

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

SYNTHÈSE SCIENTIFIQUE



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

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



1. Avant-propos

La présente synthèse présente l'ensemble de la démarche et des résultats de la recherche appliquée et participative conduite à l'Institut Départemental de l'Enfance, de la Famille et du Handicap pour l'Insertion (IDEFHI) dans le cadre de la convention (avril 2020-avril 2022) signée avec la FIRA et la Fondation L'Oréal. Cette recherche appliquée et participative interroge l'expérience et les effets de pratiques de socio-esthétique, en termes d'estime de soi, de bien-être et plus largement de dynamique d'inclusion, pour un panel de jeunes accueillis dans plusieurs établissements médico-sociaux au sein de l'IDEFHI.

Une recherche à dimension participative. L'élaboration et la mise en place des actions du projet ont été co-réfléchies et concertées entre les chercheurs et les professionnels de l'établissement médico-social, les socio-esthéticiennes et les vidéastes (pour la construction de supports d'application). Les éducateurs, éducatrices, les enseignantes et les psychologues engagés dans le projet ont activement participé, avec la chercheuse et la chargée de mission en promotion de la santé, à la constitution du panel de l'étude et à l'organisation de sa mise en œuvre.

L'implication des jeunes est une dimension importante du projet. Leur participation dans le choix des orientations données aux ateliers de socio-esthétique et partiellement aux entretiens collectifs a été fortement encouragée. Le choix d'opter pour un support d'application sous la forme de capsules vidéo répondait à cette volonté d'intégrer pleinement le point de vue des jeunes et leur participation dans le processus de production de ces supports. Il a aussi semblé pertinent de proposer à des parents de s'impliquer dans le projet. Deux parents ont donc intégré le comité de pilotage.

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

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

Les éducateurs, éducatrices et enseignantes sont plusieurs à avoir remobilisé les résultats et les supports d'application dans leurs propres pratiques avec des jeunes de l'étude ou d'autres jeunes. Certains relèvent, comme point positif, l'accessibilité des propositions aisément appropriables par d'autres professionnels, les jeunes, les familles ou d'autres publics.

Les socio-esthéticiennes ont relevé la portée réflexive des résultats de la recherche, vis-à-vis de leurs propres pratiques professionnelles et des dynamiques de groupe durant les ateliers. Elles mentionnent également l'intérêt des résultats et des supports d'application pour d'autres socio-esthéticiennes.

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

Ces remerciements s'adressent également, bien sûr, à tous les jeunes qui ont participé à l'étude, ainsi qu'à leurs parents, pour leur enthousiasme, leur dynamisme et leur réceptivité.

2. Résumé du projet

Le projet a consisté en une recherche sociologique appliquée et participative, dans le cadre d'un établissement public (l'Institut Département de l'Enfance, de la Famille et du Handicap - IDEFHI) comprenant plusieurs établissements médico-sociaux.

L'objectif de ce projet est de documenter scientifiquement comment les pratiques de socio-esthétique peuvent participer au développement et au renforcement du bien-être et de l'estime de soi chez des jeunes en situation de handicap engagés dans des démarches d'inclusion. L'étude a été conduite avec des jeunes présentant des troubles du développement accueillis à l'IME Le Chant du loup, des jeunes présentant des troubles du comportement accueillis à l'ITEP Vallée de Seine et des jeunes accueillis au Centre François Truffaut (CFT) présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA)).

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

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

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

- ✓ Des observations des ateliers de socio-esthétique par la chargée de recherche.
- ✓ Des entretiens collectifs (appelés discussions collectives dans le cadre du projet) conduits, avec les différents groupes, par la chargée de recherche.

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

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

- Une sensibilisation à des gestes et techniques et un apprentissage de normes corporelles et d'hygiène.
- Du plaisir, un certain bien-être subjectif, sensoriel, en constituant souvent un moment de sociabilité entre pairs et entre jeunes et professionnels.
- Un engagement actif dans une activité socialisante et collective.
- Une meilleure connaissance d'eux-mêmes, notamment par le rapport au corps et les sollicitations sensorielles induits par les ateliers, ainsi qu'une affirmation de leur singularité, mieux reconnue par les autres.
- Les ateliers ont pu également avoir un effet favorable sur la relation entre jeunes et professionnels, leur permettant d'établir, durant ce moment, une autre relation, de partager une expérience sensorielle, et parfois d'inverser les rôles.

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

les groupes de l'étude, comme entre les individualités à l'intérieur de chaque groupe, notamment concernant l'intériorisation des normes corporelles.

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

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

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

3. Objectifs de la recherche

L'objectif général du projet est de mesurer les effets potentiels des pratiques de socio-esthétique pour des jeunes en situation de handicap, engagés très majoritairement dans un dispositif d'inclusion scolaire ou préprofessionnelle. L'étude vise à documenter scientifiquement comment les pratiques de socio-esthétique peuvent participer au développement et au renforcement du bien-être et de l'estime de soi chez des jeunes présentant des troubles du développement (*i.e.* une déficience intellectuelle (DI)), des troubles du comportement (TC), ou des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA), dit troubles DYS, engagés dans des démarches d'inclusion.

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

À l'appui de la littérature existant sur l'expérience du handicap, notamment en milieu scolaire, et celle relative à la socio-esthétique, des hypothèses de travail co-construites avec les acteurs du projet ont guidé la démarche de recherche :

- ✚ Le processus de construction identitaire des jeunes participant à l'étude et leur expérience des relations avec les autres sont marqués par l'expérience du handicap.
- ✚ Ces jeunes présentant un handicap mental, psychique ou cognitif, sont en situation de vulnérabilité¹, et donc susceptibles de présenter une estime de soi dégradée par rapport aux autres jeunes de leur âge, ce qui peut également limiter leur sentiment de bien-être.
- ✚ Les expériences quotidiennes du handicap (*e.g.* parcours scolaires difficiles, interactions sociales ordinaires potentiellement marquées par la stigmatisation ou l'évitement ou le sentiment de liminalité, limitations liées à l'inaccessibilité, etc.) sont susceptibles d'être vécues de manière dépréciative par les jeunes, d'affecter leurs sentiments d'épanouissement et d'inclusion et d'entraver leur processus de construction identitaire² et plus largement leur « devenir adulte »³.

¹ Ébersold S., Cordazzo P. (2015), Passage à l'âge adulte, handicap et configurations inclusives, *Agora débats/jeunesses* 71/3 : 55-67.

² Ébersold S., Cordazzo P. (2015), Passage à l'âge adulte, handicap et configurations inclusives, *Agora débats/jeunesses* 71/3 : 55-67 ; Chevallier-Rodrigues E., Courtinat-Camps A., de Léonardis M. (2020), Relation entre parcours scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap : rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire sur cette relation, *Psychologie Française*, 65, n°2 : 157-72 ; Chevallier-Rodrigues E., Rodriguez N., Courtinat-Camps A. (2019), Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap. *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 29 : 88-108.

³ Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France, « Le Lien social ».

- ✚ La perspective d'un accès ou d'un retour au milieu ordinaire, telle qu'elle est prévue dans le contexte de l'école inclusive impliquant la prise en compte des « besoins éducatifs particuliers »⁴, peut éventuellement (ré)activer des formes de malaise et d'appréhension⁵ susceptibles d'entraver la capacité à se projeter ou à mobiliser ses ressources pour interagir et s'intégrer en situation. Par ressources, nous désignons par exemple les ressources émotionnelles (e.g. gestion des émotions), corporelles (e.g. aisance, présentation de soi), culturelles (e.g. codes sociaux, connaissances acquises) ou sociales (e.g. les pairs, les professionnels ou les proches).
- ✚ La socio-esthétique, en tant que proposition plaçant le corps au cœur de la démarche, permet de travailler de manière concrète certaines dimensions de l'estime de soi et de participer au bien-être des jeunes.
- ✚ Les soins de socio-esthétique sont susceptibles d'être bénéfiques aux jeunes en les aidant à répondre aux attentes sociales du milieu ordinaire avec plus de ressources émotionnelles, corporelles, culturelles ou sociales.
- ✚ Les effets supposés des ateliers de socio-esthétique, en termes de levier pour les démarches d'inclusion, sont certainement variables, en fonction des types de troubles et/ou de l'expérience scolaire de chacun.

Le projet s'inscrit dans la continuité d'un programme plus vaste de promotion de la santé et de l'accompagnement à l'autonomie et à l'inclusion des publics en situation de handicap de l'IDEFHI. Dans une perspective de recherche appliquée, il s'appuie sur la proposition d'ateliers de socio-esthétique à destination des enfants et des adolescents ; ateliers à l'issue desquels ont été élaborés des outils opérationnels appropriables par les différents acteurs (enfants, jeunes, familles mais aussi professionnels éducatifs) afin de favoriser le développement et la pérennisation de ce type d'accompagnement.

4. Méthodologie

4.1. Exposé de la méthode

L'étude a consisté en la mise en œuvre d'un **cycle de 8 ateliers de socio-esthétique** avec différents groupes de jeunes de l'IME Le Chant du loup, du Centre François Truffaut et de l'ITEP Vallée de Seine. Le panel de l'étude est constitué de 59 jeunes, âgés entre 8 et 19 ans (23 filles et 36 garçons), inscrits très majoritairement dans un dispositif d'inclusion scolaire ou préprofessionnelle.

Au total, **quatre classes** (Unités d'enseignement externalisées - UEE)⁶ ont participé au projet (une du CFT et trois de l'IME), ainsi qu'un **groupe plus hétérogène** de jeunes en inclusion individuelle scolaire ou préprofessionnelle à l'ITEP. À l'intérieur de chacun de ces groupes, un sous-groupe témoin a été constitué, quand cela s'est avéré possible et a été jugé pertinent, dans le but de pouvoir mieux comprendre les effets observés et effectuer des comparaisons. Un créneau d'1h ou 1h30 par semaine dédié au projet a été programmé avec chaque classe ou groupe. La méthodologie a mobilisé des techniques d'enquête qualitatives, articulant deux types de données⁷ : **des observations des ateliers de socio-esthétique et des entretiens collectifs conduits avec les différents groupes.**

⁴ Ébersold S., Armagnague M. (2021), « Introduction » de « La fabrique du besoin éducatif particulier », *Agora débats/jeunesses*, 87/1 : 39-49.

⁵ Voir par exemple les travaux de Hugo Dupont au sujet des jeunes scolarisés en ITEP : Dupont H. (2016), *"Ni fou, ni gogol !"*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

⁶ Les unités d'enseignement externalisées sont des dispositifs permettant à des enfants accueillis dans des établissements médico-sociaux de suivre (partiellement ou totalement) une scolarité adaptée dans l'enceinte d'un établissement scolaire ordinaire.

⁷ Des évaluations de l'estime de soi ont été conduites à partir de l'échelle toulousaine de l'estime de soi (questionnaire E.T.E.S) et de l'échelle multidimensionnelle de l'estime de soi (questionnaire EMES) (y compris avec les groupes témoin). Au regard des difficultés à interpréter les résultats et de l'ensemble des biais de passation et d'utilisation des outils, cette partie n'a pas été intégrée à l'analyse dans le rapport final. Nous tenons néanmoins à remercier les collègues psychologues ayant réalisé ces évaluations et participé à notre recherche : Amélie Belguise et Lucie Colzy à l'IME, Mathilde Rouge et Lucile Grémont au CFT, Céline Nossin à l'ITEP.

4.1.1. L'observation des ateliers de socio-esthétique

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

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

4.1.2. Des entretiens collectifs conduits avec les participants

Nous avons opté pour un format d'entretiens collectifs, que nous avons appelés discussions collectives, avec les groupes constitués. Ce format est apparu, au terme d'une réflexion collective, comme celui permettant de proposer le contexte le plus sécurisant et positif possible pour les répondants. Ce choix méthodologique est cohérent avec les dispositifs méthodologiques adoptés dans d'autres études conduites avec des jeunes présentant des troubles similaires à ceux de certains jeunes du panel de l'étude⁸. Lors des entretiens collectifs, il s'est agi d'interroger l'expérience sociale, corporelle et de bien-être des jeunes dans différents domaines de leur vie quotidienne afin de mieux appréhender les difficultés rencontrées par ces jeunes et les éventuels bénéfices de la socio-esthétique. 4 thèmes principaux ont été explorés :

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

L'expérience que les jeunes font des ateliers, ce qu'ils en disent, comment ils se les approprient et comment cette pratique influence leur rapport au corps, au bien-être ainsi qu'à la santé mentale a également été régulièrement abordée durant les discussions et dans des échanges informels directement durant les ateliers de socio-esthétique.

4.2. Traitement des résultats

L'ensemble du processus de traitement et d'analyse des données collectées par observation ou lors des discussions collectives s'inscrit dans une **démarche à dominante inductive**, empruntant aux méthodes ethnographiques. Notre démarche se distingue donc d'une analyse déductive à vocation de généralisation, et privilégie une compréhension du terrain au fur et à mesure (à partir d'hypothèses de travail), afin d'établir des savoirs contextualisés, susceptibles ensuite de se traduire en une théorisation. Par conséquent, le processus de recherche a été itératif, posture par laquelle le chercheur « interprète sans cesse, au fil des rencontres, des observations et des entretiens, bien que de façon latente plus

⁸ Par exemple, Claire de Saint Martin (2016) prête une attention toute particulière à la manière dont les élèves de CLIS 1 racontent dans une situation de discussion collective leur expérience et leur place à l'école. 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.

qu'explicite, de façon discontinue plus que continue, avec des phases plus routinières et d'autres plus intensives, des phases plus conscientes et d'autres plus nonchalantes »⁹.

La collecte des données s'est appuyée sur une grille d'entretien pour les discussions collectives et sur une grille d'observation pour les observations des ateliers. Les données issues des discussions collectives et des observations ont fait l'objet d'un traitement par analyse thématique à l'aide du logiciel Excel. Les chercheurs ont procédé à une transcription intégrale des discussions collectives (enregistrées de manière audio), afin de permettre la rédaction de compte-rendus d'observations. Les thèmes et les éléments pertinents à approfondir ont été identifiés en regard des hypothèses de travail et de la littérature. Le responsable scientifique a développé un processus itératif, à partir d'une multitude d'aller-retours entre le terrain et la littérature (confrontation), ce qui a permis de faire évoluer et d'affiner les hypothèses de travail et l'analyse.

5. Résultats

Pour rappel, la recherche a été menée auprès de 3 publics présentant des troubles distincts : des troubles du développement (IME), des troubles du comportement (ITEP) ou des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (CFT). Il s'agit d'enfants et adolescents scolarisés dans des environnements variés : en classe spécialisée interne à l'EMS et en unité d'enseignement externalisée.

L'étude a permis d'envisager le contenu et les effets des ateliers de socio-esthétique pour les différents publics qui en ont bénéficiés. Les effets s'avèrent aussi bien corporels, émotionnels que relationnels et groupaux. Auparavant, nous avons étudié la spécificité de chacun des publics accueillis par les trois services participant à la recherche puis avons approfondi leur rapport à la scolarité (les façons dont ils éprouvent leur présence physique dans les espaces de leur établissement spécialisé, dans ceux des établissements scolaires dans lesquels ils sont inclus, leur rapport à l'organisation des temps scolaires, aux valeurs pédagogiques et à l'importance des savoirs enseignés, etc.). Afin de rendre lisibles les lignes de force du matériau empirique analysé, nous privilégions dans cette synthèse une exposition des principaux résultats.

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

La scolarité des jeunes présentant un handicap mental, cognitif ou psychique accueillis en établissement spécialisé et en école ordinaire (ou ayant fréquenté celle-ci par le passé) se caractérise par une expérience duale dans la mesure où celle en établissement spécialisé ne peut être comprise sans tenir compte de celle de l'école et vice versa. Elle est également multidimensionnelle¹⁰. Plusieurs facettes de l'expérience scolaire – vécus dans la classe, des savoirs scolaires et des situations d'apprentissages ; relations avec les pairs ; rapport à l'espace et au temps (repères spatio-temporels) ; activités hors classe ; modalités d'encadrement par les adultes – ont été explorées dans cette étude. Nous insistons en particulier sur les similitudes et les variations de l'expérience en fonction des troubles représentés dans l'étude (DI, troubles DYS, TC), des modalités d'inclusion à l'école et quand cela s'avère possible et pertinent en fonction de l'âge et du genre.

Les expériences en espaces spécialisés :



Les espaces spécialisés apparaissent pour les jeunes comme des espaces protecteurs.

⁹ Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologiques*. Paris, L'Harmattan, p. 83.

¹⁰ De Saint Martin C. (2019), *La parole des élèves en situation de handicap: « on sait marcher droit mais de travers ! »*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble ; De Saint Martin C. (2016), *L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de Clis 1*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73/1 : 239-51.

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

Les expériences en milieu ordinaire se caractérisent par :

- ✚ Un grand sentiment de liberté et d'autonomie, en particulier chez les jeunes présentant des troubles DYS.
- ✚ Parfois, une certaine appréhension et difficulté à construire de nouveaux repères (humains, spatio-temporels) et à gérer cette autonomie, en particulier chez certains jeunes collégiens et lycéens présentant des troubles du développement.
- ✚ Des expériences passées jugées et vécues très négativement par les jeunes présentant des troubles du comportement.

Les expériences rapportées des temps de classe et des situations d'apprentissage en milieu ordinaire révèlent plusieurs aspects :

- ✚ Une haute valeur accordée au travail et aux apprentissages délivrés en milieu ordinaire par les jeunes DYS ou DI, par opposition à un rapport très désabusé et désillusionné à l'école et aux adultes de l'institution scolaire de la part des jeunes de l'ITEP.
- ✚ Des situations d'apprentissage en milieu ordinaire pouvant néanmoins mettre à l'épreuve certains jeunes DYS ou DI ainsi que des interactions avec les autres élèves, lors des temps scolaires, pouvant s'avérer difficiles à gérer sur les plans relationnel et émotionnel pour les jeunes DI.
- ✚ Des situations d'apprentissage et pédagogiques qui semblent plus adaptées aux besoins des jeunes, en particulier des jeunes DYS, en milieu spécialisé qu'en milieu ordinaire.

Les relations avec les pairs en milieu scolaire ordinaire présentent plusieurs caractéristiques résumées ici :

- ✚ Un élargissement des relations potentielles avec les pairs par l'accès à d'autres jeunes d'une même classe d'âge et à une plus grande mixité en termes de genre, par rapport aux espaces spécialisés que peuvent être l'IME, le CFT et l'ITEP.
- ✚ Une qualité des relations nouées avec d'autres jeunes hors UEE, qui reste néanmoins difficile à mesurer, l'aspect quantitatif l'emportant sur la description qualitative dans les discours des jeunes.
- ✚ Une intégration au sein des groupes de pairs qui apparaît plus aisée pour les jeunes DYS que pour les jeunes présentant des troubles du développement globalement plus anxieux et plus distants dans leurs rapports avec les autres élèves.
- ✚ Une intégration susceptible d'être facilitée par des anciens élèves des établissements spécialisés ou des connaissances (membres ou proches de la famille) jouant un rôle d'intermédiaire.
- ✚ Des relations avec les jeunes hors UEE influencées par le fait de partager ou non des temps scolaires, en inclusion individuelle ou collective, avec d'autres élèves, dans d'autres classes et par des facteurs sociaux et individuels (bon relationnel, capital social, popularité).
- ✚ Des relations néanmoins marquées par des expériences de moqueries pour les jeunes de l'IME ou par des formes de moqueries ordinaires, sans lien établi avec leurs troubles pour les jeunes du CFT et parfois en lien avec la visibilité du handicap (entraînant des formes de stigmatisation ou d'exclusion) chez les jeunes du CFT ou, plus majoritairement, de l'IME.
- ✚ Des relations compliquées compensées par une solidarité de groupe chez les jeunes de l'IME et un travail émotionnel (Hochschild, 2017)¹¹ collectif.
- ✚ Un sentiment d'intégration et une identification aux pairs, à l'école ordinaire, exprimés par certains

¹¹ Hochschild A. Russell (2017). *Le prix des sentiments : au cœur du travail émotionnel*. [Traduit par Salomé Fournet-Fayas et Cécile Thomé]. Paris, France, La Découverte. Selon A. Hochschild (2017), le travail émotionnel désigne la manière dont un individu gère ses émotions et/ou celles d'autrui afin de lui procurer un sentiment positif.

jeunes parmi ceux qui manifestent une conscience de leur situation de handicap reconnue mais cependant relativement peu mentionnés dans l'ensemble des discours.

5.2. L'expérience des ateliers de socio-esthétique

Les ateliers de socio-esthétique constituent un espace de socialisation¹² à des normes corporelles nécessaires aux jeunes pour s'intégrer en milieu ordinaire. Plusieurs dimensions des normes corporelles sont travaillées avec différents objectifs et méthodes :

- ✚ Apprendre des soins corporels et leur donner une signification sanitaire et sociale.
- ✚ Sensibiliser à l'hygiène corporelle.
- ✚ Socialiser au travail de l'apparence¹³ et aux soins esthétiques dans l'optique de favoriser une meilleure estime de soi.
- ✚ Apprendre par corps¹⁴, ce qui veut aussi dire par la répétition.

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

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

Les propositions de socio-esthétique sont source d'un bien-être subjectif¹⁵ et multidimensionnel – corporel, sensoriel, interactionnel et émotionnel – dimensions respectivement associées à :

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

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

- ✚ Offrent des moments de convivialité susceptibles de favoriser la cohésion de groupe.
- ✚ Permettent d'instaurer une autre relation entre les jeunes et les professionnels qui évoquent la plus grande connaissance qu'ils ont pu avoir des jeunes.

¹² Darmon M. (2007), *La socialisation*, Paris, Armand Colin (coll. 128).

¹³ Court M. (2007), La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps, *Sociétés & Représentations*, 24/2 : 97-110.

¹⁴ Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute. Apprendre par corps correspond au fait que la réalisation répétée des gestes par les jeunes, pendant les ateliers, est accompagnée par les socio-esthéticiennes qui effectuent elles-mêmes les gestes et les verbalisent en décrivant leur déroulé et en explicitant et contextualisant leur utilité. Ce processus favorise, sur le plan cognitif, l'incorporation des gestes et techniques corporelles.

¹⁵ Pawin R. (2014), « Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un champ de recherches », *L'Année sociologique*, 64 (2) [Michel Forcé et Simon Langlois (dir.), Sociologie du bien-être] : 273-294.

- ✚ Constituent une respiration pour les professionnels et, par conséquent, un levier possible de bien-être au travail et de l'institution dans son ensemble.

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

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

6. Présentation des supports d'application

Trois supports d'application ont été développés :

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

L'ensemble des supports d'application est disponible sur la page consacrée au projet sur le site de la FIRAH. Ils seront relayés régulièrement via des posts linkedin de l'IDEFHI.

6.1. Le reportage

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

6.2. Les capsules vidéo

Les capsules vidéo prennent la forme de tutoriel. Elles abordent différents sujets traités lors des ateliers de socio-esthétique (hygiène au quotidien, prendre soin de soi, fabriquer des cosmétiques, la gestion des émotions...). Au total, 8 capsules vidéo aux contenus complémentaires ont été créés, dont la durée varie de 2 à 4 minutes.



6.3. Livret d'accompagnement à destination des professionnels

Afin de favoriser l'utilisation des capsules vidéo par les professionnels auprès des jeunes, nous avons choisi de créer un livret d'accompagnement à l'utilisation des capsules vidéo à destination des professionnels. Ce support reprend le contexte de création des capsules, la présentation de la recherche et les objectifs poursuivis pour chaque atelier présenté au travers des capsules.