leur font éprouver leurs fortes difficultés d'apprentissage ; expérience renforcée par leur écart d'âge avec les autres élèves (ils sont souvent plus âgés de plusieurs années). Les élèves qui bénéficient du temps le plus important de scolarisation dans d'autres classes éprouvent quant à eux un sentiment d'inclusion plus marqué et une forte conscience de l'importance de ces temps scolaires tout en étant cependant satisfaits de pouvoir parfois relâcher les efforts une fois retrouvé l'espace de la CLIS.

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 savoirs délivrés 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, attendus 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. Les travaux sociologiques d'H. Dupont (2016) sont mobilisés sur l'expérience des jeunes. Le processus d'explication des troubles du comportement est analysé comme une « médicalisation » des difficultés rencontrées à l'école et donc de l'échec scolaire qui justifie le recours à la ségrégation et à l'établissement spécialisé (Dupont, 2016). Aussi, l'expérience des apprentissages chez les jeunes accueillis en ITEP est, dans ce contexte institutionnel, nécessairement 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). Cependant, une fois en ITEP, les apprentissages ne sont plus l'objectif premier, ils passent en arrière-plan derrière des objectifs de comportements et d'adaptation dans la classe en vue d'une possibilité de réintégrer un environnement scolaire ordinaire. Percevant les écarts d'exigences scolaires avec le milieu ordinaire, les élèves en ITEP disent souvent « ne rien apprendre » à l'ITEP et ont le sentiment d'être relégués dans un enseignement spécialisé qui ne pourra pas leur assurer les diplômes et l'avenir espérés (Dupont, 2018). 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. « S'ils sont considérés comme fous, alors pourquoi leur demander d'agir comme des élèves ordinaires et pourquoi affirmer qu'ils sont capables puisque c'est justement parce qu'ils ont été jugés, entre autres, incapables d'entrer dans les apprentissages qu'ils sont en ITEP ? » (Dupont, 2016 : 190). Cet extrait illustre un rapport aux apprentissages que les jeunes peuvent vivre comme une contradiction qui les amènent 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 conduisent souvent les jeunes 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'enquête 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).

En primaire, les élèves inscrits en CLIS jouent moins avec les autres élèves et lorsqu'ils partagent des temps de jeu, ces derniers s'inscrivent dans des temps limités et ne sont pas toujours perçus par les élèves comme une relation traduisant une amitié plus approfondie (de Saint Martin, 2019). Les relations avec les autres sont majoritairement vécues sur un mode conflictuel par les élèves de CLIS qui dès lors préfèrent rester entre eux. Dans son enquête conduite avec des lycéens présentant un handicap mental et inscrits en ULIS, G. Lansade (2019) observe que ces lycéens sont également moins socialisés avec les autres élèves (Lansade, 2017). Les représentations et valeurs négatives associées au handicap mental sont source d'une stigmatisation des lycéens inscrits en ULIS souvent sujets à des moqueries, des violences verbales ou des humiliations. Cette stigmatisation à différents cycles scolaires s'illustre dans les discours, en particulier dans la manière qu'ont les autres élèves de nommer les élèves en situation de handicap. « « Tout le monde dit qu'on est handicapés. » (Didier, CLIS Diderot) » (de Saint Martin, 2018), « les CLIS », « c'est « un ULIS » qui a fait ça », ces manières traduisent une représentation stigmatisant et homogénéisant les élèves inscrits dans ces dispositifs, de la part de certains élèves ordinaires, qui ne tient compte ni des singularités ni des différentes expressions et types d'incapacités. 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).

Si les élèves handicapés bénéficient parfois de privilèges (tels que la possibilité d'échapper à la queue de la cantine, A. Valentim et J. Pires Valentim, 2019), ceux-ci ont aussi pour effet de signaler le handicap et d'assigner aux élèves concernés une catégorie, une étiquette, auxquelles les autres sont susceptibles d'associer un regard stigmatisant, réprobateur ou distant. « La différence de traitement, parfaitement légitime sur le plan de l'égalité des chances, présente [ainsi] le risque de la catégorisation sociale par laquelle se construit le stigmaté à l'école » (Zaffran, 2015 : 67). 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).

Le paradigme inclusif et l'existence de dispositifs dédiés peuvent exposer de manière plus importante les jeunes à des difficultés de relations avec les autres et à vivre ou éprouver des formes de stigmatisation. Les travaux d'A. Valentim et J. Pires Valentim (2019) conduits au Portugal confirment ce risque. Les personnes qui ont suivi une scolarité après la mise en œuvre des politiques inclusives dans le pays ayant connu une scolarité proche de celle des enfants ordinaires dans des dispositifs adaptés disent avoir été davantage exposés à davantage de discriminations.

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 porteur 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 comme le traduit les discours des professionnels : « ils sont en conflit systématique avec les autres élèves ou en opposition avec les professeurs » (Dupont, 2018 : 6). 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). Dans ce contexte, H. Dupont observe que les jeunes accueillis en ITEP recourent à la stigmatisation entre eux pour ne pas être identifié à la figure de « gogol » qu'ils associent aux jeunes accueillis dans l'établissement. « Ils passent leur temps à se hiérarchiser les uns par rapport aux autres : la question est de savoir « qui est fou, qui est très fou, qui est plus fou que moi » et « qui est handicapé, qui est très handicapé, qui est plus handicapé que moi » (Dupont, 2018 : 10). 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) et la relégation en institut fermé sont vécus 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. Le stigmate du placement en ITEP est très mal vécu au point que de nombreux jeunes évitent tout simplement, par honte, le contact avec d'autres jeunes. 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. Ainsi, invoquant des raisons de sécurité liées au comportement d'un lycéen inscrit en ULIS présentant des troubles du spectre autistique, le personnel interdit à l'ensemble de la classe de sortir à l'interclasse devant l'établissement. L'auteur évoque l'expérience d'Oriane et Jade, deux élèves, qui contestent le fait d'être traitées différemment des autres élèves et cette interdiction de sortir de l'enceinte de l'établissement pendant l'interclasse pour fumer. Les jeunes qui participent à l'étude de G. Lansade sont également, plus que les autres jeunes de leur âge, infantilisés tel que 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. Si les élèves expriment leur mécontentement en aparté, ils ne contestent pas ouvertement les décisions ; l'auteur souligne ainsi leur difficulté à prendre la parole pour défendre leur autonomie.

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.

La persistance du soupçon d'incompétence touche aussi les lycéens présentant un handicap mental, ce qui peut avoir une influence dans les processus d'orientation professionnelle. Ce soupçon d'incompétence est d'autant plus prononcé que les élèves rencontrent des difficultés d'expression verbale et que les modalités des espaces d'échange (mettant en présence plusieurs adultes professionnels dans un format souvent institutionnel) rendent difficile la prise de parole. L'exemple, évoqué par G. Lansade, de Jonas qui peine à faire reconnaître son goût et ses capacités pour le travail dans les espaces-verts illustre cette difficulté des jeunes à se sentir légitime pour exprimer leurs volontés et à faire entendre leur voix auprès des professionnels. Ce constat est congruent avec d'autres enquêtes montrant que les jeunes handicapés « se sentent dépossédés de leurs choix tout autant que de leurs parcours » (Bodin et Douat, 2015 : 105). Les procédures d'orientation peinent ainsi à rendre les jeunes acteurs de leur parcours.

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 faites chez les jeunes de temps sociaux dépourvus de la présence d'adultes et nécessaires à la subjectivation (Dupont, 2018). Lorsqu'ils ne sont pas sous le contrôle direct d'un adulte, ils sont en présence d'autres jeunes, si bien qu'ils ont peu d'espaces et de moments où ils peuvent avoir une intimité.

#### **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. À partir de l'exemple de la photo de classe, L. Laidi identifie des différences de pratiques et de cultures chez les enseignants qui favorisent plus ou moins le travail mémoriel indispensable à la construction identitaire du jeune et le sentiment d'appartenance à un groupe. 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 (par une photo d'ULIS) 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**

À l'école, les processus par lesquels les élèves sont orientés vers des dispositifs ou des institutions (reconnaissance par la Maison Départementale pour les Personnes Handicapées – MDPH) ont pour effet d'instituer et de consacrer le handicap (Bodin, 2018) ; si cette reconnaissance peut avoir valeur de « victoire » (Garcia et Oller, 2021 : 129) parce qu'elle donne droit à une meilleure prise en compte des besoins particuliers, elle a aussi des effets identitaires ambivalents. Les difficultés scolaires rencontrées et le traitement qu'induit la reconnaissance du handicap à l'école sont susceptibles d'affecter la construction identitaire et le regard que les élèves portent sur eux-mêmes. « L'appréhension, la méfiance, la gêne, la peur, la compassion ou le rejet vis-à-vis du « handicap » et du sujet reconnu ainsi sont des attitudes et des sentiments qui contribuent à façonner les expériences et les subjectivités » (Lansade, 2017). Les jeunes scolarisés présentant un handicap peuvent ainsi éprouver un certain mal-être et se sentir insuffisamment confiants et outillées pour se construire une image positive et aborder le milieu ordinaire et leur avenir avec sérénité.

#### **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. Elle « correspond à l'ensemble des attitudes, des pensées et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même, autrement dit, au sentiment qu'il a de sa propre valeur en tant que personne » (Barbot, Safont-Mottay et Oubrayrie-Roussel, 2018 : 1). L'estime de soi a donné lieu à l'élaboration de diverses échelles de mesure utilisées (Rosenberg, Harter, Coopersmith ou encore échelle toulousaine) actualisées à plusieurs reprises. 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, 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 en fonction des environnements scolaires et des dispositifs dans lesquels ils sont inscrits et de la durée ont fait l'objet de plusieurs études. Chez les enfants dyslexiques (Leonova, 2009), plusieurs résultats d'études conduites dans les pays anglo-saxons ont révélé une estime de soi plus faible que chez les enfants ordinaires et une détérioration de celle-ci d'autant plus marquée lorsque les enfants accordent une forte valeur à la scolarité ou associent le fait d'être heureux à la capacité de lecture. Cependant, l'environnement de scolarité agit fortement sur ces résultats. Cette faible estime de soi chez les enfants dyslexiques s'observe en contexte ordinaire mais tend à remonter après plusieurs mois en classe spécialisée. Les résultats montrent ainsi 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 stigmatisation que vivent les enfants dyslexiques en milieu ordinaire plutôt qu'à un effet de la capacité altérée en tant que telle.

Les travaux conduits auprès des jeunes inscrits en CLIS (nouvellement ULIS) présentant une déficience intellectuelle (Chevallier et al., 2015) montrent 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 une meilleure estime de soi que l'inclusion collective parce qu'elles permettraient l'effectuation de comparaisons descendantes envers le groupe d'appartenance (que l'on pourrait traduire par le fait qu'elles amènent à « se sentir mieux que ») et ascendantes envers le groupe d'accueil (conduisant à « se sentir comme ») qui seraient au final valorisantes du point de vue de l'estime « sociale ». D'autres travaux conduits par ces mêmes auteurs (Chevallier et al., 2019) portent cette fois-ci sur la construction identitaire appréhendée à partir du concept de représentation de soi

(concept considéré comme étant plus dynamique et plus réflexif que l'estime de soi) des enfants présentant une déficience intellectuelle en lien avec le sens qu'ils attribuent 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 capacités. Dans le domaine de l'orientation, celui-ci désigne le fait de donner des conditions favorables à l'élève lui permettant d'orienter son projet professionnel et sa vie en fonction de ses choix, de ses aspirations et de ses limitations personnelles dans une perspective qui considère l'élève comme étant unique. Cette perspective déconstruit l'idée d'une norme unique et privilégie une perception plus ouverte, c'est-à-dire une perception qui admette un éventail élargi de modèles de vie, de comportements et de pratiques adaptés à chaque individualité. Cette approche est considérée par les auteurs qui la promeuvent comme étant propice à l'expérience d'une vie heureuse et d'un sentiment de bonheur. 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.

Au travers de ces expériences subjectives plus ou moins constructives ou dépréciatives se jouent la question du vécu corporel du handicap et de ses conséquences sur la construction identitaire.

### 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 (Vigarelo, 2011). « 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 (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. Ainsi, la personne handicapée apparaît socialement comme une figure inquiétante parce qu'elle renvoie chaque individu à sa propre fragilité et vulnérabilité (Korff-Sausse, 2021 ; Murphy, 1990).

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). C'est vrai pour le handicap physique et certains handicaps sensoriels visibles tels que la cécité ou encore d'autres formes de handicap repérables dans des échanges tels que certains troubles du langage. Cela vaut également, voire même a fortiori, lorsqu'on évoque le handicap mental. 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 ce par quoi le handicap mental se manifeste corporellement et déstabilise les interactions :

[L]es règles de la « [bonne] tenue » sont difficiles à respecter pour certaines personnes présentant des déficiences intellectuelles : leurs difficultés de repérage de ces règles invisibles, leurs difficultés à contextualiser les apprentissages sociaux réalisés en font souvent des interactants perçus comme ne se tenant pas « convenablement ». Des éclats de rires intempestifs ou bien des pleurs, des contacts corporels insistants, une attention diffuse, des gestes inattendus ou encore une loquacité hors de propos créent immédiatement l'embarras chez l'autre. La trop grande proximité affective et corporelle (ou l'inverse) gêne l'interaction, la rend problématique car non normative : l'autre ne sait pas comment se comporter. » (Marcellini, 2006 : 5).

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 tantôt de processus d'exclusion, d'évitement et tantôt 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 stigmaté ou qui refusent, pour certains, de reconnaître l'existence-même du stigmaté. 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) indique que personne n'a envie de se définir par l'attribution d'une identité négative. Les personnes déficientes intellectuelles ont conscience des représentations négatives associées au handicap et de la stigmatisation à laquelle elles sont exposées – tout du moins elles les expérimentent dans leurs relations quotidiennes (Logeswaran, 2019) – et tendent à les mettre à distance. 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 stigmaté 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) et 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.

Dès lors, 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 ? Dans la sociologie du handicap, le rapport aux normes n'est pas

uniquement analysé au travers du prisme du contrôle social. La compréhension des normes peut également apparaître comme un levier favorable pour des personnes handicapées afin de s'adapter aux environnements matériels et sociaux (pouvant eux aussi être modifiés pour répondre aux besoins des personnes handicapées). Cette compréhension, qui peut quelquefois aller jusqu'à une intériorisation, peut également leur permettre de vivre de la manière la plus ordinaire possible. Dans un autre registre des pratiques corporelles, A. Marcellini (2007) démontre, par exemple, comment les nouvelles figures du sportif handicapé traduisent, dans une certaine mesure, une déstigmatisation que rendent possible l'adoption et l'affichage des « signes sociaux et codes corporels de la normalité » permettant aux personnes qui incarnent ces nouvelles figures de faire valoir aux yeux des autres leur « humanité » (Marcellini, 2007 : 213). Dans une perspective similaire, les soins corporels, l'esthétisation de l'apparence autant que les sensorialités travaillées au moment de la réalisation des actes dans la socio-esthétique ouvrent de nouvelles perspectives pour accompagner les jeunes dans leur démarche d'inclusion.

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

Les pratiques de socio-esthétique sont effectuées dans le cadre de soins individuels ou sous la forme d'ateliers collectifs le plus souvent au sein d'institutions et d'associations médico-sociales et s'inscrivent dans le cadre d'une prise en charge globale de la personne (Alloncle, 2002). Les institutions de politiques publiques en faveur de la santé et de l'inclusion des personnes en situation de handicap (telles que l'Agence régionale de santé et le Ministère Solidarités et santé) s'intéressent de plus en plus à la plus-value de la socio-esthétique dans les parcours de soins, de santé et de vie en tant que support à l'accompagnement social et thérapeutique. Les soins de socio-esthétique sont considérés comme pouvant participer à la fois au bien-être subjectif des individus (Tarteaut et al., 2008), à la restauration d'une estime de soi dégradée (Francequin, 2012 ; Arquillière, 2013) mais aussi à l'intégration sociale et à la capacité à entretenir des 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, 2012) ou parfois entre les personnes participantes elles-mêmes (par exemple, en cancérologie gynécologique ; Lecoite 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 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. Lecoite (2018) conduit, quant à elle, une recherche interventionnelle en cancérologie gynécologique aux Hospices civils de Lyon ; le dispositif

comprend 1 entretien, 3 ateliers de socio-esthétique et 2 entretiens individuels post-ateliers. Les résultats soulignent comme 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. Plutôt que de considérer que les soins esthétiques prodigués aux personnes âgées répondent uniquement à un besoin et un impératif social de « rester jeune », 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 favorisent la santé en général. Concrètement, les soins cutanés, le massage et le toucher à mains nues constituent des ressorts centraux de cette approche thérapeutique. 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 qui passent par l'incarnation vécue du corps vieillissant, laquelle est infléchie par la culture particulière du centre de formation et des intermédiaires (enseignants et les étudiants) qui jouent un rôle de transmetteur. 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 inmanquablement d'un sentiment d'améliorer l'intérieur de leur corps, 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. Par l'intermédiaire des 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 ; Bibble 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 : 1) estime ainsi, en s'appuyant sur ses travaux sur les collégiens et lycéens, que « l'estime de soi globale est inextricablement liée aux évaluations de soi dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes [...] l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi ».

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 (et déjà mobilisé dans une faible mesure) 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 inhérentes aux apparences dans une société où le poids des celles-ci pèse sur les destins sociaux (Amadiou, 2016 ; 2002). Pourtant, les pratiques socio-esthétiques auprès de publics enfants, adolescents et jeunes adultes en situation de handicap ont été peu étudiées et cet aspect est encore 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 « vètothèque » 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.



Étudiant un groupe itinérant de bénévoles dénommé « les brigades de la beauté » dans la ville Mexico qui propose des soins esthétiques gratuits à destination de personnes vulnérables, E. Carpigo (2021) montre également comment les pratiques de socio-esthétique constituent des moments de convivialité. L'arrangement spatial du cadre de réalisation des soins et l'ambiance (musique, fleurs, ballons) participent à créer la convivialité et l'esprit festif du moment. Ces soins sont par ailleurs prodigués dans un esprit de bienveillance et de valorisation mutuelle, à même de créer entre les membres des liens affectifs forts et un sentiment d'appartenance à une communauté, voire à une famille, (dans une logique bottom-up) particulièrement importants pour les personnes isolées. C'est aussi un temps où l'expérience de la vulnérabilité et des souffrances peut être partagée. Un sentiment d'inclusion sociale, de valorisation et de reconnaissance en tant qu'être humain émerge chez les récepteurs des soins. Le moment des soins libère la parole et permet, au moins temporairement, de retrouver une confiance dans la société. Dès lors, il s'agit de reconnaître la fonction humanitaire et sociale des traitements esthétiques. L'expérience positive que les personnes vulnérables ont de ces soins montre à quel point il n'est pas seulement question de beauté et combien « le désir d'améliorer leur apparence exprime le désir de reconnaissance sociale » (Carpigo, 2021 : 85).

## 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 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.

## Fiches de lecture

---

Ces 15 ressources sont extraites de la bibliographie générale. Elles ont été choisies pour leur pertinence au regard des thématiques portées par le dossier documentaire.

Fiche de lecture 1 – L’emplan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de CLIS 1 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 2 – De la difficulté à être « capable » et « compétent » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d’autonomie ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 3 – Être adolescent et porteur d’un handicap cognitif : quels composants pour un bonheur scolaire ? ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 4 – Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d’adolescents en échec scolaire ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 5 – La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 6 – Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 7 – Être élève handicapé à l’école ordinaire : l’épreuve biographique de l’inclusion scolaire ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 8 – Relations 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 . **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 9 – L’intervention sociale auprès des plus démunis : prendre en charge le corps vulnérable et le sentiment de honte ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 10 – “Beauty is more than skin deep.” An ethnographic study of beauty therapists and older women ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 11 – The Itinerant Beauty Brigade Repairing Social Fractures through the Apapacho Estético ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 12 – What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 13 – Self-presentations and intellectual disability ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 14 – L’atelier maquillage ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Fiche de lecture 15 – Ni fou, ni gogol ! ..... **Erreur ! Signet non défini.**

## Fiche de lecture 1 – L’empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de CLIS 1

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Références

Saint Martin, Claire de, « 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 N° 73, no 1 (30 août 2016): 239-51. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-1-page-239.htm>

### Mot-clés

Clis 1 - Empan liminal - Handicap - Inclusion - Liminalité - Recherche collaborative - Socio-clinique institutionnelle - Sociologie de l’enfance.

### Résumé

- À l’école élémentaire, les Classes pour l’inclusion scolaire de type 1 (Clis 1) sont des dispositifs adaptés accueillant des élèves connaissant des troubles des fonctions cognitives ou mentales, ou des troubles envahissants du développement. Ces classes constituent le lieu de la liminalité, telle que l’a défini Murphy, à savoir un entre-deux qui place les personnes handicapées aux marges de la société. Que peuvent alors dire ces élèves de leur place dans l’école ? Une recherche collaborative menée avec les élèves de trois Clis 1 a permis d’étudier leur situation liminale par l’organisation de séances de réflexion collective, complétées par des temps d’observation participante. La liminalité se définit ici comme un processus dynamique. La conceptualisation de l’empan liminal, révélant différentes dimensions, individuelle, structurelle, sociale, culturelle, permet de penser la scolarisation de ces élèves et de questionner l’éducation inclusive.

### Commentaire

Claire de Saint Martin interroge l’expérience des élèves en CLIS 1 (nouvellement ULIS) en partant du concept de liminalité. Celui-ci désigne cet entre-deux dans lequel se situent les élèves inscrits en CLIS 1 qui occupent une place en marge de la scolarité ordinaire sans en être pour autant exclus.

Tout l’intérêt de cet article réside dans le fait que la chercheuse enrichie ce concept en lui adjoignant celui de l’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. L’expérience de liminalité est aussi présentée sous son caractère dynamique – les élèves passent d’une expérience liminale à une autre – et pluriel. Elle est individuelle (vécu subjectif), institutionnelle (placement en CLIS), structurelle (être inscrit en CLIS éloigne des autres classes), sociale (sociabilité limitée avec les élèves de classe ordinaire/renforcée à l’intérieur de la CLIS) et culturelle (être identifié par le fait d’être en CLIS ou par le handicap).

Cet article présente l’avantage d’offrir un éclairage inédit sur les dispositifs d’inclusion scolaire en s’intéressant en priorité au point de vue des élèves plutôt qu’à celui des professionnels ou des

institutions. Il offre ainsi une compréhension précise de la manière dont les élèves vivent concrètement leur situation à l'école et des modalités des variations observées.

La démarche scientifique est très rigoureuse. Sur le plan méthodologique, elle consiste à organiser des séances de réflexion collective avec les élèves (10 séances étendues sur 6 mois) de 3 CLIS au sujet de leur place dans l'école auxquelles s'ajoutent des temps d'échanges informels avec les professionnels et des observations des élèves à d'autres moments (activités en classe, cantine, récréations). La démarche participative intègre une prise en compte évidente des volontés exprimées par les élèves et les professionnels enseignants. Par exemple, les élèves de l'une des classes décident d'écrire une lettre ouverte adressée aux acteurs de l'école dans laquelle ils revendiquent la légitimité de leur place à l'école. Les modalités des séances de réflexion collective peuvent fournir des pistes intéressantes pour aborder, dans un but éducatif, le thème de la place dans l'école avec les élèves.

Enfin, l'article est très stimulant parce qu'il déconstruit l'idée que la CLIS est nécessairement une expérience négative et dramatique. Bien que les discours des élèves expriment un rapport ambivalent à l'école, plus ou moins prononcé suivant les situations, leurs discours révèlent aussi le vécu positif et les effets bénéfiques de la CLIS qui peut finalement être considérée comme une condition – un « sas » – leur permettant de maintenir une scolarité à l'école ordinaire.

## Fiche de lecture 2 – De la difficulté à être « capable » et « compétent » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Lansade, Godefroy, De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie, Alter, 2019-03, Vol.13 (1), p.29-42.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-1-page-239.htm>

### Mots-clés

Autonomie, capacité, handicap mental, ethnographie, éducation inclusive, Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

### Résumé

Depuis deux décennies, le législateur français s'attache à promouvoir l'autonomie des personnes en situation de handicap en leur permettant, notamment, d'accroître leur pouvoir d'agir sur leur environnement par autodétermination. A cet égard, nombre de dispositifs dont elles sont la cible témoignent de cette volonté de soutenir l'autonomie des personnes désignées handicapées mentales définies traditionnellement en termes de dépendance et d'incapacités. À partir d'une enquête ethnographique, cette contribution examine les dynamiques paradoxales qui traversent la politique publique d'inclusion, à visée émancipatrice, au sein d'un dispositif Ulis. Elle décrit la difficulté que rencontre un groupe d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux scolarisés dans un lycée professionnel à être reconnu « capable » et à s'inscrire dans un processus d'autonomisation. L'analyse des expériences vécues par ces jeunes montre qu'ils doivent faire face à un soupçon d'incompétence et à un processus d'infantilisation qui tiennent moins à leurs incapacités réelles qu'à la manière dont ils sont catégorisés, en tant que jeunes désignés « handicapés mentaux ».

### Commentaire

Godefroy Lansade pointe dans cet article les contradictions et difficultés qui s'observent dans la mise en application concrète des politiques inclusives cherchant à promouvoir l'autonomisation des personnes en situation de handicap. À partir d'une enquête de terrain ethnographique conduite pendant trois ans avec des jeunes âgés de 16 à 20 ans présentant un handicap mental et inscrits en ULIS dans un lycée professionnel, Godefroy Lansade interroge le sens que donnent ces lycéens à leur expérience et ce qu'il nous dit des difficultés qu'ils rencontrent à faire reconnaître leurs capacités et leur autonomie.

Cet article est particulièrement intéressant parce qu'il donne à voir, à partir de situations concrètes, la tension existante entre le besoin de protection et la dépendance d'un côté et la reconnaissance de capacités et l'autonomisation de l'autre.

Plus précisément, les situations relatées décrivent des processus dans lesquels les jeunes sont parfois dénués de leurs droits comme l'illustre cette situation où deux élèves en ULIS contestent l'interdiction pour les élèves de leur classe de sortir du lycée à l'interclasse pour fumer comme les autres élèves. Leur prise de parole révèle la tendance des professionnels de l'institution à homogénéiser les élèves de la classe du fait de leur handicap. Cependant, elle déstabilise les représentations de la communauté éducative amenée finalement à prendre en compte leurs revendications et à changer la règle.

Les jeunes qui participent à l'étude sont également, plus que les autres jeunes de leur âge, infantilisés tel que 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. Si les élèves expriment leur mécontentement en aparté, ils ne contestent pas ouvertement les décisions ; l'auteur souligne ainsi leur difficulté à prendre la parole pour défendre leur autonomie.

Enfin, l'auteur pointe du doigt la persistance du soupçon d'incompétence qui touche les personnes présentant un handicap mental. Celui-ci est d'autant plus prononcé qu'elles rencontrent des difficultés d'expression verbale et que les modalités des espaces d'échange (mettant en présence plusieurs adultes professionnels dans un format souvent institutionnel) rendent difficile la prise de parole. L'exemple de Jonas qui peine à faire reconnaître son goût et ses capacités pour le travail dans les espaces-verts illustre cette difficulté des jeunes à se sentir légitime pour exprimer leurs volontés et à faire entendre leur voix.

In fine, Godefroy Lansade invite à réfléchir aux conciliations possibles entre la protection et la nécessité de permettre aux jeunes présentant un handicap mental d'exprimer leurs capacités et de s'autonomiser. Cette proposition qui clôt l'article est particulièrement stimulante pour les chercheurs et pour les acteurs qui pensent les politiques d'inclusion et/ou les mettent en application. Cet article peut tout à fait nourrir la réflexion des professionnels, en particulier des membres de l'institution scolaire (le chercheur a d'ailleurs lui-même été enseignant spécialisé par le passé), ainsi que des familles en vue de favoriser la compréhension du vécu des jeunes et de mieux prendre en considération leurs besoins et leurs points de vue au moment de leur entrée dans l'âge adulte.

En revanche, il aurait pu être intéressant de développer dans ce présent article la façon dont les résultats produits par l'étude ont pu être restitués et réappropriés par les élèves y ayant participé.

### Fiche de lecture 3 – Être adolescent et porteur d'un handicap cognitif : quels composants pour un bonheur scolaire ?

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

#### Référence

Viné Vallin, Valérie, Être adolescent et porteur d'un handicap cognitif : quels composants pour un bonheur scolaire ?, Tréma [En ligne], 2019, 52, p.1-16.

<https://journals.openedition.org/trema/5478>

#### Mots-clés

Handicap cognitif, bonheur, scolarité, normalité, orientation.

#### Résumé

Les dernières avancées en neuropsychologie montrent qu'il ne faut plus dissocier le cheminement intellectuel des émotions. Hochmann (2012) mentionne la nécessité de prélever des informations d'ordre émotionnel afin de pouvoir penser à des actions adéquates. Cependant, aucune étude, à notre connaissance, n'a donné la parole aux principaux intéressés, les élèves. Sur la base d'un questionnement éthique, cette recherche étudie le handicap, précisément à travers le regard, les éprouvés de jeunes porteurs d'un handicap cognitif, âgés de 15 ans à 18 ans, dans leur parcours de formation, leur(s) accès aux savoirs et à la qualification. Cette étude prend la forme d'une étude multi-cas en France. 20 élèves y participent. Ils sont scolarisés en école dite « ordinaire », en unité locale d'inclusion scolaire (ULIS) et en institut médico éducatif (IME). Nos premiers entretiens ont mis en évidence que 14 adolescents interrogés admettent être heureux. Les autres sont plus partagés. Mais que faudrait-il faire pour qu'ils puissent tous l'être alors que de nombreuses actions sont menées ?

#### Commentaire

L'intérêt de l'article réside dans le pas de côté opéré par l'auteure vis-à-vis de la réussite du parcours scolaire à proprement dit. Elle questionne le vécu scolaire de lycéens présentant un handicap cognitif à partir d'une entrée originale qui est celle du bonheur. Les conditions du sentiment de bonheur sont appréhendées à travers le concept de capacités. Dans le domaine de l'orientation, celui-ci désigne le fait de donner des conditions favorables à l'élève lui permettant d'orienter son projet professionnel et sa vie en fonction de ses choix, de ses aspirations et de ses limitations personnelles dans une perspective qui considère l'élève comme étant unique.

Cette perspective nous semble intéressante à présenter dans cette revue de littérature parce qu'elle remet en cause la définition de la normalité et entend privilégier une perception plus ouverte des normes c'est-à-dire une perception qui admette un éventail élargi de modèles de vie, de comportements et de pratiques adaptés à chaque individualité. Cette configuration est considérée comme étant propice à l'expérience d'une vie heureuse et d'un sentiment de bonheur.

L'étude multi-cas a été conduite à partir de récits de vie avec vingt élèves âgées de 15 à 18 ans présentant un handicap cognitif au sujet de leurs ressentis dans leurs parcours de formation, leur accès aux savoirs et à la qualification. Au final, onze élèves sur vingt se disent heureux et semblent connaître un parcours épanouissant, sept élèves ont un discours plus ambivalent et se disent heureux

après que l'orientation en enseignement spécialisé a eu lieu. Enfin, un élève exprime une situation de mal-être malgré l'orientation vers un dispositif adapté.

Ces résultats sont intéressants à plus d'un titre. Ils montrent que, 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. Ils rappellent que 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, l'article témoigne de l'importance que jouent les ressources familiales (et de la connaissance des textes) 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. Il souligne que le point de vue de familles et des élèves est encore trop souvent écarté par les professionnels qui se positionnent en seuls experts.

Afin que les réalités vécues entrent davantage en adéquation avec les préconisations inscrites dans les textes législatifs, l'article insiste sur l'importance d'encourager le dialogue entre tous les acteurs – jeunes, professionnels, famille – afin d'accompagner la personne dans sa démarche de normalisation tout en lui laissant la possibilité de définir sa propre normalité et ses propres moyens pour tendre vers celle-ci. L'auteure pose ici des jalons qu'elle considère favorables à l'accès à une « vie bonne ».



## Fiche de lecture 4 – Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Maïano, Christophe, Grégory Ninot, Gérard Bruant, et Bernard Benattar, Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire, *Psychologie canadienne*, 44, n° 2 (mai 2003): 139-51.

<https://doi.org/10.1037/h0086932>.

### Mots-clés

Handicap cognitif, bonheur, scolarité, normalité, orientation.

### Résumé

Le but de cette recherche est d'étudier l'effet du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents et adolescentes en échec scolaire. Le sentiment de compétence est mesuré par le Self-Perception Profile de Harter (1985) validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech Caretta (1987). L'échantillon est composé de 260 adolescents déficients intellectuels et 117 adolescents présentant des troubles du comportement placés en établissement spécialisé, de 84 adolescents d'écoles ordinaires sans retard et 42 avec retard. Les résultats montrent que les adolescentes en échec scolaire placées en établissement spécialisé présentent des scores des domaines de compétence « cognitif » et « physique » supérieurs à ceux des adolescentes scolarisées en classe ordinaire. Cette survalorisation apparaît comme défensive et la conséquence de méthodes éducatives utilisées dans le secteur médico-social. En discussion, plusieurs pistes causales seront avancées.

### Commentaire

Contrairement aux nombreux travaux interrogeant les effets des dispositifs d'inclusion scolarité ordinaire, cet article de psychologie est intéressant parce qu'il explore les effets du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence chez des adolescents en échec scolaire présentant des déficiences intellectuelles (DI) ou des troubles du comportement (TC). C'est pourquoi, bien qu'il ne traite pas directement de l'estime de soi, il figure dans cette revue de littérature. Le sentiment de compétence et la valeur générale de soi sont préférés à l'estime de soi en raison du manque de précision évoqué de ce dernier. Le sentiment de compétence est évalué dans plusieurs domaines : « cognitif », « social », « physique », « apparence » et « conduite ».

L'étude repose sur un échantillon de 260 adolescents en situation de déficience intellectuelle (DI) et 117 adolescents présentant des troubles du comportement (TC) fréquentant des établissements spécialisés et 84 adolescents inscrits en école ordinaire ainsi que 42 adolescents inscrits en école ordinaire et présentant un retard scolaire afin d'effectuer des comparaisons.

Les résultats montrent que les adolescents DI ou avec TC en échec scolaire et placés en établissement spécialisé présentent un sentiment de compétence supérieur aux élèves ordinaires dans les domaines « cognitif » et « physique ». Ce résultat est particulièrement intéressant si l'on considère que les

adolescents TC n'ont pas de déficience intellectuelle et que les études s'accordent à dire que les adolescents DI comme TC ont globalement une condition physique plus faible que les adolescents ordinaires.

Les auteurs discutent ces résultats et pointent trois éléments qui nous semblent particulièrement intéressants à rapporter. 1) En raison des difficultés rencontrées très profondément ancrées et anciennes, les adolescents DI et TC mettraient en place des mécanismes de défense et de déni qui expliqueraient cette survalorisation des compétences dans les domaines identifiés. 2) Par ailleurs, les auteurs relèvent un effet du type de placement sur le sentiment de compétence. Le placement en établissement spécialisé induit une survalorisation du sentiment de compétence « cognitive » et « physique » ; celle-ci est en partie expliquée par les méthodes pédagogiques des professionnels des établissements médico-sociaux plus enclins que dans d'autres types de placement à valoriser et encourager les adolescents indépendamment de leurs réussites objectives. Dès lors, ces derniers développent fréquemment une perception plus positive de certaines compétences. 3) Les jeunes présentant une DI ou des TC en échec scolaire et placées en établissement spécialisé construisent des référents identificatoires qui tendent à ne plus prendre en compte les jeunes ordinaires et tendent à se comparer à d'autres jeunes présentant les mêmes handicaps. Ils tendent ainsi à survaloriser leurs compétences par rapport aux jeunes ordinaires exposés aux compétences de leurs pairs sans handicap. L'article peut accompagner les réflexions des professionnels sur leurs pratiques. Il alerte en signalant que l'auto-illusion de compétence présente chez ces adolescents, en particulier dans le domaine physique, peut constituer un obstacle à la réussite de leur insertion socio-professionnelle en milieu ordinaire.

## Fiche de lecture 5 – La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ?

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Leonova, Tamara, et Gaëlle Grilo. « La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? » L'Année psychologique 109, no 03 (septembre 2009): 431. <https://doi.org/10.4074/S0003503309003042>

### Mots-clés

Handicap – Dyslexie – Estime de soi – Scolarité en établissement spécialisé – psychologie du développement.

### Résumé

Il existe très peu de recherches empiriques sur l'estime de soi des élèves dyslexiques. Quand elles existent, les résultats sont contradictoires et leur validité externe est limitée aux dyslexiques anglophones. Aucune étude – francophone ou anglophone – n'a exploré l'estime de soi des élèves dyslexiques dans les écoles spécialisées. L'objectif de la recherche présentée est d'explorer l'estime de soi des enfants et adolescents dyslexiques francophones scolarisés au sein d'un établissement spécialisé. L'estime de soi de 35 enfants dyslexiques âgés de 8 à 14 ans a été comparée à celle de 31 enfants du groupe contrôle. Les résultats ne révèlent pas de différences entre l'estime de soi des deux groupes sur les dimensions relatives à l'estime de soi scolaire, à l'acceptation sociale, aux compétences physiques, à l'apparence physique, aux capacités d'autocontrôle et à la valeur propre.

### Commentaire

Les deux auteurs cherchent à combler avec des éléments empiriques actualisés ce qui leur apparaît comme un paradoxe : alors que les discours dans l'espace public et le sens commun amènent à considérer que les enfants atteints de dyslexie ont une faible estime d'eux-mêmes, peu d'études récentes en psychologie corroborent cette idée avec des éléments objectifs.

Après une discussion théorique sur les troubles de dyslexie (1) et sur la notion d'estime de soi (2), les auteurs présentent les résultats de leur recherche (3).

Les auteurs rappellent les différences d'organisation du système scolaire pour la prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves présentant des troubles dyslexiques dans les pays anglo-saxons et européenne.

Ensuite, ils discutent de la notion d'estime de soi. Leur approche se réfère aux travaux de Harter. Harter définit l'estime de soi comme « l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne ». Pour Harter, l'estime de soi est multidimensionnelle (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.

Concernant l'estime de soi des enfants dyslexiques, les principales études ont été menées dans des pays anglo-saxons. La plupart mettent en lumière une estime de soi générale plus faible pour les enfants dyslexiques que chez des enfants sans troubles. Cette fragilité est majorée lorsque les enfants indexent l'estime de soi à la scolarité, ou encore le fait d'être heureux à la capacité de lecture. De

même, de nombreuses études montrent que l'estime de soi des enfants dyslexiques est plus faible lorsque les enfants sont scolarisés en classe ordinaire, et tend à remonter après plusieurs mois en classe spécialisée.

Après ces rappels, les deux auteurs présentent les résultats de leur étude. Celle-ci a mobilisé la participation de 66 enfants et adolescents (35 souffrant de troubles dyslexiques accueillis en classe spécialisée, 31 sans dyslexie). Chacun de ces enfants a répondu au questionnaire sur l'estime de soi de Harter (1985).

Les auteurs montrent que l'estime de soi scolaire des enfants dyslexiques en classe spécialisée n'est pas inférieure à celle des enfants non dyslexiques du groupe contrôle. De même, l'estime de soi sociale est également similaire chez les deux groupes, tout comme l'est celle relative aux capacités d'autocontrôle.

En conclusion, les auteurs soulignent que la détérioration de l'estime de soi générale et scolaire des enfants dyslexiques doit être comprise comme le résultat de la stigmatisation dont ils font l'objet en classe ordinaire. Ces deux estimes de soi remontent en effet à un niveau similaire des enfants sans troubles, lorsqu'ils sont accueillis en classe adaptée (au bout de 6 mois).

Cela doit orienter la réflexion et les pratiques des professionnels de ces classes, qui ont un rôle prépondérant à jouer pour accompagner les enfants accueillis dans ces classes dans une restauration d'une estime de soi positive, estime de soi fragilisée par les difficultés d'apprentissage qu'ils ont vécus précédemment.

## Fiche de lecture 6 – Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Chevallier-Rodrigues, Émilie, Nancy Rodriguez, et Amélie Courtinat-Camps. « Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 29 (2019): 88.

<https://doi.org/10.7202/1066868ar>

### Mots-clés

Elèves en situation de handicap, expérience scolaire, inclusion, profils scolaires, représentations de soi.

### Résumé

Au regard des évolutions conceptuelles et législatives du paradigme inclusif dans le contexte scolaire français, cet article appréhende l'expérience scolaire et les représentations de soi d'élèves en situation de handicap. Un total de 111 élèves en situation de handicap, scolarisés en classe pour l'inclusion scolaire (N=44), en Unités localisées pour l'inclusion scolaire (N=49) et en Institut médico éducatif (N=18), ont renseigné plusieurs outils (dessins, questionnaires, entretiens).

Les résultats obtenus par une classification hiérarchique descendante mettent en exergue un premier groupement constitué de trois profils hétérogènes quant à l'investissement des élèves envers les savoirs, la nature de leurs relations aux pairs et leurs représentations de soi.

Le second groupement est composé de deux profils scolaires similaires au sein desquels les élèves sont engagés dans l'acquisition des savoirs et mettent en avant des représentations de soi valorisées et des relations aux autres harmonieuses.

### Commentaire

Les auteurs ont pour objectif de questionner le point de vue des élèves en situation de handicap orienté en établissement spécialisé pour déficiences intellectuelles (DI) sur leur expérience scolaire et leurs représentations de soi. Comme l'évoquent les auteurs en introduction, peu d'études se sont intéressées jusqu'alors à la perception des enfants souffrant de DI sur leur propre expérience scolaire ; bien souvent, leurs expériences scolaires ont été questionnées par le prisme des points de vue de leurs parents ou encore des professionnels de l'éducation.

Après avoir présenté les principaux travaux autour de l'expérience scolaires des élèves souffrant de DI, les auteurs détaillent le positionnement éthique et épistémique qu'ils ont adopté et la méthode mobilisée pour leur propre étude, dont l'un des objectifs est de mettre au centre du processus scientifique le sujet (ici l'enfant), afin qu'il soit auteur et acteur de son développement. Enfin, les auteurs discutent ensuite des principaux résultats de leur étude et ce qu'ils apportent en termes de renouvellement de la définition de l'inclusion.

Les auteurs ont élaboré leur problématique en croisant dans une même réflexion les travaux liés à l'expérience scolaire – entendue comme « englobant à la fois des caractéristiques objectives et subjectives de la scolarité des élèves » –, et ceux relatifs aux représentations de soi. Si les auteurs

mobilisent cette dernière notion, plutôt que celle, par exemple, d'estime de soi ou d'image de soi, c'est parce qu'ils la considèrent plus dynamique et réflexive (permettant ainsi de positionner l'enfant comme acteur et auteur de son parcours scolaire).

Durant l'exposé de la problématique de l'étude, les auteurs expliquent que les situations d'expérience scolaire dans un dispositif d'inclusion peuvent induire des représentations de soi moins valorisées et plus fragiles, par rapport à celles renvoyant à une expérience scolaire en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé.

Les éprouvés évoqués par les enfants et adolescents en dispositifs d'inclusion font ainsi référence à la reconnaissance de leur situation singulière dans l'établissement et à ce que cette situation peut générer comme stigmatisation (ce que ne vivent pas les deux autres groupes).

Les chercheurs se sont donc donnés comme objectif d'interroger et de comparer les représentations de l'expérience scolaire d'enfants en CLIS (inclusion collective), en ULIS (inclusion individuelle) et en IME (établissement spécialisé).

Pour cela, ils ont mobilisé plusieurs instruments d'évaluation et de mesure de la représentation de soi (Q-Sort, dessin de l'école réelle et de l'école imaginaire, bilan de savoir oralisé et questionnaire « les jeunes, l'école et leur avenir ») et en ont effectué la passation auprès de 111 élèves souffrant de DI (44 en CLIS, 49 en ULIS et 19 en IME).

La multiplication des outils a permis de produire une analyse multidimensionnelle fondée sur la parole des enfants. Par cette analyse, les chercheurs ont pu identifier 5 profils scolaires hétérogènes (croisant parcours, rapport à l'école, représentations de soi et représentations de l'école).

Ces différents profils montrent les liens très étroits entre représentations de soi et sens donné à l'expérience scolaire. Les descriptions des différents profils prototypiques des enfants donnent ainsi à voir que les parcours inclusifs peuvent être vécu très différemment par les enfants, selon qu'ils puissent s'appuyer sur des « autrui significatifs » et aidants dans l'établissement d'inclusion, ou que les relations avec leurs pairs soient harmonieuses ou compliquées.

Cet article donne donc beaucoup d'éléments de réflexion pour les professionnels ayant en charge d'accompagner des enfants dans des parcours d'inclusion, notamment sur ce qui fait sens ou non-sens pour ces derniers, sur ce qui peut étayer et consolider la construction de leurs relations de sens à l'école et aux savoirs. Dans une perspective de personnalisation des parcours scolaires pour les enfants porteurs de DI, l'article propose donc une réflexion stimulante autant que des éléments concrets mobilisables dans les pratiques des professionnels.

## Fiche de lecture 7 – Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Zaffran Joël, « Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire », *Le sujet dans la cité*, 2015/2 (N° 6), p. 71-80. DOI : 10.3917/lstdlc.006.0071.

<https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-71.htm#:~:text=Un%20C3%A9l%C3%A8ve%20handicap%C3%A9%20peut%20donc,situations%20de%20coop%C3%A9ration%20sont%20nombreuses.>

### Mots-clés

Elèves en situation de handicap, expérience scolaire, inclusion, épreuve biographique, paradigme inclusif.

### Résumé

L'inclusion scolaire incarne la volonté de ne plus écarter les élèves handicapés des voies scolaires ordinaires et de leur permettre de devenir des membres à part entière de l'école, plus largement de participer à une commune citoyenneté. Or, la participation sociale dépend pour une part de la manière dont les acteurs (ordinaires et handicapés) donnent forme à l'inclusion. Après avoir rappelé les principes du paradigme inclusif, l'article traite d'abord des enjeux biographiques de l'inclusion scolaire. Il montre ensuite, par l'exemple du travail, que ces enjeux ne sont pas réductibles au champ scolaire puisque l'inclusion dépend du sens donné aux événements et du contexte dans lequel ils se produisent.

### Commentaire

L'auteur discute dans cet article des valeurs et des principes éthiques constitutifs de ce qu'il nomme le paradigme inclusif et de ce qu'il peut induire comme difficultés pour les enfants concernés en termes d'expérience scolaire et de rapport à l'autre.

Après un rapide rappel du cadre législatif instituant ce paradigme pour la scolarité des enfants en situation de handicap, l'auteur pose la question de ce que ce paradigme induit concrètement et subjectivement pour les enfants en situation de handicap.

Si les visées inclusives renvoient à des valeurs de justice et d'égalité des chances, et que le paradigme inclusif est donc en cela un principe à défendre, il expose néanmoins les enfants à des épreuves biographiques pouvant être difficiles. Durant ces épreuves, les enfants ressentent le décalage et la démarcation qui peuvent exister entre les différents groupes d'enfants composant l'école.

Lorsqu'ils donnent subjectivement du sens à ces épreuves, les enfants en situation de handicap peuvent alors vivre de manière majorée un sentiment d'altérité et de stigmatisation.

L'intérêt de la thèse défendue par l'auteur est donc d'amener les professionnels à se questionner sur ce que l'inclusion, au-delà de ses principes de justice, produit comme effet sur la construction identitaire et l'appropriation biographique des enfants qu'elle concerne.

Et si les professionnels n'accordent pas une place à l'expression de l'expérience vécue de l'inclusion, et ne parviennent pas à atténuer les effets potentiellement négatifs de celle-ci, les vertus de justice et

d'égalité du paradigme inclusif ne resteront que des éléments théoriques du discours des pouvoirs publiques, sans effet sur les premiers concernés.



## Fiche de lecture 8 – Relations 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

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Chevallier-Rodrigues, Émilie, Myriam de Léonardis, et Amélie Courtinat-Camps. « 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*, 2020, 65(2), DOI:10.1016/j.psfr.2019.12.001

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298419300846>

### Mots-clés

Elèves en situation de handicap, expérience scolaire, inclusion, profils scolaires, représentations de soi.

### Résumé

Cet article vise à souligner l'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire dans la relation entre le parcours scolaire et la construction identitaire d'élèves en situation de handicap. Nous avons rencontré 111 élèves en situation de handicap intellectuel, 50 filles et 61 garçons, âgés de 7,5 à 16 ans ( $M=12,4$  ;  $ET=2,08$ ) scolarisés en CLIS ( $n=44$ ), ULIS ( $n=49$ ) et IME ( $n=18$ ). Différents outils ont été utilisés pour recueillir nos données : un Q-Sort de représentations de soi (Pierrehumbert & Rankin, 1990), un entretien semi-directif sur la base du dessin de l'école (Caglar, 1990) et un bilan de savoir oralisé (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992). Nos résultats révèlent que le sens de l'expérience scolaire construit par les élèves, notamment les apprentissages du quotidien et leurs liens aux pairs, vient pondérer les effets observés de leurs parcours scolaires sur leur construction identitaire.

### Commentaire

Les auteurs ont pour objectif de questionner l'influence de la scolarisation inclusive sur la construction identitaire d'enfants en SH.

Après avoir rappelé en introduction les fondements du paradigme inclusif, quantifié le phénomène (nombre d'enfants en SH scolarisés dans le milieu ordinaire) et rappelé les difficultés qu'il occasionne dans la pratique, les auteures discutent en quoi l'expérience d'une scolarité inclusive peut avoir un impact sur la construction identitaire de ces jeunes.

Les auteurs abordent la question de la construction identitaire à partir des représentations de soi, ce qui permet d'envisager cette construction dans des dimensions dynamique et réflexive. Pour les auteures, les représentations de soi sont produites à partir des relations entretenues avec autrui dans une multitude de contextes sociaux.

L'expérience scolaire apparaît donc comme l'un des déterminants de la construction des représentations de soi des enfants.

En premier lieu, les auteures ont modélisé une typologie des parcours scolaires. A partir de l'exploitation de 11 variables, les chercheuses ont pu identifier 3 types de parcours distincts. Pour étudier les variations de ressenti de l'expérience scolaire des enfants en SH, les auteures ont mobilisé

plusieurs outils visant, pour l'un, à évaluer le rapport au savoir, pour l'autre, à évaluer le rapport à l'école. Les données produites par ces outils ont ensuite été confronté à la typologie des parcours précédemment constituée.

Les principaux résultats de cette recherche montrent que de nombreuses dimensions de l'expérience scolaire interviennent sur la construction identitaire des élèves (le rapport aux apprentissages, la conformité, les relations avec les pairs, notamment). Le principal effet identifié sur la construction identitaire renvoie ainsi à l'idée que le sens donné par les élèves à leur expérience scolaire est primordial dans leur construction identitaire ; le parcours scolaire n'exerce un effet sur leurs représentations de soi que lorsqu'il altère le sens qu'il donne à leur expérience.

Ces conclusions incitent donc à prendre en considération le ressenti subjectif des élèves ; élément fondamental à avoir à l'esprit au moment où se décident les orientations scolaires spécifiques des élèves en SH.

## Fiche de lecture 9 – L'intervention sociale auprès des plus démunis : prendre en charge le corps vulnérable et le sentiment de honte

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Dambuyant-Wargny, Gisèle, « L'intervention sociale auprès des plus démunis : prendre en charge le corps vulnérable et le sentiment de honte », *Pensée Plurielle*, N° 44, no 1 (2017): 85-95.

<https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2017-1-page-85.htm>

### Mots-clés

Exclusion, corps, vulnérabilité, intervention sociale.

### Résumé

Tous les publics de l'intervention sociale – exclus, désaffiliés ou fragiles – cumulent des précarités qui marquent les corps, les stigmatisent et les discriminent physiquement et socialement. Ces réalités sont souvent associées à un sentiment de honte et de culpabilité. Dès lors, les prises en charge sont nécessaires pour soutenir et faire évoluer les vulnérabilités et les ressentis négatifs de ces personnes. Si les médecins s'occupent prioritairement de l'aspect médical et les psychologues du traitement psychologique, les intervenants sociaux se partagent la prise en charge sociale, appréhendant l'estime de soi et la revalorisation de la personne. L'aide psychosociale peut prendre en charge le corps désocialisé. Les soins esthétiques peuvent soulager le corps éprouvé. Tous contribuent à soulager le corps stigmatisé, et au-delà à contrer la vulnérabilité contemporaine.

### Commentaire

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. Pourtant, affirme l'auteur, 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, Gisèle Dambuyant-Wargny interroge la prise en charge du corps des plus démunis et du sentiment de honte par l'intervention sociale.

Tout l'intérêt de cet article est de souligner la centralité du corps dans l'expérience de vulnérabilité et la pertinence d'une prise en charge de celui-ci par les métiers de l'intervention.

Méthodologiquement, l'étude s'appuie sur un travail d'enquête sociologique conduit auprès d'institutions du secteur de l'intervention sociale, en particulier dans des CHRS accueillant des personnes sans-abri. Deux modalités d'intervention retiennent l'attention : celle des assistants de services sociaux et celle des socio-esthéticiennes.

À partir de ces deux exemples, l'article montre la complémentarité des différents modes d'intervention. Les deux retenus par l'auteure contrastent dans leurs modalités concrètes mais tous deux constituent « un accompagnement corporel de la souffrance » visant à travailler sur l'estime de soi et à atténuer la vulnérabilité du corps et le sentiment de honte.

Les assistants de services sociaux travaillent, à partir d'accompagnements psycho-sociaux, généralement au long court, sur la *honte du corps désocialisé* (sentiment de rabaissement, perte de dignité et culpabilité) que peuvent éprouver les personnes vulnérables. En prenant appui sur les pratiques esthétiques, 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. Par l'intermédiaire des 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. Parce que cette intervention se focalise sur le corps, elle est également propice à la libération de la parole. Ces deux modes d'intervention favorisent l'atténuation de la *honte du corps stigmatisé* (résultant du regard social – des autres ou des institutions – porté sur la personne vulnérable) marquée par l'invisibilisation, la responsabilisation et l'intériorisation de l'humiliation.

En regard de notre étude, cet article est particulièrement pertinent parce qu'il démontre les apports de la socio-esthétique dans le cadre de l'intervention sociale.

## Fiche de lecture 10 – “Beauty is more than skin deep.” An ethnographic study of beauty therapists and older women

### Référence

Paulson, Susan, « “Beauty is more than skin deep.” An ethnographic study of beauty therapists and older women », *Journal of aging studies*, N° 22, 2008 : 256-265.

[https://www.researchgate.net/publication/257282670\\_Beauty\\_is\\_more\\_than\\_skin\\_deep\\_An\\_ethnographic\\_study\\_of\\_beauty\\_therapists\\_and\\_older\\_women](https://www.researchgate.net/publication/257282670_Beauty_is_more_than_skin_deep_An_ethnographic_study_of_beauty_therapists_and_older_women)

### Mots-clés

Beauté thérapeutique ; corps vieillissant ; construction de l'expérience subjective (du corps vieillissant).

### Résumé

Foucauldian theory is useful for considering how particular local contexts, such as fitness centres and beauty centres, construct subjective experiences of the ageing body. Older women, in the beauty centre in this study, used beauty therapy for the inner body and sense of self and not just for the outer body and appearance. Beauty therapy was used to relieve aches and pains via massage, promote a sense of well-being or simply as ‘time for oneself’ or ‘time-out’ from the problems of growing older. The detailed observation of a number of older women undergoing beauty treatments such as facials, pedicures, manicures and body massage, shows how beauty therapy provides various responses to the problematization of the ageing body. Touch from the bare hands of the beauty therapists on the naked bodies of older women was one of the most important aspects of the beauty treatments. Older women themselves emphasised the psychological benefits of beauty treatments in terms of promoting feelings of relaxation and well-being besides physical benefits in terms of appearance.

### Commentaire

L'article ne traite pas à proprement parler de socio-esthétique mais de thérapie de la beauté, un secteur de l'esthétique développé dans les pays anglo-saxons dont l'appellation n'a pas, à notre connaissance, d'équivalent direct dans l'hexagone. Cependant, l'article a été retenu parce qu'il apporte des connaissances, d'une part sur la manière dont les soins esthétiques se construisent en relation avec la promotion de la santé et la recherche de bien-être, d'autre part sur l'expérience corporelle des personnes qui reçoivent les soins esthétiques, dans le cas de l'article, des personnes âgées.

L'auteure réalise une ethnographie à découvert au sein d'un centre de formation de thérapeutes de la beauté. Concrètement, elle y observe 10 heures d'enseignement, 30 heures de cours de pratique, procède à une analyse des référentiels de formation et conduit des entretiens formels et informels avec 4 enseignants, 30 étudiantes et 20 clientes âgées qui viennent bénéficier de soins prodigués à des tarifs avantageux par les étudiantes dans le cadre des cours de pratique.

Plutôt que de considérer que les soins esthétiques prodigués aux personnes âgées répondent uniquement à un besoin et un impératif social de « rester jeune », 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 favorisent la santé en général. Concrètement, les soins cutanés, le massage et le toucher à mains nues constituent des ressorts centraux de cette approche thérapeutique. 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 qui passent par l'incarnation vécue du corps vieillissant, laquelle est infléchie par la culture particulière du centre de formation et des intermédiaires (enseignants et les étudiants) qui jouent un rôle de transmetteur. 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 inmanquablement d'un sentiment d'améliorer l'intérieur de leur corps, ce qui permet à l'auteure de conclure que la beauté est plus que superficielle (« beauty is more than skin-deep »).

## Fiche de lecture 11 – The Itinerant Beauty Brigade Repairing Social Fractures through the Apapacho Estético

### Référence

Carpigo, Eva, « The Itinerant Beauty Brigade Repairing Social Fractures through the Apapacho Estético », in by Alvaro Jarrín and Chiara Pussett (Ed.), *Cosmetic Technologies of Body Repair, Reshaping, and Replacement*, Berghahn Books, 2021.

[Sommaire de l'ouvrage complet en ligne]

[https://www.berghahnbooks.com/downloads/tocs/JarrinRemaking\\_toc.pdf](https://www.berghahnbooks.com/downloads/tocs/JarrinRemaking_toc.pdf)

[Chapitre en ligne]

[https://www.academia.edu/50162309/The\\_Itinerant\\_Beauty\\_Brigade\\_Repairing\\_Social\\_Fractures\\_through\\_the\\_Apapacho\\_Est%C3%A9tico\\_Carpigo\\_2021](https://www.academia.edu/50162309/The_Itinerant_Beauty_Brigade_Repairing_Social_Fractures_through_the_Apapacho_Est%C3%A9tico_Carpigo_2021)

### Mots-clés

Traitements/soins esthétiques – brigades de la beauté - *Apapacho estético* – vulnérabilité – réintégration sociale.

### Résumé

The Mexican “Itinerant Beauty Brigade”<sup>1</sup> (Brigadas de Belleza Itinerantes) is a group of volunteers that offers aesthetic treatments for free to vulnerable, isolated, or marginalized populations in Mexico City. I met and followed this group during 2016–17, using an ethnographic field methodology, which included filming their events and recording intimate interview sessions. My contribution brings a counterexample that diverges from previous analyses of beauty practices, particularly in a humanitarian context. The existing scholarship found that dynamics of domination and imperialism or logics of inherent racism and eugenics were centrally constitutive of aesthetic services in humanitarian contexts. Alvaro Jarrín (2015) argues that Brazilian plastic surgery expresses a eugenic cultural project to whiten the ethnic origins of black Brazilians. Foucault’s theoretical paradigm of biopolitics is often solicited to critique aesthetic practices, which are accused of forcing a process of normalization or “standardization” of body appearance. In this perspective, Mimi Thu Nguyen (2011) analyzes the initiative Beauty Without Borders as an expression of liberal imperialism of the United States in Afghanistan. With my contribution, I didn’t choose to analyze the Beauty Brigade within the paradigm of biopolitics, nor did I choose to see the Beauty Brigade as an experience that “hides”—or reveals—a structural/cultural dominating force that shapes subjects’ decisions, practices, and bodies. Instead, I was curious to understand why people engage in this experience and what benefits they get from it.

### Commentaire

L’article traite d’un groupe itinérant de bénévoles dénommé « les brigades de la beauté » dans la ville Mexico qui propose des soins esthétiques gratuits à destination de personnes vulnérables. L’étude s’appuie sur une démarche ethnographique incluant des observations, des interviews, des captations vidéo.

L’objectif est d’analyser l’expérience de ces soins et les motivations (et bénéfiques) du point de vue des personnes qui s’engagent dans cette pratique qu’il s’agisse des brigadiers (esthéticiens et esthéticiennes expérimentés ou en formation, psychologues, etc.) ou des personnes qui reçoivent les

soins (précaires, personnes atteintes d'une maladie, d'un handicap ou d'un stigmate physique, anciennes prostituées, jeunes mères isolées et leurs enfants, prisonniers, personnes sans-abri).

À ce titre, l'article est particulièrement intéressant parce qu'il se distingue de nombreux travaux qui considèrent la beauté uniquement sous l'angle d'une domination qui s'exercerait sur les individus à différents niveaux (imposition de standards pesant sur les femmes et les hommes, valorisation de la blancheur et de modèles occidentaux, inégalités économiques face aux possibilités d'embellissement, définition des normes de référence par les groupes sociaux ayant le plus de pouvoir). En conséquence, les attentes sociales relatives à la beauté tendraient également à normaliser et à standardiser les apparences en exerçant une influence sur les décisions et les pratiques des individus relatives à leur corps.

Dans le cadre de cette enquête portant sur un terrain original, l'auteur montre au contraire que les traitements esthétiques peuvent avoir des conséquences positives. Ils permettent aux personnes qui les reçoivent de se détendre, d'apaiser les sens et de s'extraire de la productivité ou des responsabilités familiales. Ils constituent également des moments de convivialité. L'arrangement spatial du cadre de réalisation des soins et l'ambiance (musique, fleurs, ballons) participent à créer la convivialité et l'esprit festif du moment. Ces soins sont par ailleurs prodigués dans un esprit de bienveillance et de valorisation mutuelle, à même de créer entre les membres des liens affectifs forts et un sentiment d'appartenance à une communauté, voire à une famille, (dans une logique bottom-up) particulièrement importants pour les personnes isolées. C'est aussi un temps où l'expérience de la vulnérabilité et des souffrances peut être partagée. Un sentiment d'inclusion sociale, de valorisation et de reconnaissance en tant qu'être humain émerge chez les récepteurs des soins. Le moment des soins libère la parole et permet, au moins temporairement, de retrouver une confiance dans la société.

Le désir d'améliorer l'apparence

Dès lors, il s'agit de reconnaître la fonction humanitaire et sociale des traitements esthétiques. L'expérience positive que les personnes vulnérables ont de ces soins montre à quel point il n'est pas seulement question de beauté et combien « le désir d'améliorer leur apparence exprime le désir de reconnaissance sociale. » (p. 85).

En de nombreux points, l'article est particulièrement intéressant pour aider les professionnels du secteur de l'intervention sociale, tout personne engagée dans action humanitaire et les chercheurs académiques à réfléchir aux paradoxes des pratiques et soins esthétiques à la fois objets de critiques et immanquablement vécues comme étant bénéfiques par nombre d'individus, en particulier celles et ceux dont les corps sont marqués par l'expérience de la vulnérabilité.



## Fiche de lecture 12 – What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities

### Référence

Valentim, Antonio et Joaquim Pires Valentim (2019), « What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities », *Disability & Society*. DOI: 10.1080/09687599.2019.1702507  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2019.1702507>

### Mots-clés

Intellectual disability; mainstream school; special education; discrimination; inclusion; stigma.

### Résumé

For people with intellectual disabilities who do not enter the labour market, school is usually the main chapter of their socialization with the wider society. Nevertheless, little is known about their long-term perceptions of this period. We conducted interviews and focus groups on the school experiences of 16 Portuguese adults with intellectual disabilities. Results show differences between older and younger participants in their accounts of social relations and educational methods, which result from changes in special educational policies in Portugal. Overall, members of both groups evaluate their school experience positively. Our results indicate that although there is a move towards more inclusive schools, discrimination is still prevalent. These results are discussed in terms of their psychosocial consequences, as well as their implications for educational policies, and inclusion. This study contributes to a better understanding of the school experiences of people with intellectual disabilities and how policies impact them.

Points of interest:

- \_ We study how adults with intellectual disability who are not included in paid employment see their school experiences. We conducted interviews and focus groups with 16 Portuguese people with intellectual disability.
- \_ Our results show differences between a group of older and one of younger participants, resulting from changes in Portuguese educational policies.
- \_ Teachers were central to the school experiences of the older group, while auxiliary staff members take this role among younger, participants. Younger participants report more prevalent and outspoken discrimination than the older group.
- \_ Concerning teachers' practices, older participants report being given the same tasks as students without disabilities, and being equally punished for misbehaving. Younger participants report having adapted tasks, whilst receiving certain benefits as a consequence of their disability.
- \_ Both groups evaluate their school experience as positive overall, and seem to understand discrimination as a natural part of it.

### Commentaire

L'article explore l'expérience scolaire de personnes présentant une déficience intellectuelle (DI) au Portugal à partir d'une enquête qualitative conduite avec un petit effectif de personnes adultes n'ayant pas d'activité professionnelle rémunérée sur le marché du travail. L'originalité de l'étude est donc de questionner l'expérience scolaire a posteriori notamment une fois que les personnes savent qu'elles n'accéderont pas à une activité de travail en milieu ouvert.

D'un point de vue méthodologique, l'étude adopte une approche qualitative considérée comme la plus à même de permettre aux personnes avec DI d'exprimer leur point de vue et de faire entendre leur voix. Suivant une démarche inductive, le protocole a consisté à une étude de cas approfondie basée sur la réalisation de 16 entretiens semi-directifs (15 minutes en moyenne) avec des participants (9 femmes et 7 hommes) présentant une DI et âgés de 19 à 52 ans et accueillis dans un centre d'activité pour adultes. Deux focus group avec les mêmes participants (l'un avec les plus âgés, l'autre avec les plus jeunes) ont également été conduits afin de mettre en lumière les différences d'expérience de l'école en fonction des politiques éducatives en vigueur au Portugal au moment de la scolarité. Les participants les plus âgés (plus de 38 ans) ont en effet mené une scolarité avec des élèves sans déficience avant que ne soient mises en œuvre les politiques éducatives relatives à l'éducation spécialisée et à l'école inclusive. En revanche, les plus jeunes (moins de 38 ans) ont connu un contexte d'inclusion partielle à l'école, ont bénéficié d'un enseignement spécialisé et intégré des classes spécialisées.

La perspective comparative (et historique) favorise particulièrement bien la compréhension, pour le lecteur, de l'influence des politiques éducatives sur l'expérience psychosociale de l'école. Elle met également en lumière le fait que les personnes avec DI ne constituent pas un groupe homogène : il existe une diversité d'expériences et de singularités, ici lié notamment à l'âge et au contexte politique de la scolarité, qui doit être prise en compte par les professionnels, les décideurs politiques et les chercheurs. Les expériences diffèrent quant à la perception que ces personnes ont du rôle de l'enseignant et des méthodes éducatives. Cependant, tous les participants considèrent avoir eu une expérience positive de l'école leur ayant permis d'acquérir des compétences favorables à leur autonomie et de développer des relations sociales.

Parmi les résultats particulièrement intéressants apparaissent les différences de traitement social de la DI en fonction des politiques éducatives et de leurs effets sur les relations sociales avec les pairs dans l'école et l'expérience des discriminations. Les plus âgés rapportent avoir été isolés dans leur classe et leur école (durant les récréations) et ont souvent mal vécu le fait de rester en 1<sup>er</sup> cycle durant toute leur scolarité mais sont en revanche très peu nombreux à mentionner avoir subi des discriminations directes. Par contraste, les élèves ayant connu une scolarité proche de celle des autres élèves – en ayant intégré des classes spécialisées en école ordinaire tout en ayant des temps scolaires avec des élèves sans déficience et en ayant accédé aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle – ont connu un environnement scolaire les ayant davantage exposé aux discriminations et à des réactions d'autres élèves sans handicap plus hostiles (injures, humiliation). Par conséquent, les personnes plus jeunes mentionnent une préférence pour les classes spécialisées non seulement parce que l'enseignement leur apparaît mieux adapté à leurs besoins mais aussi parce que l'environnement de classe est considéré comme étant plus protecteur et plus à même de les préserver de potentielles discriminations. Malgré le développement de politiques orientée vers une école inclusive soucieuse de répondre aux besoins des particularités, l'expérience scolaire subjective apparaît être toujours extrêmement façonnée par le regard des autres et en particulier des pairs sans particularité.

Si la petite taille de l'échantillon de l'étude limite, comme le soulignent les auteurs, la généralisation, les résultats peuvent éclairer les décideurs politiques et les professionnels dans les prises de décisions et la mise en œuvre des politiques éducatives actuelles.

## Fiche de lecture 13 – Self-presentations and intellectual disability

### Référence

Kittelsaa, Anna M., « Self-presentations and intellectual disability », *Scandinavian Journal of Disability Research* N° 16, no 1, 2014 : 29-44.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-1-page-239.htm>

### Mots-clés

Clis 1 - Empan liminal - Handicap - Inclusion - Liminalité - Recherche collaborative - Socio-clinique institutionnelle - Sociologie de l'enfance.

### Résumé

The aim of this article is to demonstrate how some young individuals who are labelled as having intellectual disabilities present themselves and how they understand and relate to the fact that they are included in the category of intellectual disability. The article draws on findings from a study based on participant observation and semi-structured interviews with seven young adults about their self-understanding and daily life experiences. During the data gathering period, which lasted for two years, the participants were followed in their daily activities, at home, at work, and in their leisure time. The study shows that the participants were well aware of their impairments. However, they resisted the notion that intellectual disability should be central to defining who they are.

### Commentaire

L'article interroge, à partir de la présentation de soi, comment les personnes catégorisées comme présentant une déficience intellectuelle (DI) se considèrent et font ou non référence à cette catégorie pour définir leur identité auprès des autres. L'analyse repose sur une étude qualitative (à partir d'entretiens et d'observations) conduite avec 7 personnes catégorisées comme présentant une DI.

L'étude est intéressante tout d'abord du point de vue de son ancrage disciplinaire. La DI est appréhendée, suivant une démarche empruntant à la sociologie, comme une construction sociale résultant des interactions entre la personne catégorisée comme DI et les autres. Les présentations de soi réalisées par les personnes de l'étude montrent que celles-ci sont conscientes de la catégorie à laquelle elles sont assignées mais refusent que leur identité soit réduite à cette catégorie.

L'intérêt de l'article réside, en particulier, dans le fait de montrer combien les personnes DI, comme tout un chacun, préfèrent présenter une image positive d'elles-mêmes plutôt que négative et mettent donc à distance la catégorie négative de déficiente intellectuelle qu'il leur est socialement attribué. Les propos recueillis lors des présentations traduisent ainsi une volonté de se décrire et de se définir avant tout comme une personne ordinaire ayant développé des activités et des hobbies personnels signalant ainsi l'intériorisation du droit d'être un citoyen participant à la société. L'article est par ailleurs très intéressant parce qu'il révèle l'existence d'une diversité d'individualités et des identités multiples (professionnelle, sportive, sociale, etc.) dont l'identité de personne DI à elle seule ne peut rendre compte.

Cependant, les présentations faites par les participants font aussi apparaître la présence d'environnements et de services spécialisés qui témoignent d'une conscience que participer à la société nécessite une assistance et certains dispositifs spécifiques.

Cet article est particulièrement recommandé pour les professionnels qui souhaitent comprendre comment appréhender le handicap autrement qu'à partir des catégories médicales et psychologiques.

## Fiche de lecture 14 – L’atelier maquillage

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

### Référence

Manzano L., Moro M. R., 2012, « L’atelier maquillage », *Adolescence* 80(2) : 411-419.  
<https://www.cairn.info/revue-adolescence-2012-2-page-411.htm>

### Mots-clés

Soins de socio-esthétiques – clinique de l’adolescence – cliniques de l’esthétique – Maison des adolescents – Atelier thérapeutique – Image du corps – Médiation thérapeutique.  
Expérimentation en France.

### Résumé

Cet article décrit une médiation originale utilisée dans une Maison des Adolescents : l’esthétique. L’activité, menée par une socio-esthéticienne professionnelle et un des membres de l’équipe institutionnelle, est très demandée par les adolescentes et permet d’importants changements dans les représentations que les adolescentes ont de leur propre corps. Par l’intermédiaire de modalités esthétiques adaptées à ce qu’elles désirent, demandent ou ont envie d’essayer, les adolescentes apprennent progressivement à se soucier d’elles-mêmes, de leurs désirs et de leur beauté. L’ensemble de ce qui est vécu par les adolescentes est repris et élaboré dans le cadre thérapeutique.

### Commentaire

Les deux autrices – respectivement socio-esthéticienne et professeure de psychiatrie de l’enfant – restituent au travers cet article le déroulement d’une médiation thérapeutique proposée autour des socio-esthétiques, à des adolescents et adolescentes hospitalisés pour des motifs psychiatriques.

La description du déroulement et des modalités de cet « atelier maquillage » montre comment l’intervention d’une socio-esthéticienne peut être soutenue et mise à profit par une équipe soignante pour travailler avec des adolescents et adolescentes sur l’image de leur corps, leur représentation de cette image et partant, sur ce que leur rapport au maquillage dévoile comme problématiques psychodynamiques.

Après un propos introductif permettant d’envisager comment s’est mis en place cet atelier, les deux autrices dessinent de courtes vignettes cliniques sur l’éprouvé des adolescents et adolescentes y ayant participé, qui sont autant d’illustrations de ce qui peut être en jeu dans l’image de soi : trouver une place au sein d’un groupe, retrouver confiance en soi, dynamisme et désir, s’autoriser à éprouver une pratique « féminine », etc.

Ces illustrations, que les autrices nomment comme des formes d’une clinique de l’esthétique, encouragent à recourir au soin de socio-esthétique comme outil de médiation dans une perspective thérapeutique.

## Fiche de lecture 15 – Ni fou, ni gogol !

### Référence

Dupont, Hugo (2016), « Ni fou, ni gogol ! », PUG, Grenoble.

### Mots-clés

ITEP, troubles du comportement, institution, labellisation, normalisation, stratégies et résistances individuelles.

### Résumé

« Ni fou, ni gogol ! » : c'est ainsi que se qualifient les enfants et adolescents accueillis en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP).

Ces jeunes présentent un comportement perçu comme déviant par les professionnels des secteurs scolaire, social et médico-social, et sont réputés non-scolarisables dans le milieu ordinaire. Hugo Dupont a partagé leur quotidien et celui des professionnels d'ITEP. Il tente de comprendre comment la mise à l'écart de ces jeunes est légitimée et présente le travail de normalisation effectué par les ITEP : soulagement de la souffrance psychique tenue pour responsable des troubles du comportement d'une part, rééducation d'autre part.

De leur côté, les jeunes orientés en ITEP tentent de mettre à distance les stigmates qu'ils subissent en faisant un travail de normification de leur personnalité et de leurs comportements afin de convaincre qu'ils sont prêts à retourner dans un cursus de formation ordinaire. Ce point de vue sensible et édifiant constitue une contribution à la sociologie de la déviance. Un ouvrage utile pour les professionnels du domaine.

### Commentaire

À partir d'une approche sociologique empruntant une démarche ethnographique, Hugo Dupont explore le processus de labellisation qui accompagne le placement en établissement spécialisé et l'exil scolaire et analyse la manière dont ce processus interfère dans la construction de soi de jeunes présentant des troubles du comportement accueillis en ITEP.

Pour conduire son étude, le chercheur s'est immergé dans la vie quotidienne de cinq ITEP en logeant sur place dans trois d'entre eux et en assistant aux différents moments de la journée du lever au coucher dans les deux autres. Des observations sur des terrains périphériques (MDPH, ESAT, foyer des jeunes travailleurs et mission locale) ont complété les observations conduites au sein des ITEP. Six entretiens sociologiques ont par ailleurs été menés avec des parents d'enfants accueillis en ITEP et deux avec des parents responsables d'une association de parents d'enfants d'ITEP.

L'ouvrage revient tout d'abord sur la construction socio-historique des troubles du comportement et signalent notamment la difficile structuration au sein de l'école de la prise en charge des élèves présentant des troubles du comportement. Est ensuite abordé le processus d'étiquetage aboutissant à la désignation d'un jeune comme élève présentant des troubles du comportement et à la construction d'une population homogène présentant des troubles appelant le même traitement. Il s'agit d'analyser le processus par lequel le comportement est d'abord traité comme une « infraction » allant à l'encontre des attentes et des règles scolaires puis comme « une déficience » nécessitant un accompagnement et « un traitement particulier » (p. 23). À ce titre, l'argumentation vise à pendre de la distance avec les approches des acteurs professionnels évoquant le plus souvent la souffrance

psychique à l'origine des troubles pour appréhender ces derniers plutôt comme « la preuve d'une incompatibilité entre » les « actes [des jeunes] et l'exigence normative de l'institution scolaire » (p. 23-24). Ensuite, l'auteur s'attache à montrer comment l'ITEP met en place des stratégies visant à normaliser les jeunes que ce soit du point de vue des comportements, de l'équilibre psychique ou de la personnalité. Enfin, Hugo Dupont explore les réactions des jeunes et s'attachent à mettre en lumière les stratégies adoptées, les négociations et les résistances exprimées à l'égard de l'institution et en son sein ainsi que les stratégies adoptées pour préserver l'identité.

L'ouvrage est très stimulant et parvient particulièrement bien à prendre en compte le point de vue des jeunes. En revanche, l'analyse s'inscrit dans une perspective critique (analogie faite entre l'ITEP et le concept d'institution totale notamment) qui semble essentiellement valoir pour les jeunes inscrits en internat à l'ITEP. À ce titre, l'ouvrage rend peu compte des segmentations susceptibles d'exister au sein de la population des jeunes accueillie en fonction des différents types d'accueil (internat, semi-internat, SESSAD) qui permettraient de préciser et peut-être de nuancer les analyses relatives à la faible autonomie des jeunes. L'ouvrage n'en demeure pas moins passionnant et tout à fait intéressant pour les professionnels.

## Bibliographie commentée

---

- ❖ Alloncle J. (2002), Une nouvelle approche en soins palliatifs: la socio-esthétique, *InfoKara*, 17/2 : 59-60.  
À partir, de son expérience en tant qu'esthéticienne dans un service en soins palliatifs, Janick Alloncle dessine les contours de cette pratique en présentant le rôle de l'esthéticienne et les dimensions corporelles et psychologiques sur lesquelles elle intervient.
  
- ❖ Amadiou J-F. (2016), *La Société du paraître-Les beaux, les jeunes ...et les autres*, Paris, Odile Jacob.  
Cet ouvrage s'inscrit en continuité de l'ouvrage *Le poids des apparences*. L'auteur poursuit l'analyse des logiques sociales et psycho-sociales qui sous-tendent le traitement social de l'apparence. Il dessine par ailleurs les contours des apparences légitimes fortement liés à la valeur accordée à une apparence à la fois jeune et attractive qu'il analyse au prisme des inégalités qu'elles produisent.
  
- ❖ Amadiou J-F. (2002), *Le poids des apparences : beauté, amour et gloire*, Paris, Odile Jacob  
Tandis que l'apparence est souvent considérée comme une dimension superficielle de l'individu qui ne mérite pas qu'on lui prête de l'importance, cet ouvrage montre combien l'apparence d'un individu peut orienter l'idée que les autres se font de lui. L'auteur décrit les mécanismes à l'œuvre (inférences, effet de halo, etc.) et offre un panorama des effets de l'apparence en termes de parcours biographiques, de bénéfices, de désavantages et de discriminations.
  
- ❖ Ancet P., Toubert-Duffort D. (2010), Corps, identité, handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50/2 : 5-6.  
Ce texte introduit le dossier pluridisciplinaire « Corps, identité, handicap » dont les contributions éclairent la dimension corporelle de la construction identitaire et des subjectivités des personnes handicapées (déficience intellectuelle, polyhandicap, handicaps sensoriels non visibles de prime abord, invalidité) à partir de terrains variés (construction de soi en psychanalyse et à l'adolescence, école, sport, rencontres amoureuses).
  
- ❖ Andrieu B. (2017), *Rester Beau*, Neuilly-Lès-Dijon, Le Murmure.



Cet ouvrage philosophique revient sur l'expérience quotidienne que les individus entretiennent avec leur corps et les manières par lesquelles ils et elles répondent à leurs aspirations au corps beau et/ou au bien-être par les pratiques de soin et esthétiques.

- ❖ Arquillère A. (2013), « Se sentir bien dans sa peau », In Catherine Bergeret-Amselek (dir.), *L'avancée en âge, un art de vivre*, Paris, Erès : 277-283.

Dans ce chapitre d'ouvrage, Agnès Arquillère, socio-esthéticienne, présente ce qu'est la socio-esthétique, les types de lieux dans lesquels elle est proposée, les modes d'accès à la formation de socio-esthéticienne et les types d'intervention et objectifs associés à la pratique.

- ❖ Barbot B., Safont-Mottay C., Oubrayrie-Roussel N. (2018), Échelle Multidimensionnelle de l'Estime de Soi (EMES), in Collange, Larer, Lubart, *La psychologie différentielle au 21<sup>ème</sup> siècle : nouvelles modélisations et applications*, ebook, Éditions Laboratoire Lati : 77-80.

Cet article rend compte d'une actualisation de l'échelle toulousaine de l'estime de soi pour les adolescents. Il a surtout vocation à renseigner les acteurs du champ du handicap qui souhaiteraient sur l'histoire de la construction des échelles visant à mesurer l'estime de soi.

- ❖ 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.

Cet article rend compte, à partir d'un panel de 353 adolescents âgés de 12 à 18 ans et présentant une déficience intellectuelle, des effets de l'âge, du sexe, du poids (et de leurs interactions) sur l'estime globale de soi et sur le concept de soi physique. Il est intéressant pour quiconque souhaite connaître les effets généralement observés de l'adolescence et de l'obésité à l'adolescence sur l'estime globale de soi et sur le concept de soi.

- ❖ Biddle S., Goudas M. (1994), Sport, activité physique et santé chez l'enfant, *Enfance*, 2-3 : 135-144.

Cet article offre un panorama de la revue de la littérature existante à l'époque au sujet de l'activité physique ou sportive des enfants et ses effets sur l'estime de soi ou encore le plaisir et plus généralement sur la santé.

- ❖ Blanc A. (2015), *Sociologie du handicap*, Paris, Armand Colin.

Cet ouvrage généraliste permettra aux professionnels et étudiants de se familiariser à la manière d'appréhender le handicap comme objet d'étude autour de trois entrées fondamentales en sociologie : la production sociale du handicap, c'est-à-dire le handicap en tant que construit social ; la prise en charge c'est-à-dire la reconnaissance et la gestion politique et institutionnelle du handicap ; et enfin la réception autrement dit, les représentations et réactions sociales associées au handicap et ce qu'elles produisent sur l'expérience individuelle.

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

Cet ouvrage permettra aux lecteurs de comprendre de manière très complète les conceptualisations sociologiques du handicap. On retient entre autres apports l'idée que les personnes handicapées doivent faire face à une injonction paradoxale : sommées de s'adapter en compensant leurs limitations fonctionnelles, elles doivent pour autant demeurer à l'écart. L'ouvrage propose également un éclairage sur l'expérience corporelle des personnes handicapées (de la séparation à la médicalisation) qui vient documenter comment l'expérience de liminalité est une expérience incarnée qui façonne les interactions physiques autant que le psychisme, ainsi que les trajectoires sociales. Revisitant des théories d'auteurs classiques tels que la théorie du fait total de Marcel Mauss, le processus de civilisation de Norbert Elias, ou encore l'interactionnisme d'Erving Goffman, Alain Blanc montre comment le handicap peut constituer un analyseur sociologique.

- ❖ 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.

Le texte permet de comprendre la relation et la proximité qui existent entre les jeunes de milieux populaires et les jeunes handicapés. Les auteurs s'intéressent aux parcours de vie des jeunes handicapés en analysant en particulier les principaux obstacles que ces jeunes rencontrent pour accéder au statut d'adulte du fait de la « gestion bureaucratique » de leurs parcours. Les étapes de leurs parcours sont souvent différées dans le temps et tendent donc à les éloigner de la socialisation ordinaire par laquelle passe habituellement n'importe quel jeune pour devenir adulte. Le statut d'adulte leur est ainsi souvent « refusé ».

- ❖ Bodin R. (2018), Faire valoir ses droits ou apprendre à rester à sa place ? La double vérité de la reconnaissance administrative de handicap, *Savoir/Agir*, 2018/2 (N° 44), p. 65-73.

Cet article aborde certains aspects davantage développés dans l'ouvrage *l'institution du handicap*, du même auteur. Il revient sur le récit d'une jeune femme étudiante en psychologie présentant une forme de spondylarthrite ankylosante reconnue handicapée par la MDPH. Il montre à partir de son parcours les enjeux de la reconnaissance institutionnelle et de la compensation mais aussi, les problématiques et formes de mépris administratifs, les logiques d'épuisement, l'isolement progressif vis-à-vis des pairs qui travaillent l'identité.

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

Dans cet article, M. Calvez démontre que le handicap peut se définir comme un rapport social et qu'il se caractérise par l'absence d'attribution d'une place sociale claire et délimitée pour la personne qui en est porteuse (contrairement notamment à une séparation nette et institutionnalisée). Il explore, en fait, les caractéristiques de cette situation de « seuil ». L'article est donc très intéressant pour comprendre les théories de la liminalité.

- ❖ Caraglio M. (2019), *Les élèves en situation de handicap*, Paris, PUF, *Que sais-je ?* Cet ouvrage actualisé en 2019 est tout à fait recommandé pour comprendre l'histoire et les politiques de l'inclusion scolaire ainsi que l'organisation actuelle de la scolarité des élèves en situation de handicap.

- ❖ Carpigo E. (2021), The Itinerant Beauty Brigade Repairing Social Fractures through the Apapacho Estético, in Alvaro Jarrín and Chiara Pussett (Ed.), *Cosmetic Technologies of Body Repair, Reshaping, and Replacement*, Berghahn Books.

- Cf. fiche

- ❖ 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.

- Cf. fiche

- ❖ 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.

- Cf. fiche

- ❖ 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.

L'article analyse à partir d'une étude « les modalités de développement de l'estime de soi » en fonction du type d'inclusion proposée (individuelle ou collective) et en fonction du genre et de l'âge. Les résultats montrent notamment des effets positifs que l'inclusion individuelle ou individuelle et collective par comparaison avec l'inclusion uniquement collective sur l'estime sociale.

- ❖ Chouib G. (2017), L'impossibilité de l'inclusion. Témoignage d'une mère d'adolescents, *VST - Vie sociale et traitements*, 3, N° 135 : 46-48.

Entre une fille qui vit mal sa scolarité en IME et qui souhaiterait pouvoir intégrer une école ordinaire et un fils maintenu en classe ordinaire avec une AVS mais pour lequel l'accompagnement ne répond pas à ses besoins, Chouib Ghania mère de deux enfants reconnus handicapés, souligne, dans ce témoignage d'un ton ardent, les difficultés de sa propre expérience et de celle de ses enfants ainsi que les insuffisances des propositions institutionnelles et politiques qui intègrent d'ailleurs peu sa participation dans les décisions.

- ❖ 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.

- Cf. fiche

- ❖ Descamps E. et Colozzi C. (2016), Choisir son look, *Faire face*, n° 744 : 27-43.

Ce dossier présente l'intérêt de travailler le look (notamment via le conseil en image) et des initiatives existantes de ce type de propositions à destination des personnes handicapée. Il propose des conseils et pourra apporter des bases et des exemples concrets aux professionnels qui souhaitent travailler l'apparence avec les usagers.

- ❖ 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.

Cet ouvrage tiré d'une thèse porte sur une étude conduite avec des enfants inscrits dans trois CLIS de la région parisienne. L'ouvrage présente un intérêt à plus d'un titre : éthique, méthodologique, théorique. On relève ici en particulier le versant éthique particulièrement stimulant parce qu'il repose sur une démarche soucieuse de recueillir la parole des élèves eux-mêmes et de saisir *ce qu'ils disent de leur place dans l'école*. À ce titre l'ouvrage est tout à fait

recommandé pour les professionnels du champ du handicap notamment ceux et celles de l'enseignement spécialisé. La recherche est par ailleurs une « recherche Avec » (p. 106) dans laquelle les enfants et professionnels participent à la production des connaissances et qui s'intéresse aux points de vue émiques.

- ❖ 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.

- Cf. fiche

- ❖ Dupont H. (2016), *“Ni fou, ni gogol !”*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

- Cf. fiche

- ❖ 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.

Cet article compare l'expérience de jeunes présentant des troubles du comportement orientés vers un établissement spécialisé en France (ITEP) et en Wallonie (SRJ). On retiendra en particulier la mise en exergue du caractère plurimodal de la prise en charge en Wallonie et, au contraire, plus globalisant en France. Dans tous les contextes, les jeunes font l'expérience d'une stigmatisation et d'un sentiment de honte qui affectent fortement leur subjectivité et leur socialisation. Cependant, le système wallon conduit les jeunes à sortir de l'établissement pour se rendre en classe spécialisée (située en dehors de l'établissement d'accueil) et à disposer davantage de temps sociaux entre pairs favorisant le sentiment d'appartenance à un groupe, quoi que déviant, néanmoins, important dans le processus de construction de soi et de l'accès à l'autonomie.

- ❖ Ébersold S., Armagnague M. (2021), Introduction » au dossier « La fabrique du besoin éducatif particulier, *Agora débats/jeunesses*, 87/1 : 39-49.

Cet article permettra aux différents acteurs intéressés de situer les enjeux du handicap à l'école dans le cadre des transformations de l'école en regard du paradigme inclusif et de la notion de besoin éducatif particulier qui résulte de ces transformations.

- ❖ Ébersold S., Cordazzo P. (2015), Passage à l'âge adulte, handicap et configurations inclusives, *Agora débats/jeunesses* 71/3 : 55-67.

S'appuyant sur « une enquête réalisée en 2009 auprès de 293 lycéens à besoins éducatifs particuliers (BEP) vivant en France et inscrits en classe de terminale en 2006-2007 » (p. 57) et de 70 entretiens semi-directifs conduits avec des jeunes adultes à BEP, l'article analyse les conditions des jeunes adultes à BEP, et les difficultés qu'ils rencontrent à franchir les étapes pour devenir adulte, au sortir du lycée, au moment donc où l'institution scolaire cesse de les accompagner.

- ❖ Ébersold S., avec la collaboration de Rick O., (2017), *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

Dans cet ouvrage, Serge Ébersold analyse les conditions d'entrée dans l'âge adulte des jeunes à besoins éducatifs particuliers en regard du système scolaire et de leur scolarité. Il explore les effets des politiques scolaires inclusives et leur mise en place dans les établissements en pointant notamment leur rôle dans la production des vulnérabilités des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il expose également comment l'expérience scolaire articulée à l'allongement du passage à l'âge adulte génère des difficultés d'insertion et d'autonomisation des jeunes à BEP notamment au sortir du lycée. Il interroge enfin l'expérience des étudiants à BEP dans l'enseignement supérieur et analyse les services proposés en soulignant notamment les lacunes institutionnelles dans l'accessibilité de l'enseignement supérieur et combien s'orienter dans cette configuration requiert pour les étudiants à BEP de mobiliser des ressources individuelles.

- ❖ Ébersold, S. (2015), *Scolarité, accessibilité et inégalités*. Dans : Joël Zaffran éd., *Accessibilité et handicap* : 177-208. Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

Ce chapitre d'ouvrage analyse les inégalités auxquelles sont exposés les élèves à besoins éducatifs particuliers en regard du paradigme de l'accessibilité. Il démonte, en autres aspects, comment de fortes attentes normatives organisent la manière dont l'institution scolaire accompagne les élèves et gère les situations. Ces attentes peuvent produire de l'exclusion et favoriser la vulnérabilité (échec ou décrochage scolaire) ou inciter les élèves à construire un rapport à la « scolarité dans le faux-semblant » (pour apparaître méritant). S. Ébersold signale notamment la tendance à essentialiser le mérite des élèves à BEP et les conditions de soutien.

- ❖ Ébersold S. (2006), *L'ambition participative ou l'invisibilisation sociale*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34, 2 : 61-70.

L'article interroge l'expérience des parents d'enfants handicapés et son impact social et identitaire. Les parents d'enfants handicapés sont amenés à réorganiser l'ensemble de leur vie pour être disponible et assurer la relation avec les institutions. Cette configuration les amène à ne plus pouvoir participer pleinement à la société et à être socialement invisibilisés. L'auteur montre que ces parents, s'ils disposent de ressources variées et variables en fonction des situations sociales, sont pris dans des dynamiques de servitude et d'enfermement.

- ❖ Famose J.-F., Bertsch J. (2017), *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.

Alors que l'estime de soi connaît un fort engouement politique et que la nécessité de favoriser une estime de soi positive chez les élèves s'est constitué en « objectif éducatif », les auteurs s'interrogent sur la pertinence de cet objectif éducatif et de la mise en place d'interventions spécifiques à l'aune des savoirs scientifiques. Il en ressort que les effets bénéfiques de la promotion de l'estime de soi sont loin d'être avérés. Les auteurs plaident davantage pour des interventions favorisant l'acceptation sociale, qui serait plus à même de favoriser l'équilibre psychologique et le bien-être individuel. Si certains dispositifs visant à augmenter l'estime de soi apportent effectivement des bénéfices aux participants, c'est parce que, d'une manière ou d'une autre, il favorise le sentiment d'être socialement acceptable et accepté. En plus de permettre une déconstruction des présupposés qui entourent l'estime de soi, l'ouvrage offre une clarification de concepts souvent mal compris et susceptibles d'être confondus (estime de soi, représentation de soi, évaluation, etc.).

- ❖ 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 »*.

Dans cette intervention, Jean-Pierre Famose montre en premier lieu que l'apparence physique et l'estime de soi sont fortement corrélées chez les adolescents. Cette corrélation est liée au fait qu'une haute estime de soi soit, selon l'auteur, fortement dépendante d'une haute acceptation sociale, elle-même favorisée par une apparence physique avantageuse.

- ❖ Fougeyrollas P., Boukala M. (2009), Entretien avec Patrick Fougeyrollas, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45/1 : 165-74.

Cet interview avec Patrick Fougeyrollas, anthropologue et acteur engagé dans le champ du handicap permet de saisir, d'une manière très accessible, les grandes questions et problèmes à résoudre qui se pose dans la gestion sociale du handicap en termes de visibilité,

d'accessibilité, de dénomination, de droit ou encore de participation sociale tout en offrant des mises en perspectives avec l'international, notamment avec le Québec. On retient en particulier les propos livrés au sujet de la nécessité de prendre en considération le point de vue des personnes et leurs habitudes de vie : « *Faire son lit peut être une habitude de vie, si cet acte fait sens pour la personne. Si vous ne faites pas votre lit, cela ne s'applique pas. Vous ne pouvez pas être considéré comme handicapé à ne pas faire votre lit ! Pourquoi devrait-on vous l'apprendre si cela n'est pas dans vos habitudes ? Dans cette optique, la première chose à faire au contact d'une personne qui désire améliorer son quotidien consiste à connaître ses habitudes, celles qui ont du sens et qui constituent son projet de vie.* »

- ❖ 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.

À partir de deux outils – échelle de Rosenberg et Indice de Soi Physique, l'étude rapportée dans cet article consiste à mesurer l'estime de soi globale et physique chez des adolescents collégiens tout-venant et à observer les variations en fonction de l'âge et du genre. Les résultats confortent à cet égard les connaissances existant dans le domaine : l'estime de soi globale comme physique des garçons est supérieure à celle des filles et l'estime de soi tend à évoluer avec l'âge et à baisser sensiblement entre 12 et 13 ans, un phénomène plus prononcé chez les filles que chez les garçons. Cette étude permet de sensibiliser à la place tout particulière qu'occupe l'estime de soi « dans le processus de personnalisation » au moment de l'adolescence et invite à une vigilance à l'égard des filles et au moment charnière de l'entrée dans la puberté (passage de 12 à 13 ans) susceptible d'entraîner des ruptures.

- ❖ Francequin G. (2015), *Cancer du sein: une féminité à reconstruire*, Toulouse, ERES. Cet ouvrage retrace et analyse, dans une perspective psychologique, l'expérience corporelle de femmes atteintes d'un cancer du sein, notamment du point de vue de l'expérience de la féminité. Tout un chapitre (12. « c'est pas obligé d'être moche... ») revient sur la pratique de la socio-esthétique et l'intérêt de ce type de propositions pour les femmes qui traversent la maladie. Il pourra permettre aux professionnels qui le souhaitent de comprendre l'intérêt de cette proposition dans les parcours de soin.
- ❖ Garcia S., Oller A.-C. (2021), La dyslexie : une construction pédagogique à la croisée de normes pédagogiques divergentes, *Agora débats/jeunesses*, 87/1 : 129-44.



Dans cet article, les auteures montrent comment les difficultés d'apprentissage peuvent être liées aux choix pédagogiques effectués dans les modalités d'apprentissage et comment ces difficultés sont pourtant pathologisées, c'est-à-dire attribuées de problèmes cognitifs sans que soient remises en cause les méthodes d'apprentissage retenues.

- ❖ Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en !* Paris, Érès.

Cet ouvrage dresse les manquements et les devoirs pour qu'advienne une société inclusive. C. Gardou fait est un éloge à la diversité comme nature des sociétés humaines qui impose de considérer les singularités, situations et besoins de ses membres dans une perspective équitable. « *Leur égalité qualitative n'induit pas la similarité de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent. En situation de handicap ou non, chacun d'eux a le droit inconditionnel à être singulier et à réaliser sa singularité. Celle-ci n'autorise aucun traitement inégalitaire.* » (p. 133).

- ❖ Gareil 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.

Cet article revient sur l'évolution des politiques éducatives en matière de handicap en montrant les écueils persistants et les défis qui restent à relever. L'auteur insiste sur la nécessité de ne pas effacer, sous prétexte de vouloir traiter tous les élèves de la même manière, les singularités et les besoins spécifiques propres notamment à chaque élève handicapé.

- ❖ Goffman E. (1975), *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Minuit.

Cet ouvrage traite, dans une approche interactionniste, des usages et sociaux du handicap et de la manière dont le stigmate modifie le cours des interactions sociales ordinaires. L'ouvrage est particulièrement recommandé pour celles et ceux, étudiants, chercheurs ou professionnels, qui souhaitent comprendre ou mobiliser la théorie du stigmate.

- ❖ Jablonka I. (2015), *Le corps des autres*, Paris, Le Seuil.

L'historien explore dans ce livre le métier d'esthéticienne et le sens que les esthéticiennes donnent à leur travail. Il met en lumière comment les esthéticiennes considèrent que leur travail ne consiste pas seulement à faire que les personnes *paraissent bien* mais également à ce qu'elles *se sentent mieux*. Il est particulièrement intéressant pour les professionnels du médico-social ou les familles qui souhaitent se sensibiliser aux effets que peuvent

potentiellement procurer les soins esthétiques en termes de bien-être ou encore d'acceptation de soi.

- ❖ 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.

Cet article écrit par des professionnels et des chercheurs revient sur la mise en place d'un atelier de vêtothèque avec des jeunes présentant des troubles de l'image de soi (principalement des patientes anorexiques et quelques patientes obèses, et plus rarement des garçons) hospitalisés à la maison de Solenn. Dans l'article, il est question des dynamiques à l'œuvre lors de ces ateliers en termes de relations entre les patientes et avec les professionnels, d'image et d'appropriation corporelles et de travail identitaire.

- ❖ Kittelsaa A. M. (2014), Self-Presentations and Intellectual Disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16/1 : 29-44.

- Cf. fiche

- ❖ Korff-Sausse S, Araned M.(2017), *Handicap : une identité entre-deux*, Paris, Érès.

Cet ouvrage analyse l'identité des personnes en situation de handicap en tant qu'identité entre-deux, inexorablement façonnée par l'expérience de la liminalité. Les coordinateurs de l'ouvrage considèrent que la compréhension de l'expérience identitaire des personnes handicapées ouvre de nouvelles perspectives pour penser les processus identitaires contemporains en général.

- ❖ Laidi L. (2018), Le dispositif Ulis en photo, *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n° 83-84, 3 : 33-44.

Louisa Laidi interroge le rôle que joue la perception que les enseignants spécialisés ont de l'école inclusive et des dispositifs dédiés dans l'expérience des élèves scolarisés en Ulis. L'article est en particulier intéressant dans ce qu'il donne à voir des différentes manières qu'ont deux enseignantes de mettre en application les principes inclusifs avec leurs élèves et de faire exister l'école inclusive dans leurs pratiques concrètes au moment de la photo de classe.

- ❖ 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.

Les deux auteurs proposent dans cet article une revue de littérature présentant les principaux modèles théoriques mobilisés pour la conception de programmes de prévention et promotion de la santé au niveau international (programmes validés par des organismes experts). Grâce à cela, les auteurs questionnent la diversité des pratiques développées en prévention/promotion de la santé et l'hermétisme qui peut encore quelquefois exister entre pratiques de promotion de la santé mentale et pratiques de promotion de la santé physique.

- ❖ Lansade G. (2017), La « vision des inclus », *VST - Vie sociale et traitements*, 135/3 : 16-23.

Dans cet article, l'auteur s'attache à décrypter l'expérience de lycéens désignés d'handicapés mentaux inscrits dans un dispositif ULIS dans un lycée professionnel. Il analyse cette expérience à partir de 3 dimensions de l'expérience de l'inclusion : physique (attribution ou au contraire difficulté d'obtention d'une place physique dans l'école), sociale (les difficultés d'interaction et le traitement social réservé aux élèves liés à la désignation du handicap et aux représentations négatives qui lui sont associées), épistémique (elle fait référence au vécu de l'inclusion comme une « épreuve sociale »).

- ❖ 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.

- Cf. fiche

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

Cet ouvrage généraliste sur la sociologie du corps offre un bon aperçu des principales étapes de construction de ce domaine d'étude et de son état actuel. Il donne également à voir tout un processus de définition du corps en tant que construit social et l'importance qu'il acquiert dans la construction identitaire et des subjectivités.

- ❖ 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.

Ce chapitre d'ouvrage offre un aperçu de la manière d'appréhender anthropologiquement le phénomène du handicap tant du point de vue corporel, identitaire que des relations humaines.

- ❖ Le Breton D. (2013), *Anthropologie du corps et de la modernité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Quadrige ».

Dans cet ouvrage classique dans la discipline pour qui s'intéresse au corps, David Le Breton explore le corps sous toutes ses facettes : représentations, transformations techniques, sensorialités, imaginaires.

- ❖ Lecoite 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.

Cet intervention s'appuie sur une étude de psychologie clinique consistant à analyser les effets d'un dispositif groupal de soins esthétiques, mis en place en hôpital, à destination de femmes ayant ou ayant eu un cancer du sein. Disponible en podcast [début de l'intervention à 11,30 minutes] : <https://www.youtube.com/watch?v=KtJHMptPiQ8>

- ❖ Lecoite 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.

Cet article s'appuie sur une étude de psychologie clinique consistant à analyser les effets d'un dispositif groupal de soins esthétiques, mis en place en hôpital, à destination de femmes ayant ou ayant eu un cancer du sein. L'article permet de comprendre en quoi peut consister la socio-esthétique et d'en approcher quelques effets bénéfiques sur les plans psychique et corporel.

- ❖ Leonova T., Grilo G. (2009), La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ?, *L'Année psychologique*, 109/3 : 431-462.

- Cf. fiche

- ❖ 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.

Cet article dresse un état de l'art de la littérature scientifique concernant la manière dont les personnes ayant une déficience intellectuelle construisent leur identité. La revue de littérature montre que les personnes présentant une déficience intellectuelle sont conscientes de la catégorisation dont elles font l'objet du fait de leur expérience empirique du regard social porté sur elles. Ce dernier apparaît comme déterminant dans leur construction identitaire. Si certains rejettent le label, la plupart en ont conscience et celui-ci génère des sentiments de « honte », de « colère », et de « manque de pouvoir ».

- ❖ 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.

- Cf. fiche

- ❖ Manzano L., Moro M. R. (2012), L'atelier maquillage, *Adolescence* 80(2) : 411-419.

- Cf. fiche

- ❖ 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.

Ce chapitre d'ouvrage interroge les représentations du corps et de la normalité à partir de l'émergence de nouvelles figures du handicap en particulier dans le sport professionnel relayé par les médias. On retient en particulier les dynamiques signalées de déstigmatisation que traduit le fait, pour les personnes handicapées, de s'intégrer socialement par l'intermédiaire de la « mise en forme » et « mise en scène » d'un corps sportif.

- ❖ Marcellini A. (2006), Déficiences et ritualité de l'interaction. Du corps exclu à l'éducation corporelle, *Recherches et éducation*, 11.

Cet article interroge le rôle du corps dans la production du handicap, en particulier dans les interactions sociales et questionne les atouts de l'éducation sportive pour sécuriser les interactions.

- ❖ Martin C., Grouille D., Terrier G. (2009), Esthétique et temps en soins palliatifs, *InfoKara*, 24/3 : 147-150.

Une socio-esthéticienne et deux médecins, auteurs de l'article, donnent à découvrir les soins esthétiques en soins palliatifs au prisme du temps. On retient en particulier l'importance signalée du toucher.

- ❖ Murphy R. F. (1990), *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris, Plon.

R. Murphy anthropologue et lui-même atteint d'une maladie entraînant une paralysie progressive décrit et analyse sa propre expérience en tant que personne touchée par l'invalidité. L'analyse de son propre vécu dont on suit les évolutions tout au long de l'ouvrage l'a amené à théoriser, à partir de concepts anthropologiques existants, le concept de liminalité qui caractérise la situation d'entre-deux dans laquelle se situent les personnes présentant un handicap étant ni complètement exclues, ni complètement incluses.

- ❖ 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.

- Cf. fiche

- ❖ Pillant Y. (2019), Le paradigme de l'inclusion ou la société des singularités pour horizon, *Pensée plurielle*, 49/1 : 11-24.

Du paradigme de l'intégration à celui de l'inclusion, l'article explore le rapport à l'altérité et le traitement de celle-ci par un détour par l'historien et sociologue P. Rosanvallon et le philosophe Emmanuel Levinas. Cet article est intéressant pour sensibiliser à l'enjeu de la participation et de l'importance à tendre vers un « un commun d'humanité ».

- ❖ 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.

L'étude présentée est conduite auprès de femmes atteintes d'un cancer du sein et consiste à mettre en place un dispositif de soins esthétiques à destination d'une partie des participantes (l'autre constituant un groupe témoin) afin d'en mesurer les bénéfices potentiels. Les résultats montrent des effets positifs des soins esthétiques sur l'image corporelle et une absence d'effet sur la détresse psychologique. Les femmes ayant reçu des soins esthétiques ne relatent pas le

sentiment d'impuissance/de désespoir a augmenté chez les femmes du groupe témoin et pas dans le groupe ayant reçu les soins.

- ❖ Revillard, A. (2019), « L'expérience sociale du handicap », *Observation sociologique du changement*, n°2.

Après avoir retracé l'histoire conceptuelle de la sociologie du handicap et les débats qui la parcourent, Anne Revillard présente son cadre analytique qui est celui de « l'expérience sociale du handicap » appréhendée au prisme d'une sociologie des inégalités. L'article offre un très bon aperçu de ce qu'on entend en sociologie par « l'expérience sociale du handicap », à savoir comme le dit l'auteure la part de l'expérience qui « renvoie » à « son traitement social, par distinction avec l'expérience des déficiences ou limitations fonctionnelles elles-mêmes. » (p. 10).

- ❖ Sanahuja Almudena M. (de la), Cuynet P. (2012), Maigrir enveloppée à l'adolescence et image du corps, *Psychothérapies*, 32/4 : 249-261.

Dans une perspective de psychoclinicienne, cet article analyse les effets thérapeutiques d'une proposition, l'atelier « look », visant à améliorer l'image corporelle d'adolescentes obèses. L'atelier est animé par une éducatrice, une aide-soignante et une infirmière, toutes formées à l'esthétique.

- ❖ Seidah, A, Bouffard T., Vezeau, C. (2004), Perceptions de soi à l'adolescence : différences filles – garçons, *Enfance*, 56 : 405-420.

Cet article de psychologie présente une étude visant à examiner les différences dans le profil des perceptions de soi selon le sexe et l'âge des adolescent(e)s. Les résultats obtenus à partir d'un échantillon conséquent (1 427 élèves) montrent des différences sexuelles dans l'estime de soi générale des jeunes. Ces différences s'expriment notamment par une estime de soi générale plus élevée chez les garçons que les filles, ainsi que par des perceptions de compétence plus élevées dans les domaines scolaire, athlétique, et physique pour les garçons.

- ❖ Shillings C. (2012), *The body and social theory*, London, Sage.

Cet ouvrage classique de la sociologie du corps présente un panorama des principales théories sociologiques et des problématiques et enjeux qui se posent à l'analyse du corps comme objet d'étude à l'aune des évolutions et transformations de la place et des représentations du corps dans les sociétés contemporaines.

- ❖ 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.

Les auteurs, une infirmière, deux médecins et un statisticien présentent ici les résultats d'une étude réalisée auprès de 47 femmes d'un service de gériatrie ayant reçu des soins esthétiques. Les résultats indiquent principalement que les soins proposés vécus comme un moment de détente et de bien-être.

- ❖ Valentim A., Pires Valentim J. (2019), What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities, *Disability & Society*.

- Cf. fiche

- ❖ Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France, « Le Lien social ».

Cécile Van de Velde analyse, dans plusieurs pays d'Europe (Danemark, Royaume-Uni, France et Espagne) choisis pour leurs situations contractées, les modalités du devenir adulte sous différents angles : durée, étapes, rapport aux études, aux diplômes, au travail, à la famille, aux loisirs, accès au logement, à l'autonomie, aides financières et réponses politiques proposées, etc. L'auteure met ainsi en lumière pour chacun des pays, le vécu de ses jeunes, les éléments particulièrement déterminants ou encore les difficultés et obstacles avec lesquels les jeunes doivent composer pour devenir adulte.

- ❖ Vigarello G. (2004), *Histoire de la beauté : Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*, Paris, Seuil.

Dans cet ouvrage classique qui traite de l'histoire de la beauté depuis la Renaissance, les lecteurs pourront accéder, au fil des siècles et jusqu'à nos jours, aux représentations et pratiques corporelles qui ont donné et donnent encore consistance à cette notion de beauté dans ses dimensions historiques, sociales et culturelles.

- ❖ Ville I., Fillion E., Ravaud J.-F. (2020), *Introduction à la sociologie du handicap: histoire, politiques et expérience*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Ouvrage introductif à la sociologie du handicap tout à fait incontournable pour appréhender cet objet de recherche et en saisir les principaux champs d'investigation.



- ❖ Vallin V. Viné (2019), Être adolescent et porteur d'un handicap cognitif : quels composants pour un bonheur scolaire ?, *Tréma*, 52.
  - Cf. fiche
- ❖ Zaffran J. (2015), *Accessibilité et handicap*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Dans cet ouvrage rédigé à plusieurs mains, est dressé, à partir d'une approche par l'accessibilité, un état des lieux de la situation des personnes handicapées depuis la promulgation de la loi de 2005 dans des domaines essentiels de la participation sociales : culture, travail, école.
- ❖ Zaffran Joël (2015), Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire, *Le sujet dans la cité*, 2/ 6 : 71-80.

Après être revenu sur la centralité de l'école dans la mise en œuvre du paradigme inclusif, Joël Zaffran relève l'importance des effets de contexte et des significations de l'école inclusive et le sens que donnent les élèves et les professionnels aux différents événements dans l'expérience des élèves. Les limites en termes de socialisation, de reconnaissance et de participation des élèves handicapés jouant un rôle majeur dans les parcours biographiques doivent être attentivement considérées et pouvoir être palliées pour que l'inclusion soit pleinement réelle.

### Bibliographie complémentaire

- ❖ *Cartable des compétences psycho-sociales*, IREPS Pays-De-La-Loire.  
<http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>
- ❖ *Comitys*, organisme de formation professionnelle dans le développement de compétences psycho-sociales et d'éducation affective, relationnelle et sexuelle.  
<https://www.comitys.com/ressources-pedagogiques/estime-de-soi/>
- ❖ *Cours d'Esthétique à Option Humanitaire*. <https://www.socio-esthetique.fr/index.php>
- ❖ Dambuyant Gisèle (2021), intervention sur la prise en charge des corps vulnérables dans le cadre de la conférence « Beauté et construction de soi », 19 mars. Université PSL.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2-ZKro3k7-E>

- ❖ *Fédération Nationale des Socio-Esthéticiennes.* <https://fnsefrance.fr/fnse/>
- ❖ *Hop Toys. Pour une société inclusive.* Entreprise proposant des outils interactifs dont certains permettent d'aborder des questions relatives au corps (schéma corporel, hygiène corporelle). [https://www.hoptoys.fr/partenaires-hoptoys-29\\_animate?p=2](https://www.hoptoys.fr/partenaires-hoptoys-29_animate?p=2)
- ❖ *Les Ephélides association internationale des Socio-esthéticiennes.* <https://www.socio-esthetique-ephelides.com/>
- ❖ *On parle de sexe.* Websérie éducative sur la sexualité, destinée aux adolescents. En particulier : *Image corporelle - Rosalie et ses amis.* [#onparledesexe #saison2] <https://www.youtube.com/watch?v=AuiYWB804Rc>
- ❖ *Répertoire National des Certifications Professionnelles,* fiche socio-esthéticienne. <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/10390/>
- ❖ *ScholaVie.* Les compétences socio-émotionnelles au cœur de l'éducation. Association « spécialisée dans le développement des compétences socio-émotionnelles (CSE), née pour lutter contre l'échec scolaire et oeuvrer pour le bien-être des jeunes et de ceux qui les accompagnent ». <https://scholavie.fr/>
- ❖ *Wuthrich Catherine, « La Dimension Esthétique du Soin : un accompagnement social »,* projet (2010-2017) conduit au Foyer Bernard Delforge de Marange-Silvange. <https://solidarites-sante.gouv.fr/systeme-de-sante-et-medico-social/parcours-de-sante-vos-droits/bonnes-pratiques-en-region/grand-est/article/la-dimension-esthetique-du-soin-un-accompagnement-social>

Cette revue de littérature a été produite dans le cadre de la recherche appliquée « **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** » menée par l'IDEFHI, l'Université de Rouen Normandie (DYSOLAB), Promotion Santé Normandie, l'Education nationale et des socio-esthéticiennes.

L'objectif de cette revue de littérature est de rendre compte des connaissances actuelles en recherche appliquée sur l'expérience du handicap des enfants, adolescents et jeunes adultes présentant des troubles du développement, du comportement ou des TSA (dys), et ce, en particulier dans le contexte de l'école inclusive. Elle vise également à dresser un état des lieux sur la socio-esthétique. Elle a abouti à la sélection de ressources pertinentes au regard de la thématique, chacune classée au moyen d'un ensemble de critères prédéterminés. Parmi ces ressources, 15 ont été sélectionnées comme particulièrement pertinentes et intéressantes au regard de leur capacité à être applicables, particulièrement pour les personnes en situation de handicap et les organisations qui les représentent.

