

Sauront-elles jamais être discrètes et pudiques ? La gestion éducative d’adolescentes “ handicapées ” en institution spécialisée

Léa Anthouard, Julie Thomas

► To cite this version:

Léa Anthouard, Julie Thomas. Sauront-elles jamais être discrètes et pudiques ? La gestion éducative d’adolescentes “ handicapées ” en institution spécialisée. Kerivel, Aude; Buisson-Fenet, Héléne. Jeunesses aux marges : les dérangements du genre, Presses universitaires de Rennes, 2019. halshs-01951861

HAL Id: halshs-01951861

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01951861>

Submitted on 11 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sauront-elles jamais être discrètes et pudiques ? La gestion éducative d'adolescentes « handicapées » en institution spécialisée

Léa Anthouard, Julie Thomas

L'enquête ethnographique, sur laquelle ce travail s'appuie, a été réalisée lors des « temps de vie » en internat dans un institut spécialisé¹. Trois groupes d'internat y hébergent simultanément des jeunes – uniquement des filles² – ayant une déficience intellectuelle légère et d'autres ayant un « trouble du comportement ». La cohabitation entre ces deux publics est souhaitée par l'institut du fait d'« un certain nombre de caractéristiques communes » (article 3-2 du projet institutionnel). De fait, ils sont rarement distingués en tant que tels par les éducateurs et éducatrices³, mais plutôt appréhendés à partir de leurs « capacités d'autonomie ». Une des missions de cet établissement est en effet de « favoriser (...) l'autonomie maximale quotidienne et sociale des enfants et des adolescents accueillis » (article 2-2 du projet institutionnel). À ce titre, les « temps de vie » visent à travailler cette autonomie, parfois jusqu'à l'extérieur de l'institut et sans la supervision d'un adulte.

L'institut Criespérance⁴, situé au cœur d'une grande ville française, a une double habilitation : IME et ITEP. Il accueille en internat et semi-internat des adolescentes pour des temps de travail scolaire mais aussi une prise en charge éducative plus étendue lors de « temps de vie » dans trois groupes. Chaque groupe (« unité ») d'internat accueille la semaine (du lundi au vendredi) dix filles encadrées par trois éducateurs et éducatrices, ce qui représente au total neuf professionnels⁵ et trente internes âgées de 12 à 20 ans. L'année de la recherche, elles étaient toutes issues des classes populaires ou moyennes.

L'enquête, qui portait sur l'autonomisation des usagères de Criespérance, a duré plusieurs jours par semaine sur une période de 7 mois (année 2015-2016)⁶. Les observations des interactions entre ces jeunes filles et les personnes qui les accompagnent lors des temps de vie ont été menées au sein des trois groupes d'internat. Dix-sept entretiens ont été réalisés avec des adolescentes issues des trois unités ; dix entretiens avec des éducateurs et éducatrices ; et un entretien avec le directeur adjoint de la structure.

Comment, et en fonction de quels critères explicites et implicites, les éducateurs et éducatrices traduisent et mettent en œuvre cette volonté institutionnelle d'autonomie ? Que provoque la potentielle contradiction entre l'objectif d'autonomie et le dispositif de contrainte (que représente l'institution), sur les pratiques des professionnels et les expériences des adolescentes

¹ Parmi les établissements du secteur médico-éducatif, les instituts spécialisés désignent des structures chargées de l'éducation et de l'accompagnement d'enfants ou d'adolescents ayant une déficience intellectuelle légère (IME : Instituts Médico-Educatifs) ou un « trouble du comportement » (ITEP : Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques). Les jeunes sont orientés vers ces établissements par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), lorsqu'elle établit un diagnostic de déficience ou de troubles nécessitant une prise en charge spécialisée. Outre la décision d'une orientation scolaire en milieu « ordinaire » ou spécialisé, la MDPH précise les modalités d'accueil et de prise en charge dans les établissements (internat, semi-internat, externat).

² L'accueil en externat est mixte.

³ Quasiment autant d'hommes que de femmes.

⁴ Les noms de l'établissement et des enquêtées ont été changés.

⁵ Les contraintes éditoriales ont rendu impossible l'écriture inclusive, pourtant désirée et nécessaire selon les autrices du chapitre

⁶ Lors de l'observation participante, l'enquêtrice a fait attention à tenir un rôle permettant d'avoir accès aux points de vue de ces deux groupes d'acteurs, en veillant à ne jamais être considérée par les jeunes comme une éducatrice.

internes ? En référence au modèle systémique du « Processus de Production du Handicap »⁷ (Fougeyrollas, 2010), on peut se demander quels impacts ce contexte de vie en institut a sur la participation sociale de ces jeunes filles, si l'on considère les habitudes de vie et rôles sociaux valorisés à cet âge ?

La période de l'adolescence a pour enjeu central la construction de l'*autonomie privée*, c'est-à-dire « la constitution d'une sphère personnelle par la mise en place de relations [amicales, amoureuses et sexuelles] échappant aux institutions [éducatives] » (Bozon, 2012 : 123). Qu'en est-il alors pour les jeunes internes observées ? Selon cet auteur, l'adolescence est définie « par les premières manifestations de la puberté » et « le passage à la sexualité génitale ». Nous avons utilisé ces deux dimensions : sexualisation des corps et des relations sociales, pour étudier l'encadrement des adolescentes internes par les « éducateurs »⁸ de Criespérance.

En plus des contraintes institutionnelles habituelles dans des instituts pour jeunes ayant des incapacités (cf. Dupont, 2016, sur les ITEP de garçons), nous pouvons relever que des actions éducatives observées se dégagent une volonté manifeste de contrôle des conduites pour des jeunes femmes pensées comme potentiellement déviantes dans la gestion de leur corps et de leur vie amoureuse. Nous allons voir que l'encadrement quotidien des jeunes filles internes est marqué par la gestion des risques que les « éducateurs » pensent inhérents à leurs catégories d'âge, de genre, de handicap et de classe. De ce fait, l'organisation institutionnelle et le travail éducatif mené au sein de cet établissement vont dans le sens d'une normalisation (pensée comme jamais atteinte) de la gestion du corps sexué/sexualisé et des relations amoureuses, justifiant leur prise en charge.

Transmettre des normes de pudeur et discrétion au sein de l'institut

Surveiller et normaliser la sexualisation des corps

L'organisation institutionnelle de l'établissement entrave la possibilité pour les jeunes filles internes de bénéficier de moments et temps d'intimité⁹. Outre la vie en collectivité dans les espaces communs, les chambres, souvent partagées, sont fermées la journée par les « éducateurs » qui en détiennent les clefs. Elles sont ouvertes seulement sur demande : de 12 à 14 h et à partir de 17 h. Gardien constate « qu'il n'est pas rare [...] qu'un interdit porte sur le verrouillage de la porte de la chambre en institution » (2014 : 42). Certaines filles évoquent régulièrement qu'elles aimeraient pouvoir s'enfermer dans leur chambre, notamment lorsqu'elles prennent leur douche dans leur salle de bain (qu'elles partagent à deux). Mais cette demande est toujours rejetée par les « éducateurs » pour une « raison de sécurité ». Ainsi ce fonctionnement quasi panoptique peut-il donner aux adolescentes le sentiment que leurs moments de toilette intime peuvent être interrompus et surveillés par une interne ou un « éducateur ».

Par ailleurs, les projets éducatifs de l'accompagnement au quotidien stipulent que « chaque jeune doit entretenir sa chambre et la ranger correctement ». Sur cette justification, celle-ci peut être visitée et vérifiée à tout moment par des adultes encadrants ou autres. Cet espace privé se retrouve finalement envahi par le regard éducatif. Or, tout en voulant évaluer les capacités d'autonomie de ces jeunes filles via le rangement et l'entretien de sa chambre, les « éducateurs »

⁷ Le Processus de Production du Handicap insiste sur le lien existant entre les caractéristiques des personnes et celles de leur contexte de vie (physique, social et culturel) pour comprendre comment l'interaction entre ces éléments peut favoriser ou au contraire limiter leur « participation sociale » dans une situation donnée. Cette dernière est définie comme la réalisation d'une habitude de vie, c'est-à-dire une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son environnement.

⁸ Dans la suite du texte nous reprendrons ce terme émiqque qui a l'avantage d'être inclusif.

⁹ La question de « l'intimité » sera plus précisément abordée dans une prochaine publication.

transmettent des normes de gestion de leur corps, du privé et de présentation de soi marquées par leurs représentations du genre et du handicap.

Extrait du journal de bord du mercredi 27/01/16 : « Pendant le repas, Véronique (55 ans), monitrice éducatrice, revient sur la gestion des chambres : “ça ne me dérange pas si vous mettez des affaires sous votre lit pour les ranger le soir, mais s’il y a d’un côté une petite culotte sale et de l’autre une serviette hygiénique pliée ce n’est pas terrible... Il faut que votre chambre soit quand même un minimum bien rangée quand vous partez le matin. Car [...] il faut que vous pensiez qu’à tout moment votre chambre peut être visitée par des parents, ou même par des gens des associations ou le directeur. Alors c’est vrai que c’est important d’avoir conscience que votre chambre c’est aussi l’image que vous renvoyez aux gens. Vous imaginez ce que les gens vont penser de vous à travers votre chambre ? Parce que c’est l’image [...] de vous que vous voulez donner à voir.” »

Ce discours est exemplaire de la manière dont s’articulent normes d’âge, de genre, de handicap et de classe dans les actions éducatives concernant la gestion des choses privées. Les encadrants se considèrent responsables de la transmission des normes sanitaires concernant l’hygiène féminine. Mardon (2009) montre qu’usuellement, c’est la famille (et surtout la mère) qui est l’instance se chargeant de cette transmission, notamment celle de rendre leurs menstrues invisibles dans la sphère publique, et plus largement d’incorporer une féminité *mesurée*.

Au sein de l’institut, les chambres des internes sont constituées comme un espace public que les filles doivent bien tenir, et non des « coulisses » (Goffman, 1973). L’évaluation de la bonne tenue de cet espace envahi par le regard éducatif est censée vérifier leur autonomie. Mais elle examine en fait tout autant, voire davantage, les effets de la socialisation sexuée, sexuante, classée et classante opérée au sein de l’institution spécialisée.

Ces formes d’exigences de pudeur et de bonne tenue sont centrales dans l’évaluation de l’autonomie de ces jeunes filles par les « éducateurs ». On attend d’elles de savoir bien se comporter, bien se présenter, et ici tenir son intérieur comme miroir du soi – bref, être propre et pudique, respectable *in fine*... Selon Skeggs (2015), ces qualités traditionnellement exigées des femmes sont mises en doute chez celles des milieux populaires. Elles sont souvent transmises dans les institutions éducatives encadrant les filles des classes populaires, en même temps que leur est inculqué le sentiment qu’elles risquent toujours d’en manquer, et d’être vues par autrui (notamment par les femmes des classes moyennes et supérieures) comme « irresponsables et immorales » (*ibidem* : 22).

Plus globalement, des chercheurs comme Donzelot (1977) ou plus récemment Millet & Thin (2012) ont repéré une entreprise de moralisation à l’œuvre au sein des institutions publiques françaises à l’égard des familles populaires, et notamment celles dont les enfants sont perçus comme déviants (comme celles et ceux en ITEP). L’action des « éducateurs », bien que réalisée dans le souci de « bien éduquer » voire de protéger les jeunes filles dont ils et elles ont la charge, participe aussi d’une assignation de classe, et de sexe. Les adolescentes internes sont rappelées, par des discours insistant sur leur manque de maîtrise de leur présentation, à leur position de jeunes filles handicapées et de classe populaire¹⁰ et devant donner des gages de leur adaptation pour se voir autoriser des relations amoureuses.

« Julia la première fois qu’elle m’a fait une demande pour voir son petit copain, je lui ai dit “Ok, tu le vois en bas du parc [de l’institut]” Lui, était crade parce qu’il arrivait du travail, donc il ne s’était pas lavé, pas changé, enfin bon, ça ce n’est qu’un détail, mais moi ça me choque ! Quand tu dis que tu vas voir ta petite copine et que tu ne fais pas un petit effort de présentation... [L’éducatrice va les voir, 30 minutes avant l’horaire de fin donné et les trouve enlacés sur le trottoir] Et il y avait la maman de Julia [avec eux] qui était debout, au téléphone, et qui les laissait [...] ! Donc là je me dis, s’ils n’ont même pas encore intégré ça, ça

¹⁰ Au-delà de cet exemple, certains parents apparaissent régulièrement perçus par ces éducatrices et éducateurs comme démissionnaires voire déviants.

va être dur qu'ils se voient... [...] Tu vois la question de la pudeur, la question de ce que je donne à voir, aux autres... comment tu te tiens... [c'est] un bon indicateur ! » (Sandrine, 36 ans, éducatrice spécialisée)

Rendre discrètes les relations amoureuses dans l'institut

Les « éducateurs » insistent pour que la chambre soit considérée comme l'espace approprié pour téléphoner. Dans le règlement, de nombreux points concernent l'utilisation du téléphone, considérée comme quelque chose relevant du privé, de « l'usage individuel » (règlement unité 3). Il est ainsi interdit dans le groupe de vie, strictement réservé à la chambre et à un moment sans autres internes autour de soi. Cela est fréquemment rappelé par les « éducateurs » :

Extrait du journal de bord du lundi 25/01/2016 : « Je me trouve dans la chambre de Lylia, avec celle-ci et quatre autres filles de l'unité 3. Deux sont assises sur son lit, une sur la chaise au bureau et une debout appuyée contre un mur. Tandis que Lylia est occupée à vider sa valise pour ranger ses habits dans son placard, elle discute avec son copain. La voix de ce dernier est diffusée dans la pièce par le haut-parleur du téléphone de l'adolescente posé sur le bureau. On frappe à la porte. Lylia n'a pas le temps de répondre et Michelle, l'éducatrice spécialisée, entre. Tout d'abord surprise de voir autant de personnes dans la chambre, elle marque un temps d'arrêt, puis entend le téléphone toujours en haut-parleur. L'éducatrice, se met en colère et nous fait immédiatement sortir : « Non mais c'est quoi ça ? Qu'est-ce qu'on a dit ? Quand une fille téléphone dans sa chambre, elle doit être seule ! Il n'y a vraiment aucune intimité ici ! ». Je sors moi aussi de la chambre et à ce moment Michelle s'excuse : « Ah ! Tu étais là. Je ne t'avais vue », puis se justifie : « C'est pour leur intimité, c'est important de leur apprendre. » »

La façon dont est gérée l'utilisation (restreinte) du téléphone portable par ces jeunes filles au sein de leur groupe de vie, et précisément l'injonction qui leur est faite de garder cela « privé », montre à voir qu'au sein de l'institut la conception de « l'intimité » est finalement réduite à sa dimension amoureuse. Les « éducateurs » ne disent pas contrôler la relation téléphonique, pensée comme platonique et donc sans risques¹¹. Ça ne doit juste pas « sortir de la chambre » : si « ça ne sort pas », c'est bien que la relation amoureuse acceptable ne « fait pas d'histoire », qu'elle reste discrète – et si possible désincarnée.

La volonté des « éducateurs » est ainsi de tenir à l'écart du groupe les relations amoureuses de ces adolescentes alors que toutes les autres activités hors de celles-ci sont mises sous le regard d'autrui. Cela traduit le fait que, de leur point de vue, l'intimité consiste en un apprentissage de la discrétion pour ces jeunes filles. Ces professionnels se dressent ainsi en entrepreneurs de la morale affective et sexuelle de ces jeunes filles. En imposant des lieux et des moments (limités) où elles peuvent avoir ces échanges téléphoniques et en restreignant les possibilités de partage de ces moments, ils sont au principe de frontières qu'elles devraient pouvoir poser elles-mêmes : choisir où, avec qui et quand partager des moments qu'elles jugent ou non intimes. Ainsi, le droit à l'intimité n'est pas pensé comme un espace-temps *choisi* dont les adolescentes internes détermineraient les contours.

Dans le cadre de la volonté d'acquisition des compétences relevant du savoir-être par ces adolescentes, les « éducateurs » attendent qu'elles aient un comportement discret et pudique concernant leurs relations amoureuses – uniquement conçues comme hétérosexuelles, d'ailleurs – au sein de l'institut. Car celui-ci est façonné comme un lieu public, quasiment sans coulisses. Elles ne peuvent y exposer les détails de leur relation aux autres et ne doivent la partager qu'avec le garçon concerné. Mais plus globalement l'injonction à la discrétion traverse l'expérience de ces jeunes filles dans l'ensemble des espaces. Elle est associée à la gestion de la vie privée et plus largement à la présentation de soi dans les lieux publics, précisément avec leur copain. La relation amoureuse ne doit pas être exposée à autrui, même si elles le désirent, et doit conserver son caractère privé – alors même qu'elles sont contraintes de rester dans un espace public.

¹¹ Au contraire de la rencontre amoureuse à l'extérieur de l'institut, qui est enveloppée par le regard éducatif on le verra ensuite.

Encadrer des relations amoureuses discrètes et décentes lors des « sorties »

C'est lors des temps à l'extérieur de l'institut que les conceptions normatives et normalisatrices des « éducateurs » se repèrent de façon la plus manifeste. De ce point de vue, les « sorties en ville » des adolescentes et leur gestion éducative permettent de rendre compte de la façon dont les représentations de ces professionnels peuvent guider leurs actions ; là encore au regard de l'âge, du genre, du handicap et de la classe.

Le prisme de la sexualisation de l'adolescence et des risques liés au handicap

L'exigence qu'elles aient un comportement pudique et qu'elles n'attirent pas l'attention, dont on a déjà observé les manifestations dans l'institut, se retrouve dans les lieux publics, par exemple lors des sorties collectives encadrées.

« Lorsque les filles [...] sont toutes seules [à l'extérieur], elles ont peur ; mais en groupe tu dirais des campagnardes qui crient dans leur champ, entourées par les vaches. Moi, ça m'est déjà arrivé de les remettre en place ; s'il y en a une qui parle fort dans un magasin, de lui dire "qu'elle fait honte à ses copines". »
(Jean-Michel, 43 ans, éducateur spécialisé)

Le premier élément mobilisé par les « éducateurs » pour justifier du contrôle du comportement des jeunes internes est toutefois la sexualisation de la présentation de soi et des relations, caractéristique de la période de l'adolescence. Comme le dit souvent Jocelyne (49 ans, éducatrice spécialisée), elles « veulent plaire aux garçons à cet âge-là » (les relations homosexuelles ne sont pas envisagées). Mais ces professionnels oublient très vite leur âge pour mettre finalement la focale sur l'incapacité de ces adolescentes de maîtriser leur comportement et leurs relations vis-à-vis des garçons du fait de leur déficience.

À Criespérance, les « éducateurs » ne considèrent en effet pas que les adolescentes dont ils sont responsables sont en pleine capacité de juger de ce qui est potentiellement dangereux ou de bien réagir dans certaines situations. « [Elles] ne sont pas en mesure de se défendre par rapport à tout ça. » dit Pauline (26 ans, éducatrice stagiaire) ; voire « complètement désinhibées dans la relation » dit David (56 ans, moniteur éducateur, ancien professeur d'atelier).

Cette conception d'une hypersexualité instinctive s'enracine dans une vision historique de la sexualité des personnes ayant une déficience cognitive : celle de la bête à la sexualité brutale et incontrôlée (cf. notamment Desjardins, 2005 ; Ville, Fillion, & Ravaud, 2014 : 175). Cette observation recoupe la thèse de Vaginay (2014) selon laquelle les relations sexuelles des personnes handicapées sont placées dans un cadre qui les rend impossibles, et toujours lues comme résultant d'un comportement irresponsable, contribuant à renforcer ces interdits dans un souci de protection et empêchant leur accès à la sexualité.

Elles seraient forcément plus vulnérables aux risques sexuels que les autres... Le fait qu'elles soient toutes des jeunes filles n'est pas anodin concernant la « gestion des risques » liés à leur vie amoureuse. Comme le relève Bozon (2012 : 132) l'autonomie privée des jeunes françaises des années 2000 est marquée par leur sempiternel rôle de « gardiennes privilégiées de la morale sexuelle chargées de contrôler le désir des hommes et les conséquences de l'activité sexuelle ». On peut souligner d'ailleurs la similitude entre les trois impératifs assignés actuellement aux filles en matière de vie sexuelle que note cet auteur (*ibidem*) : amour entre les partenaires, protection, contraception ; et ceux généralement adressés aux personnes vivant avec des incapacités cognitives mis en évidence par Desjardins (2005) : union charnelle électorale, exclusive, et contraceptive (en lien avec l'interdit de procréation). Ces impératifs s'avèrent donc doublement opérants quand il s'agit pour les « éducateurs » observés de penser l'encadrement des relations amoureuses et sexuelles des adolescentes à leur charge.

Le handicap intensifie alors tout à la fois la peur des encadrants d'un manque de contrôle (et de morale) de leurs protégées, et leur volonté éducative d'inculcation renforcée de ces normes. Cela est d'autant plus fort que le public est jeune, et donc considéré comme encore non autonome – s'il ne le sera jamais. Elles cumulent en effet les catégories pensées à risque : jeunes, filles, handicapées : doublement voire triplement vulnérables !

Plus précisément, genre et handicap s'articulent de manière variable lorsqu'on étudie les pratiques des « éducus ». Parfois c'est ce qui tient du handicap qui semble prédominer : par exemple lorsqu'ils les punissent en les laissant seules, en les privant de sortie, comme des enfants. Parfois, ce qui procède du genre : ils tentent de surveiller l'utilisation que font les jeunes internes de *Facebook* ou *Badoo*, ou les questionnent sur leur sexualité.

« Moi les éducus, je trouve qu'ils gèrent trop notre vie ! Ils veulent toujours tout savoir. Par exemple, si le week-end je vois mon copain, ils vont demander ce qu'on a fait. [elle marque une pause, puis poursuit en s'énervant et faisant de grands gestes] Non mais c'est vrai ! Si on a fait l'amour, bin ça tu vois, ils vont vouloir le savoir. Et moi, je vais devoir leur dire, parce qu'ils me demandent... Mais ça ne les regarde pas je trouve. » (Julia, 17 ans)

On observe souvent ce qui semble être un recouvrement et un redoublement du genre et du handicap : ils les questionnent régulièrement sur leur *amour* pour leur copain, pour leur expliquer la bonne conduite. Les travaux d'Isabelle Clair (e.g. 2012) sur l'ordre hétérosexuel et les normes de genre liées à l'amour et au couple laissent penser qu'ils auraient des pratiques différenciées face à des internes garçons.

« Elles vont dans la rue, elles voient un garçon, elles lui disent "Donne-moi ton numéro de téléphone.", elles lui écrivent une fois, elles sortent avec. Pour elles, le flirt il est là, la relation est là, donc on essaie de leur expliquer que c'est autre chose, qu'il faut s'embrasser, qu'il faut se tenir par la main... C'est ça sortir ensemble et ça, elles ont beaucoup de peine. » (David, 56 ans, moniteur éducateur, ancien professeur d'atelier)

Mettre la relation amoureuse sous l'œil de la société pour surveiller la pudeur et la discrétion

Une « sortie », c'est la possibilité pour ces jeunes filles d'aller dans un lieu délimité (souvent le centre commercial proche), durant une heure à une heure quarante-cinq, sans être accompagnées d'un encadrant ou d'une encadrante. Support du « travail de l'autonomie », les sorties ne sont cependant pas autorisées pour toutes : les « éducus » évaluent sans cesse les « risques » avant de les accepter. Cela passe par la vérification des raisons pour lesquelles les internes souhaitent sortir, et surtout avec qui. Les sorties de ces jeunes filles sont envisagées comme des situations lors desquelles elles peuvent courir des risques, spécialement d'ordre sexuel, s'il y a présence d'un garçon.

Extrait du journal de bord du lundi 12/10/2015 : « Pendant le goûter, à la suite d'Amandine, Thaïs demande à Soufiene si elle peut sortir ce soir. L'éducateur l'interroge sur le lieu où elle veut aller. Lorsque l'adolescente répond : "Au centre commercial", Soufiene et Laurent (stagiaire-éducateur) échangent un regard. Ce dernier évoque ses craintes : "Thaïs, toute seule au centre commercial, moi je ne suis pas trop pour". Soufiene demande alors si une autre fille souhaite accompagner Thaïs pour sa sortie, mais comme aucune n'est volontaire, il tente de repousser la sortie à un autre soir de la semaine.

Thaïs : Mais je ne pourrai pas les autres soirs, j'ai des rendez-vous...

Soufiene : Ah oui c'est vrai. Ça va être compliqué...

Amandine, dont la sortie avec son copain a été acceptée quelques minutes plus tôt, propose d'accompagner Thaïs. Elle est ignorée par Soufiene qui souhaite connaître les raisons pour lesquelles Thaïs veut sortir. La

jeune fille hésite : "Bin... juste aller faire un tour". Soufiene commence à s'impatienter et s'énerve : "Allez mais pour faire quoi ? Crache le morceau !". Après hésitation, Thaïs lâche : "Pour voir mon chéri."

Soufiene : Tu sais que je ne veux rien entendre [de problèmes ou situations délicates rapportés] là-dessus, on est d'accord ? Sinon c'est fini les sorties ! Tu ne me la fais pas à l'envers, hein ? Pas d'embrouille, sinon tu ne sors plus jusqu'à décembre. Et d'ici là je peux t'assurer que tu auras oublié la tête qu'il a ton copain ! [L'adolescente hoche la tête]. Bon et j'aimerais quand même que tu y ailles avec quelqu'un.

Amandine : C'est bon Soufiene, on y va ensemble.

Soufiene : Parce que toi Amandine tu le vois où ton copain ?

Amandine : Vers le centre commercial.

Soufiene : Ok vous y allez ensemble et vous vous donnez un point de rendez-vous pour le retour. Thaïs et Amandine, c'est votre sortie de la semaine ! »

Outre les négociations régulières pour sortir de l'institut, la vie amoureuse de ces jeunes filles à l'extérieur est contrôlée à de multiples reprises. Tout d'abord, via l'intériorisation des règles édictées par les « éducateurs » à longueur de temps de vie en communauté : il faut avoir un comportement « adapté » vis-à-vis des garçons, il faut « savoir gérer son copain », il faudrait « ne pas faire des trucs au-delà que des bisous » (Lylia, 19 ans). Cette intériorisation est notamment perceptible lorsque les adolescentes, observées en temps collectifs ou lors des « sorties », reprennent les expressions des « éducateurs » pour juger voire réguler le comportement d'une camarade qu'elles estiment être trop bruyante ou se faire trop remarquer : « elle fait honte ! ».

Également, afin de gérer les risques – davantage que des dangers précis – qu'ils pensent inhérents à ce temps en dehors de leur contrôle direct, les encadrants déploient des techniques disciplinaires permettant une « surveillance » sans co-présence (Castel, 1981). C'est ce qu'ils nomment la « présence dans l'absence », indiquant par-là aux adolescentes que leurs faits et gestes en dehors de l'institut leur seront rapportés. Ces temps sont ainsi placés sous le contrôle d'un regard qui, au-delà des murs de l'institut, parvient à se déployer jusque dans le lieu dans lequel cette vie amoureuse est autorisée à s'exercer. Un regard qui peut être celui que les « éducateurs » s'autorisent à porter sur la vie amoureuse/sexuelle de ces adolescentes, mais tout aussi bien celui d'une autre interne placée dans la situation par l'éducateur pour contrôler ce qu'il s'est passé (cf. *supra* Thaïs et Amandine).

C'est enfin sous le regard de la société que les professionnels placent la vie amoureuse de ces jeunes filles, en n'autorisant leurs sorties avec un copain que dans des lieux qui à leurs yeux n'ont aucun semblant d'intimité : « un lieu public, un lieu avec du monde [...] un lieu de passage » que Sandrine envisage comme un « filet de sécurité » supposé prévenir des comportements potentiellement déplacés, « sexualisés », caractéristiques de ces adolescentes handicapées : « Parce que, du coup les filles IME-ITEP, c'est leur âge aussi mais, c'est vachement le... [après quelques secondes, comme si elle pesait ses mots] le passage à l'acte pulsionnel quoi ! C'est-à-dire, c'est j'ai envie, c'est maintenant, c'est tout de suite ! Et je ne regarde pas ce qu'il y a autour ! ». Ainsi se pose encore le problème du comportement inadapté de ces jeunes filles qui, même dans cet espace public, pourraient avoir des relations sexuelles à la vue de tous – et qu'il faut donc pouvoir contrôler d'une manière ou d'une autre.

Lesquelles savent « gérer leur copain » ?

C'est à partir de l'évaluation normative de leurs (in)capacités que les « éducés » vont autoriser ou non la possibilité de sortir – surtout pour voir un petit ami. Avoir le droit à une vie amoureuse nécessite en effet pour ces jeunes filles de « savoir gérer son copain », regroupant plusieurs impératifs fixés par les éducateurs : « savoir dire non » (compétence évaluée via les capacités d'ajustement aux normes de mesure et de décence de ces adolescentes vis-à-vis des garçons, puis plus précisément de leur copain)¹² ; avoir un copain connu et approuvé (par la famille¹³ et les « éducés ») ; savoir se comporter (en couple) dans l'espace public ; savoir faire en sorte que la relation n'ait pas d'impact sur le bon fonctionnement du groupe de vie (respect des règles, aucune jalousie entre les filles, qu'elle ne mette pas en péril le projet de sortie de l'institut de l'adolescente) ; faire connaître l'évolution de la relation (Anthouard, 2016). Ce « savoir gérer son copain » aux multiples dimensions, qui dessine les contours normatifs d'une « bonne » relation amoureuse, est un apprentissage sans cesse remis en question et réévalué par les « éducés ».

« Un lieu de passage... c'est aussi savoir être en société, savoir être discrète et puis aussi parce qu'on pense que quand on a un petit copain, on n'est pas obligés de se galocher tout le temps et de se mettre une main au cul et qu'on peut aussi se parler, se tenir par la main, aller au cinéma... C'est ça aussi, cet apprentissage-là. [...] ça veut dire aussi que si on veut aller dans ce lieu public, on est susceptible de les croiser et de voir si elles ont une tenue adaptée. » (Sandrine)

L'analyse des situations d'évaluation des (in)capacités des jeunes filles fait émerger un quasi paradoxe. Les professionnels de l'institut observé préfèrent laisser « sortir » celles ne sachant pas se repérer dans l'espace (quitte à les laisser se perdre), que celles ayant des difficultés liées au comportement, qui ne sauront « pas gérer » les garçons... En donnant plus aisément leur confiance à ces premières, les « éducés » considèrent ainsi implicitement que ces adolescentes qui ont des incapacités intellectuelles ont l'autonomie suffisante pour sortir. Or elles vivent avec des handicaps au sujet desquels on pense généralement (et traite socialement) les personnes qui en sont pourvues comme des éternels enfants (Desjardins, 2005), qui ne pourront jamais se donner leurs propres lois, règles et valeurs : la base étymologique de l'autonomie, *auto nomos* (Cornu, 2016). Ce sont pourtant celles qui font souvent le moins peur aux « éducés » quand il s'agit des relations avec les garçons. En revanche l'autonomie passée au tamis de la gestion des risques médico-éducatifs conduit ces « éducés » à rechigner à accorder des sorties seules aux filles ayant des « difficultés de comportement ». Celles-ci manquant, de leur point de vue, des capacités comportementales de « bonne tenue » nécessaires pour sortir sans faire de vagues : c'est-à-dire en restant pudiques et discrètes.

Conclusion : le corps, haut lieu de contrôle des conduites des jeunes filles « handicapées »

Au travers des différentes situations étudiées, nous avons pu montrer la manière dont les éducatrices et les éducateurs vont mobiliser et imposer de façon normative leurs représentations à propos des catégories d'âge, de genre, de handicap et de classe, à travers lesquelles iels perçoivent les comportements des adolescentes internes, pour intervenir auprès d'elles. Or ces représentations ont pour effet de limiter et contraindre les possibilités de participation sociale de ces jeunes filles, vivant en institut spécialisé en raison d'une déficience intellectuelle ou d'un trouble du comportement.

¹² Préoccupation surtout masculine chez les « éducés » interrogés puisque parmi les sept personnes employant cette expression, six sont des hommes.

¹³ Pouvant être compris au sens large du terme (un ou les parents, la famille d'accueil).

Si la loi¹⁴ rappelle que toutes les personnes ont les mêmes droits et insiste sur le respect de la vie privée de chacun, des auteurs (e.g. Fournier, 2016) ont montré les impasses que pouvaient rencontrer les personnes accueillies dans des établissements médico-sociaux pour faire l'expérience d'une vie intime, amoureuse et sexuelle. L'organisation de cette vie en établissement spécialisé fait, ici encore, clairement obstacle. Les professionnels qui y travaillent exercent un contrôle presque total sur toutes les sphères de la vie des adolescentes accueillies en internat. En raison de leurs incapacités, mais aussi de leur âge, de leur sexe et de leur classe sociale, l'autonomie de ces adolescentes n'est jamais envisagée comme tout à fait acquise par leurs encadrants, lesquels permettent visiblement peu que leurs relations leur échappent. Les contraintes institutionnelles prennent alors le pas sur les vies individuelles. La sphère privée, la plus personnelle possible, dont la décision de la réserver à soi-même et à certains proches est au principe même de la définition de l'intimité, apparaît dans les faits délimités *in fine* par les décisions des encadrants.

C'est tout particulièrement le cas pour ce qui concerne la vie amoureuse de ces jeunes filles que les « éducateurs » contrôlent afin de minimiser les risques perçus. Comme on l'a vu, l'injonction à la discrétion et à la pudeur traverse l'expérience de toutes les adolescentes internes. La relation amoureuse doit conserver un caractère privé et décent, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institut – et ce alors même que ces professionnels imposent des espaces publics comme lieux de rencontre. Cela aboutit à une quasi absence d'espace et temps intimes pour ces jeunes filles. Exceptés ceux, cachés, qu'elles arrivent à se créer plus ou moins à la marge¹⁵.

La contradiction institutionnelle entre l'objectif d'autonomie et le dispositif contraignant provoque un résultat notable : le corps des jeunes filles handicapées devient le lieu de contrôle de leurs conduites. En surveillant et normalisant la sexualisation des corps, en rendant discrètes les relations amoureuses dans l'institut, en encadrant fortement les relations amoureuses de ces adolescentes lors de leurs « sorties », les éducateurs participent non seulement à la construction d'une ligne de partage entre ce qui relèverait pour elles et eux du « normal » ou du « pathologique » (Canguilhem, 2013), mais restreignent aussi et surtout les possibilités de ces jeunes filles en matière d'expériences intimes et sociales.

En effet, l'environnement humain (dans notre cas les acteurs du travail social), dépositaire du pouvoir de donner des droits aux personnes vivant avec des déficiences (Vaginay, 2014), participe à la production de certaines situations de handicap. Ici, en effet, il est un des facteurs limitant largement la participation sociale des jeunes filles accueillies au sein de l'institut. Ainsi, si la volonté d'autonomisation des personnes « handicapées » accompagnées par des éducatrices et des éducateurs n'est pas accompagnée de réflexions sur les fondements de cette injonction et ses effets sur les pratiques professionnelles – ancrées dans des représentations d'âge, de genre, du handicap et de classe –, ces pratiques peuvent alors aboutir à son exact opposé.

Bibliographie

ANTHOUARD Léa, 2016, « Les “sorties en ville” de jeunes filles en institution médicale et éducative », Mémoire de Master 1 en sociologie, Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

¹⁴ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, consolidée le 30 décembre 2015 ; Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, modifiée le 9 octobre 2016.

¹⁵ Leurs nécessaires ajustements en la matière, face aux contraintes exposées, que nous étudierons dans un prochain travail, ont d'ailleurs semblé une composante essentielle de leurs expériences de l'intimité dans le cadre de leur vie en institut.

- BOZON Michel, 2012, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », *Agora débats/jeunesses*, n°60, p. 121-134 (<https://doi.org/10.3917/agora.060.0121>)
- CANGUILHEM Georges, 2013, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- CASTEL Robert, 1981, *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychiatrie*, Paris, Minuit.
- CLAIR Isabelle, 2012, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, n°60, p.67-78. En ligne : <https://doi.org/10.3917/agora.060.0067>
- CORNU Gérard, 2016, *Vocabulaire juridique*, Paris, PUF.
- DESJARDINS Michel, 2005, « Tabou sexuel et changement culturel : le point de vue et les attitudes des parents », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol.1 & 2, n°16, p. 49-62
- DONZELOT Jacques, 1977, *La police des familles*, Paris, Minuit.
- DUPONT Hugo, 2016, *Ni fou, ni gogol ! Orientation et vie en ITEP*, Grenoble, PUG.
- FOUGEYROLLAS Patrick, 2010, *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- FOURNIER Jennifer, 2016, *La vie intime, amoureuse et sexuelle à l'épreuve de l'expérience des personnes en situation de handicap. L'appréhender et l'accompagner*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.
- GARDIEN Eve, 2014, « L'intimité partagée par nécessité : entre respect et liberté », in JEANNE Yves (dir.) *Corps à cœur. Intimité, amour, sexualité et handicap*, Toulouse, Erès, p.37-57
- GOFFMAN Erving, 1973, *La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- MARDON Aurélie, 2009, « Les premières règles des jeunes filles. Puberté et entrée dans l'adolescence », *Sociétés Contemporaines*, n°75, p. 109-129. En ligne : <https://doi.org/10.3917/soco.075.0109>.
- MILLET Mathias & THIN Daniel, 2012, « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire », *Sociétés Contemporaines*, n°86, p. 59-83. En ligne : <https://doi.org/10.3917/soco.086.0059>.
- SKEGGS Beverly, 2015, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone.
- VAGINAY Denis, 2014, *Une sexualité pour les personnes handicapées. Réalité, utopie ou projet ?*, Lyon, Chronique Sociale.

VILLE Isabelle, FILLION Emmanuelle & RAVAUD Jean-François, 2014, Introduction à la sociologie du handicap, Louvain-la-Neuve, De Boeck.