



HAL
open science

De l'injonction à l'autonomie à l'impossibilité de l'intimité pour des jeunes filles “ handicapées ” vivant en institution spécialisée

Léa Anthouard, Julie Thomas

► To cite this version:

Léa Anthouard, Julie Thomas. De l'injonction à l'autonomie à l'impossibilité de l'intimité pour des jeunes filles “ handicapées ” vivant en institution spécialisée. Genre, sexualité & société, 2021, 26, 10.4000/gss.7104 . hal-03769800

HAL Id: hal-03769800

<https://hal.science/hal-03769800>

Submitted on 6 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

De l'injonction à l'autonomie à l'impossibilité de l'intimité pour des jeunes filles « handicapées » vivant en institution spécialisée

From the injunction of autonomy to the impossibility of intimacy for "disabled" girls living in a special education institution

Léa Anthouard, Professeure d'EPS Éducation nationale, Académie de Guyane, zoeline.anthouard@gmail.com

Julie Thomas, MCF à l'université Jean-Monnet, Saint-Étienne, centre Max Weber (UMR 5283)

Julie.thomas@univ-st-etienne.fr

Cet article porte sur la vie quotidienne de jeunes filles « handicapées » internes dans un institut spécialisé. Il s'intéresse à la tension entre l'objectif d'autonomie et le dispositif contraignant : que produit-elle sur les pratiques des professionnel·les, et sur les expériences de ces jeunes filles, relativement à l'intime ? L'analyse du terrain ethnographique de sept mois rend compte d'une définition de l'autonomie assez limitée, et ne prenant pas en compte la question de l'intimité. L'autonomie est souvent prise dans un sens quotidien surplombé par une conception médicale, comme une préparation à acquérir des compétences pratiques et non comme la possibilité d'exercer les choix gouvernant la conduite de sa propre vie. Dans les faits, cet objectif induit, paradoxalement, de mettre constamment les internes sous le regard des professionnel·les. Elles ne disposent pas de temps ou d'espace privé leur permettant de s'approprier intimement l'autonomie. L'intimité solitaire, espace-temps de formation d'une pensée autonome, est rendue impossible en tant que choix et droit : la solitude, imposée, est dans l'esprit des « éducateurs » une punition.

mots clés : autonomie, intimité, handicap, adolescence, institution spécialisée

This article focuses on the daily life of young girls with disabilities who live in a special education institute. It investigates the tension between the aim of autonomy and the constraining conditions: what does it produce on the practices of the professionals and on the experiences of these young girls, regarding intimacy? The analysis of the 7-month ethnographic fieldwork shows a rather limited definition of autonomy, with no account taken of the question of intimacy. Autonomy is often taken in an everyday sense overhung by a medical conception, as a preparation to acquire practical skills and not as the possibility of exercising the choices governing the conduct of one's own life. In practice, this objective leads, paradoxically, to putting residents constantly under the gaze of professionals. Residents do not have the time or private space that would allow them to take intimate ownership of their autonomy. Solitary intimacy, a time-space for the formation of autonomous thought, is denied as a choice and a right: it is imposed and a form of punishment in the eyes of the educators.

key words: autonomy, intimacy, disability, adolescence, special education institute

Introduction

De nombreux travaux ont montré que les instituts accueillant des personnes faisant l'expérience d'un handicap placent leurs usager·ères, comme les professionnel·les du travail médico-social, devant un hiatus : viser l'autonomie au sein d'institutions qualifiées de « quasi totales » (Alberola et Dubéchet, 2012 ; Dargère, 2008, 2014b ; Dupont, 2016). Les résultats de plusieurs recherches conduisent également à penser que les filles et femmes désignées comme « handicapées » sont plus concernées par les stéréotypes de genre que celles appelées « valides », et par le contrôle de leur sexualité que les hommes « handicapés » – ou du moins par un traitement différencié (Fitzgerald et Withers, 2013 ; Primerano, 2018 ; Torrent, 2018 ; cf. aussi la notice de Brasseur, 2021).

Cet article s'intéresse à la vie quotidienne de l'internat d'un institut spécialisé, accueillant des jeunes filles « handicapées ». Le travail de terrain visait initialement la documentation ethnographique de la manière dont la catégorie de l'action sociale de l'« autonomie » était rendue opérationnelle dans le contexte des « sorties en ville¹ », correspondant au droit d'aller dans un lieu délimité (souvent le centre commercial proche), durant une heure à une heure quarante-cinq, seul·e ou accompagné·e. Ces « sorties » sont « travaillées » dans le but de tendre vers le principe d'autonomie, une finalité centrale de la prise en charge du handicap par les services d'accompagnement (Parron, 2011). Néanmoins, cette notion d'autonomie en tant que catégorie de l'action sociale ne résume pas, et se distingue souvent de la catégorie pratique indigène (Alberola et Dubéchet, 2012). En fonction de quels critères ces jeunes filles sont-elles autorisées à connaître des expériences « autonomes » ? Qu'en est-il des expériences intelligibles selon le cadre (Goffman, 1991) de l'autonomie, et plus particulièrement de l'autonomie de déplacement ?

Progressivement, il est apparu que les « sorties en ville » étaient au centre d'une négociation entre celle qui en faisait la demande et les éduc·s (terme émique qu'on utilisera pour son caractère épïcène²) ; et débutaient donc souvent en amont de la sortie. Le jugement contextuel de ces professionnel·les reposait sur l'analyse de plusieurs jours, où les internes devaient avoir rendu compte de leurs savoir-être, pour autoriser ou interdire ces demandes. Les observations *in situ* ont été l'occasion de se rendre compte de cet encadrement très

¹ Financement LabEx IMU – Intelligence des mondes urbains 2015-2016 du stage de master « Les “sorties en ville” de jeunes filles en institution médicale et éducative » (Anthouard, 2016).

² Par ailleurs *iels*, pronom épïcène, sera utilisé pour ils et elles ; *elleux* utilisé pour elles et eux ; *celleux* pour celles et ceux ; *acteurices* pour acteurs et actrices.

réglementé et de ces négociations permanentes. Les sorties paraissent aussi être des temps d'expérimentation d'une certaine indépendance ; l'occasion de vivre des relations d'amitié ou d'amour en dehors du regard institutionnel – moyennant parfois un « cadre fabriqué » (Goffman, 1991) à destination de l'éduc³.

Suivre ce fil conducteur des sorties a amené à s'intéresser à toutes les situations où les internes restaient dans l'institut – contraintes le plus souvent –, et à l'analyse de ces situations par les actrices impliquées, principalement au prisme du « cadre » de l'autonomie. Selon Michel Bozon (2012), l'« autonomie privée » repose sur la constitution d'un espace intime via l'établissement de relations amicales, amoureuses et sexuelles « échappant » aux institutions éducatives. Quelles possibilités *d'intimité*, hors et dans l'institut, permet ce cadre éducatif très (hétéro)normé ? Quand les internes peuvent-elles sortir seules, être seules avec des amies, ou encore avec un garçon ? Ou même rester – et penser – seules ? Et surtout, quand est-ce leur choix ?

Si l'intimité est couramment associée aux relations amoureuses et sexuelles, elle ne s'y réduit pas : nous pouvons la considérer comme un espace-temps personnel que l'on peut choisir de partager ou garder secret. Bernadette Bawin et Renée Dandurand (2003, 3) définissent l'intimité comme « une activité sociale, une portion d'espace réel ou métaphorique dont l'acteur principal privilégie la garde, n'y admettant qu'un nombre limité de personnes ». Finalement, que produit la tension, irréductible, entre l'objectif d'autonomie et le dispositif de contrainte institutionnelle, sur les pratiques des professionnel·les et sur les expériences de ces jeunes filles relatives à l'intime ?

L'analyse des observations et entretiens révèle une définition, en actes, de l'autonomie par les encadrant·es assez limitée, semblant surtout consister en une préparation à acquérir des compétences pratiques (et féminines) pour savoir se conduire plus tard dans les institutions spécialisées pour adultes. Dans les faits, cet objectif d'autonomie induit, de façon paradoxale, de mettre constamment sous le regard des professionnel·les les internes, qui ne disposent ainsi pas de temps ou d'espace privé pour s'approprier intimement l'autonomie. L'exercice pratique de l'intimité est marginal parmi leurs expériences, et déconnecté de l'autonomie dans les actions éducatives observées.

³ Annoncer avoir besoin d'un produit de la vie quotidienne et ne pas mentionner que son petit ami se trouvera au centre commercial est un exemple de fabrication de cadre. Cf. Anthouard, 2016, pour plus de détails sur les tactiques des internes.

Nous nous sommes surtout intéressées à la question, émergeant de l'analyse, de *l'autonomie sans intimité*, et détaillerons plus précisément ce qui concerne la simple possibilité d'être seule au sein de l'institut⁴.

Après avoir présenté l'établissement (les noms de l'institut et des enquêté·es ont été changés) et la méthodologie d'enquête, nous exposerons successivement les analyses relatives aux temps et lieux où les internes pourraient – mais souvent ne peuvent pas – rester seules ou entre elles dans l'institut. Nous verrons alors comment l'organisation institutionnelle et le travail éducatif mené autour de l'autonomie contraignent les possibilités d'intimité des jeunes filles. Entre les murs de Criespérance, les frontières entre les autres et soi (ce que l'on peut, pense, veut), et donc *in fine* les limites de l'espace intime des internes, semblent toujours définies par leurs encadrant·es, en dernière instance. Or, sans espace-temps d'intimité, comment devenir autonome ? Nous discuterons de cet impensé et des tensions induites, qui limitent de fait leurs possibilités d'autonomisation, pourtant objectif de l'institut.

L'IME-ITEP Criespérance : présentation de l'institut et de la démarche

L'institut spécialisé désigne ici une structure chargée de l'éducation et de l'accompagnement de jeunes ayant une « déficience intellectuelle légère » (IME : Instituts médico-éducatifs) ou un « trouble du comportement⁵ » (ITEP : Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques – ces derniers connaissant au niveau national une surreprésentation masculine massive quoique assez invisible : Blatgé *et al.*, 2016). Dans notre cas, il a cette double habilitation. À la suite d'un diagnostic de déficience ou troubles, c'est la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) qui décide de l'orientation de ces jeunes en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé, et précise les modalités d'accueil et d'accompagnement dans l'établissement (internat, semi-internat, externat).

⁴ Son pendant, la possibilité d'expériences d'autonomie/intimité lors des sorties au-dehors de l'institut, sera développé dans une autre contribution.

⁵ Défini par l'article D.312-50-1 du décret n° 2005-11, fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP, devenus dispositifs ITEP, comme des « difficultés psychologiques dont l'expression notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages ». À propos de cette catégorie, cf. l'analyse de Hugo Dupont (2016, 118 *sqq.*).

Criespérance est situé au cœur d'une grande ville française, à quinze minutes de marche des transports en commun et d'un centre commercial. Lors de l'enquête, l'établissement accueillait des jeunes âgés de 12 à 20 ans, lors de temps scolaires⁶ et éducatifs au sein de cinq groupes de vie : deux groupes d'externat mixtes et trois groupes d'internat, uniquement féminins. La non-mixité de l'internat, historique (l'établissement a été fondé au XIX^e siècle par une congrégation de religieuses pour l'accueil de jeunes filles sourdes et malentendantes), est expliquée aujourd'hui par le fait qu'il y ait suffisamment d'internats de garçons dans les autres instituts spécialisés du département. Surtout, les professionnel·les rencontrés s'interrogent sur les détails pratiques que supposerait une coprésence : « Comment on ferait le soir ? » Ou pour le dire avec les mots d'une interne : « Ils [auraient] peur qu'on fasse l'amour avec les garçons en fait, que des filles elles descendent dans les chambres des garçons. »

Les groupes d'internat, appelés « unités » 1, 2, 3, accueillent chacun 10 filles et sont encadrées par trois éducateurs. Au total, l'équipe compte 11 éducateurs (six femmes âgées de 26 à 55 ans, cinq hommes âgés de 30 à 56 ans) et une veilleuse de nuit. À 17 h (fin des cours), les externes rentrent chez eux et les internes, elles, se dirigent vers leur unité où elles sont accueillies par les éducateurs (elles ne rentrent dans leur famille d'origine ou d'accueil que le week-end).

Illustration 1 (en pièce jointe) : schéma d'un groupe d'internat

Les trois unités sont similaires dans leur organisation spatiale : un long couloir mène à une grande salle équipée d'une cuisine, de tables, chaises et de canapés, où les temps de vie collective se déroulent. Les chambres des internes, individuelles ou doubles, donnent sur le couloir. Elles sont fermées toute la journée, ce sont les éducateurs qui ont les clés et les ouvrent entre 12 et 14 h, puis à partir de 17 h. Les objets de valeur des internes (porte-monnaie, carte de bus, achats ou réalisations personnelles, clés...) sont conservés dans le bureau des éducateurs (à l'entrée du couloir), ce qui est justifié par les risques de vol.

Les « temps de vie » sont l'occasion de travailler la mission principale de l'établissement : « l'autonomie maximale quotidienne et sociale des adolescents accueillis » (article 2-2 du projet d'établissement).

Ce qu'on travaille ici [à l'internat], c'est l'accompagnement du quotidien : l'autonomie, l'hygiène, la vie en collectivité, la vie en groupe. C'est important parce

⁶ Les différents cours (français, maths, sport, cuisine, horticulture, repassage...) ont lieu de 8 h à 12 h et de 14 h à 17 h, du lundi au vendredi (excepté le vendredi où les cours terminent à 12 h).

que ce sont quand même des choses qui sont, pour certaines, compliquées. [...] avec le rangement dans les placards... ça va loin, avec les courses, la liste, la recette. Mais on essaie de rester au plus proche du quotidien, de ce qu'elles pourront vivre plus tard. On travaille bien le service aussi : à tour de rôle elles vont nettoyer les tables, faire la vaisselle... pour certaines qui sont un petit peu plus matures, un peu plus... [*il hésite*] évoluées, [*se reprend*] enfin évoluées ce n'est pas le mot mais, qui arrivent un peu mieux à se débrouiller, on leur demande de vérifier l'état des stocks [...]. (Entretien avec David, moniteur éducateur à l'unité 1, 56 ans)

Ce terme d'évolution ne caractérise pas nécessairement un handicap : « les jeunes [relevant de l'IME et de l'ITEP] présentent un certain nombre de caractéristiques communes » (article 3-2 du projet institutionnel relatif à l'accueil) et leur « prise en charge n'est pas particulièrement différenciée » (projet éducatif de l'unité 1). Leur cohabitation est souhaitée par l'institut sans être réfléchi par les éducateurs, qui disent ne pas savoir quelle jeune relève de l'ITEP ou de l'IME, mais insistent plutôt sur un accompagnement différencié selon lesdites capacités d'*autonomie* de chaque jeune.

Les groupes d'internat sont d'ailleurs pensés dans une logique de progression concernant l'acquisition des capacités et de l'autonomie du quotidien des internes (unités 1, 2 puis 3). La conception du degré d'autonomie est ainsi intégrée dans le vocabulaire utilisé par les professionnels de la structure et rendue perceptible dans l'adaptation de l'espace (unité 1 : 1^{er} étage ; unité 2 : 2^e étage ; unité 3 : 3^e étage). Le passage à l'unité 3 est fortement valorisé par les éducateurs car uniquement destiné aux jeunes filles dont ils estiment qu'elles auront les capacités pour vivre dans un logement (relativement) autonome plutôt qu'en foyer – ou pire, chez leurs parents – à leur sortie de l'institut. « L'autonomie, c'est la capacité de pouvoir vivre seul en sortant d'ici ! Ou dans un foyer pour les plus handicapés, mais pas avec la présence trop forte d'adultes » ; c'est rendre les internes « indépendant[es] [...] en premier lieu de [leurs] parents » (Luc, directeur adjoint de l'institut, 62 ans)⁷.

Les sorties en ville, pensées par les éducateurs dans cette optique d'autonomisation, visent également l'apprentissage de la gestion du temps libre. Le projet éducatif de l'unité 2 précise : « Les sorties à l'extérieur se font accompagnées de l'adulte pour les plus jeunes jusqu'à ce qu'elles sachent s'orienter, se repérer dans la ville et aussi si leur comportement est adapté. »

⁷ On voit transparaître ici et là des représentations des parents comme trop décisionnaires, ou comme laissant faire (par ex. les internes ont pour interdiction de rejoindre leur « copain » chez leurs propres parents, pour éviter un « passage à l'acte pulsionnel » [Sandrine] qui serait donc possible chez elles).

Ce dernier point est important, et pèse dans le choix des éducateurs d'autoriser ou non les demandes de sortie des internes (qui sont faites lors du goûter, un temps d'échange, en groupe, sur les activités de la soirée).

Les observations *in situ*, lors des temps de vie en internat et donc des sorties, ont porté sur les interactions entre les internes et les éducateurs, et les internes entre elles. Elles ont été réalisées plusieurs jours par semaine, pendant sept mois⁸. Ces données sont complétées par 17 entretiens avec des adolescentes des trois unités, 10 entretiens avec des éducateurs (trois de l'unité 1, deux de l'unité 2, deux de l'unité 3 ; quatre femmes et trois hommes) et un entretien avec le directeur adjoint de la structure.

Encadré ethnographique de Léa : trouver sa place sur le terrain

L'enquêtrice avait déjà travaillé dans la structure l'année précédant ce travail de recherche, comme professeure stagiaire d'activités physiques adaptées. C'est par le biais de son ancien tuteur de stage que son accès à l'institut a pu être négocié auprès du directeur afin qu'il accepte la présence d'une apprentie sociologue à Criespérance sur l'année 2015-2016.

L'accès aux groupes d'internat n'était, au départ, pas permis. Et c'est finalement en raison d'un manque de personnel éducatif qu'elle a été sollicitée au sein de ces groupes de vie, pour accompagner des trajets, des courses, des sorties en ville d'internes et des repas en « studio autonome ». Par la suite, les éducateurs des trois groupes d'internat ont pleinement accepté sa présence, leur permettant également d'avoir une adulte en plus, du point de vue de l'encadrement.

Mais trouver sa place sur ce terrain, loin d'être facile, allait nécessiter de sa part de (re)négocier régulièrement sa position au sein des groupes, puisque participer aux activités quotidiennes était le moyen de collecter des faits et d'avoir accès au sens des situations pour les personnes observées. Or, les actrices en situation (éducateurs comme internes) tendaient à la solliciter comme « aidante » à différents niveaux. Il s'agissait alors de ne pas perdre la confiance des professionnels tout en faisant particulièrement attention de ne jamais être considérée comme telle par les « jeunes » (en essayant de se détourner du rôle d'éducateur : ne pas guider pour la première fois un trajet, ne pas faire remarquer les tentatives de contournement

⁸ Lors de l'observation, les notes étaient prises pendant les activités si cela était possible ou dès qu'un moment de flottement ou de solitude se présentait (les discours étaient répétés intérieurement comme une « poésie » pour les conserver de manière la plus exacte possible). On mettra en italiques ces dialogues retranscrits dans les notes d'observation.

des règles des internes...) au risque de se voir fermer l'accès à d'autres espaces avec elles. Ces dernières l'ont progressivement « acceptée » en l'identifiant comme quelqu'un de fiable (*Tu peux tout lui raconter. Léa elle ne dit rien aux éduc*, a confié Lucile, au retour d'une sortie, à d'autres internes) et sollicitée comme « aidante » pour des tâches (rangement, changement de couette...) ou pour accompagner leur sortie afin de faciliter leur négociation auprès des éduc. Un « jeu de rôles » (selon la formule de Gold, 2013) qu'elle allait devoir accepter pour pouvoir comprendre dans ce contexte institutionnel les logiques d'action et rendre compte de l'ensemble des points de vue des deux groupes d'acteurices (éduc comme internes). Ce double rôle a bien sûr été facilité par son âge (21 ans) et son genre, féminin. En plus de partager certaines sorties en dehors de l'institut, elle a pu être sollicitée comme « confidente » de ce que les filles appelaient les « histoires » de l'institut : événements de la journée, tensions dans leurs relations avec d'autres internes ou éduc, secrets de ce qu'elles font ou ce que d'autres font à l'extérieur, parler de leur amoureux... ; ou même de leur famille, leur avenir... Certaines l'invitaient dans leur chambre en disant : *Léa, il faut que je te parle*. Elle s'asseyait alors sur le lit désigné.

L'impossible négociation d'un temps et d'un lieu pour « rester seule »

La chambre : un espace partagé envahi par un regard éducatif normatif

L'analyse des observations et entretiens avec les internes met en évidence que l'intimité, pour elles, serait d'abord la possibilité de pouvoir profiter d'un « territoire personnel » (Goffman, 1968). Un espace dans lequel elles pourraient être seules lorsqu'elles le désirent, sans être dérangées par autrui (les autres internes et les adultes). De fait, lorsqu'il s'agissait de discuter à l'écart du groupe, leur chambre a été régulièrement choisie par celles-ci comme lieu privilégié : « Un endroit un peu plus tranquille », pour reprendre la formule d'Ambrine (16 ans, unité 1).

Extrait du journal de bord du lundi 28/09/2015, unité 1 : Au retour d'une sortie, Johanna m'invite dans sa chambre. Elle me propose de m'asseoir à ses côtés sur son lit. Au bout de quelques minutes, Nadia (avec qui elle partage la salle de bains) rentre

dans la chambre, sans frapper. Johanna s'énerve : *Attends ! Là, j'suis avec Léa, on est en train d'parler !*

Les entretiens menés dans une chambre ont tous été interrompus ainsi une ou plusieurs fois par une entrée impromptue : en pratique, même les internes bénéficiant d'une chambre individuelle ne peuvent quasiment jamais y être réellement seules. Et l'organisation institutionnelle de l'établissement (chambres ordinairement partagées) va à l'encontre de la possibilité pour elles de bénéficier d'un territoire personnel, puisque même lorsqu'elles sont ouvertes par les éducateurs, les internes ne peuvent y demeurer à loisir :

Extrait du journal de bord du mercredi 20/01/16, unité 3 : Lucile dit qu'elle veut fermer sa chambre à clé car elle ne veut pas que des filles rentrent alors qu'elle est sous la douche. Or c'est ce qu'il semble se passer régulièrement. *[Laurent :] Non vous fermez pas vos chambres à clé. C'est interdit... [Amandine :] Pourquoi c'est interdit ? [Laurent :] On m'a dit que les filles n'avaient pas le droit de s'enfermer dans leur chambre... pour des mesures de sécurité. J'ai pas cherché à savoir pourquoi ! C'est comme ça ! J'applique...*

La possibilité d'avoir ses propres effets personnels est fortement réglementée, voire interdite dans certains cas (comme le fait d'amener son oreiller de chez soi). Le point 9 du règlement de l'unité 3 précise que « la décoration [...] des chambres est soumise à discussion avec l'équipe éducative et sa voisine de chambre ». Ainsi, le refuge des internes (Goffman, 1968) se réduit parfois à un poster ou quelques photos de famille. On peut considérer ce « dépouillement » comme une « technique de mortification institutionnelle » (*ibid.*), tout comme la dégradation de l'image de soi que peut produire l'interdit concernant l'ouverture/fermeture à clé de leurs portes de chambres en raison de vols possibles, ou encore le jugement sur l'entretien des chambres. « La prise en charge de son coin de vie » faisant partie des projets éducatifs de l'internat, « chaque jeune doit entretenir sa chambre et la ranger correctement » (point 8 du règlement de l'unité 3) et il apparaît alors justifié aux yeux des adultes que les chambres soient vérifiées et qu'iels puissent les visiter à tout moment.

Extrait du journal de bord du mercredi 27/01/16, unité 2 : pendant le repas, Véronique (monitrice éducatrice, 55 ans) explique aux internes : *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 comme je le dis souvent, il faut que vous pensiez qu'à tout moment votre chambre peut être visitée par des parents, ou même par des gens des associations qui donnent de l'argent à l'établissement ou même par le directeur. 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 ?

Territoire du soi profané (*ibid.*), l'espace personnel de la chambre se retrouve finalement pénétré par le regard éducatif ; un regard qui évalue les capacités d'autonomie de ces adolescentes au travers de leur rangement et de l'entretien de leur chambre, marqué par des représentations de genre et du handicap⁹. Comme le notent pour un autre terrain Élodie Alberola et Patrick Dubéchet (2012, parag. 30), « le diagnostic autour du degré d'autonomie des bénéficiaires [apparaît comme] la résultante de la position des travailleurs sociaux et de leur interprétation de la notion d'autonomie ». Les éducateurs, femmes et hommes, se considèrent également comme responsables de la transmission des normes sanitaires concernant la gestion des choses privées et l'hygiène intime. Réciproquement, ces formes d'exigences de bonne présentation de son « intérieur » (la chambre comme le soi) se retrouvent au cœur de l'évaluation de l'autonomie de ces jeunes filles. Il apparaît que cette évaluation concerne *in fine* davantage les effets de la socialisation genrée opérée au sein de l'institution spécialisée.

Extrait du journal de bord du vendredi 22/04/2016, à l'arrêt de bus avec Meryem, 16 ans (externe devenue interne dans l'année) : *Moi, quand j'étais externe, les éducateurs ils n'avaient rien à dire, parce que franchement le soir je faisais ma liberté tranquille. Alors que quand je suis à l'internat, c'est pas pareil. C'est comme une école normale pour eux [les externes], c'est-à-dire qu'ils arrivent, ils mangent, ils font toute leur journée et le soir ils rentrent chez eux. Nous, les internes, on arrive, on mange et on va direct sur notre groupe. Ça veut dire que pour nous c'est encore l'école ! En fait ça me saoule, tout le temps ils [les éducateurs] me disent : « Meryem, tu vas faire ta chambre, ton lit, tu vas faire l'aspirateur, tu vas faire la serpillère... » Parce que c'est par rapport à ce que je ne sais pas faire. Par exemple, il y en a qui ne savent pas faire la serpillère, et les éducateurs leur apprennent à faire la serpillère. Mais moi je sais tout faire déjà, chez moi j'apprends... C'est pour se débrouiller*

⁹ Pour une étude plus détaillée de la manière dont on peut analyser l'action des éducateurs dans cet institut comme une assignation à leur position de genre, de classe, de handicap et d'âge, cf. Anthouard et Thomas, 2019.

quand on sera grandes. Moi, j'aimerais bien partir d'ici, parce que je n'aime pas trop ici.

Leurs chambres, constituées comme un espace public qu'elles doivent bien tenir, ne peuvent être des coulisses (Goffman, 1973). Or « l'intimité est associée au contrôle du regard. Ce n'est pas la présence du regard de l'autre qui la détruit, c'est l'absence de possibilité de contrôler ce regard » (Thalineau, 2002, 41). Il peut donc être difficile pour ces adolescentes de considérer cet espace qu'est leur chambre comme un territoire véritablement personnel.

Du temps pour soi versus la nécessité de « partager du temps avec le groupe »

Dans ce contexte, la nécessité d'avoir du temps pour soi à l'écart du groupe est défendue par toutes les internes à Criespérance, comme nous le révèlent leurs discours.

C'est surtout pour ne pas rester enfermée, j'ai besoin de sortir ! Pour ne pas voir les mêmes personnes et pour me retrouver toute seule. Pour... pour me recentrer sur moi-même. Parce qu'ici on est 24 heures sur 24 avec les mêmes personnes, avec les mêmes éducateurs et comme je suis une fille qui n'aime pas trop être en relation avec les personnes, enfin j'aime bien les personnes, mais je n'aime pas être tout le temps sur le dos de tout le monde. Du coup j'aime bien prendre du temps pour moi... (Aude, 18 ans, unité 3)

Pour elles, ce temps pour soi est un moment sans les autres (éducateurs ou internes) qui consisterait en un temps de coulisses, où l'on n'a pas besoin de tenir le rôle imposé par l'institution. Dans les faits, ces coulisses sont réduites à une portion plus que congrue. Pour les encadrant·es, accorder un temps pour soi à ces jeunes filles ne semble pas aller de soi. À la place, iels leur demandent sans cesse de partager du temps avec le groupe dans le lieu de vie et leur reprochent souvent de trop rester dans leur chambre, bien que les journées ordinaires se déroulent très rarement avec des temps de solitude, qui, lorsqu'il y en a, ne seraient pas interrompus.

Quand je suis sans éducateur, je me libère, alors que quand il y a l'éducateur, je ne peux pas trop. Mais la plupart du temps, les éducateurs veulent que je reste dans la salle à manger, parce qu'ils croient que je ne passe pas de temps avec eux, alors que je passe presque tout mon temps avec eux. (Louise, 15 ans, unité 1)

« Partager du temps avec le groupe » est en fait pensé par ces professionnel·les comme un apprentissage, nécessaire pour ces jeunes filles, de sa « relation aux autres » et « de l'occupation de son temps libre » (selon leurs mots). En effet, l'analyse des observations et de leurs discours révèle qu'iels évaluent l'autonomie de ces adolescentes également par rapport à la place qu'elles vont tenir au sein du groupe.

Dans leurs représentations, être autonome semble souvent moins savoir être seule que savoir vivre en groupe, ce qui peut paraître contradictoire avec le sens courant d'autonomie. Pour ces encadrant·es, l'autonomie dans ces lieux dépend aussi de la manière dont on s'accommode aux autres et dont on gère ses relations sociales. Pourtant ces jeunes filles, en demandant un temps pour « se recentrer sur soi-même », font non seulement un vœu habituel à l'adolescence, mais également preuve de leur maturité, on le verra *infra*.

Le temps discret de l'intimité amoureuse au sein de l'institution

Les éducateurs insistent pourtant pour que la chambre soit considérée comme un espace privé, notamment lorsqu'il est question des appels téléphoniques. Considérés comme relevant de « l'usage individuel » (règlement de l'unité 3), les portables sont interdits au sein de la salle de vie et strictement réservés à la chambre, lorsqu'il n'y a personne autour de soi. Cela est très régulièrement rappelé surtout lors des appels avec un « petit copain », qui doit être « privé » (termes émiques). Le travail éducatif sur les modalités du partage de l'intimité – qui pourraient être perçues comme une aptitude sociale liée à l'autonomie, comme savoir parler de soi sans tout dévoiler –, est donc généralement limité à l'interdiction de téléphoner en présence des autres internes.

Extrait du journal de bord du lundi 25 avril 2016, unité 3 : Je suis dans la chambre de Lylia, avec quatre autres filles de l'unité 3. Deux sont assises sur son lit, une sur la chaise au niveau du bureau et une debout appuyée contre le mur de la chambre. Tandis que Lylia est occupée à vider sa valise pour ranger ses habits dans son placard, elle discute avec son copain, dont la voix est diffusée par le haut-parleur du téléphone posé sur son bureau. On frappe à la porte. Lylia n'a pas le temps de répondre et Michelle, l'éducatrice du groupe de vie, entre. Tout d'abord surprise de voir autant de personnes dans la chambre, elle marque un temps d'arrêt, puis entend le téléphone en haut-parleur. Elle 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 ! Lorsque je sors de la chambre, Michelle s'excuse : *Ah ! Tu étais là. Je ne t'avais vue*, puis explique : *C'est pour leur intimité, c'est important de leur apprendre.*

Les visions de l'intimité de Michelle et de Lyliia se confrontent en situation. Michelle, responsable de l'accompagnement éducatif de Lyliia, est en faveur de la préservation du secret sur la relation de la jeune fille et pense cette décision légitime pour le bien de Lyliia. Mais cette décision pour autrui peut aussi être analysée comme une situation micropolitique de disqualification de la jeune fille, à propos d'une question qui la concerne pourtant au premier chef (Béliard *et al.*, 2015). Ainsi que le montre Alain Thalineau dans un centre d'hébergement, une « censure » peut être posée dans le travail social sur ce type de partage, ce dévoilement, pour que la personne accompagnée « devienne plus “autonome”, plus “responsable” » (2002, 44). Cette fois-ci, intimité et autonomie sont reliées, mais au nom de l'idéal d'autonomie, « le droit de contraindre la personne hébergée » s'exerce ici aux dépens de l'intimité choisie (*ibid.*).

Or l'intimité se rapporte « à la fois au privé, voire au secret, [mais aussi] à la nature des liens de proximité entretenus avec d'autres » (Fournier, 2016, 17) ; c'est le fait de pouvoir dévoiler ou non son monde privé à des personnes choisies dans une relation plus ou moins élective. Du point de vue de Lyliia, il y avait justement de l'intimité, partagée et choisie, que l'éduc vient contraindre et interrompre. Cette production d'interdits (bien que pensés dans un souci de protection) empêche ces adolescentes d'expérimenter une vie intime autonome, où elles pourraient apprendre à décider du choix de quelle information et quelle activité partager avec qui, et quand – comme la conversation avec son petit ami pour Lyliia. Des choix relatifs à l'intimité et l'extimité (faire partager l'intimité à une sphère privée choisie) qui permettent, selon Serge Tisseron (2011), la construction de l'estime de soi et de l'identité (voire d'identités multiples, en rendant visibles des facettes différentes de soi), d'où leur importance, notamment à l'adolescence.

La façon dont est restreint l'usage du téléphone portable par les internes dans leur groupe de vie, et précisément l'injonction à un « usage individuel » (ainsi précisé dans le règlement intérieur de l'unité 3), donne à voir une conception de « l'intimité » réduite à sa dimension amoureuse et sexuelle : le « téléphone au copain » est le seul moment où on voit apparaître le

mot intime dans la bouche des éducateurs. Le droit à cet espace-temps privé, tenu volontairement à l'écart du groupe et cantonné à l'espace de la chambre, seule, conduit à l'invisibilisation de ces courts temps pour soi (réservés à celles qui ont un copain). Au contraire de la rencontre amoureuse avec un garçon lors des sorties, qui est surveillée de différentes manières directes et indirectes, les éducateurs ne contrôlent pas la relation téléphonique, pensée comme platonique et donc sans risque... Ça ne doit « pas sortir de la chambre », c'est-à-dire que la relation amoureuse ne « fait pas d'histoire », qu'elle reste discrète (termes éducatifs).

De la même manière, les éducateurs ne veulent « rien entendre là-dessus » quand les filles sortent et rejoignent potentiellement leur copain, alors même que leur relation est exposée dans l'espace public. Le seul mode de relation accepté est donc une relation discrète quel que soit l'espace, et désincarnée : en bref, « angélique » (cf. Giami *et al.*, 2001).

L'intimité consisterait donc en un apprentissage de la discrétion, traduisant la volonté de ces professionnel·les de tenir à l'écart du groupe les relations amoureuses des adolescentes qu'ils accompagnent. Cette injonction à la discrétion, et à la mesure, traverse l'expérience de ces dernières. Elle est associée à la présentation de soi en public, et à la gestion de la vie privée, au sein et en dehors de l'institut : « savoir être en société, savoir être discrets [...] c'est cet apprentissage-là » (Sandrine, 36 ans, éducatrice spécialisée).

Pour les éducateurs, l'acquisition de cette capacité par ces adolescentes suppose qu'elles soient en mesure d'avoir un comportement de « pudeur » dans les communs de l'établissement et dans les lieux publics, surtout lorsqu'elles fréquentent un garçon. La relation amoureuse ne doit pas être exposée à autrui, même si elles le désirent, et doit conserver son caractère privé – même si elles veulent en partager certains détails. Maëlle (19 ans, unité 3) en fait par exemple les frais, ne sachant pas « gérer » sa relation – du moins selon les règles des éducateurs :

Extrait du journal de bord du mercredi 20/01/2016, unité 3 : Maëlle est en couple avec Tim, qu'elle a rencontré sur son lieu de stage, depuis cinq mois. Elle est régulièrement autorisée à le voir hors de l'institut (deux fois par semaine). Mais ce soir, Laurent (éducateur) a refusé sa demande de sortie pour « marquer le coup ». Comme j'interroge ce dernier, il m'explique : *En ce moment avec son copain c'est un peu... compliqué... enfin elle ne sait pas le gérer ! Elle ne pense qu'à ça, qu'à son copain, elle ne veut que le voir, elle est tout le temps au téléphone avec lui... enfin on la perd là ! [...] Et elle nous l'a fait plusieurs fois à l'envers.* Il fait référence au fait que Maëlle n'a pas

respecté une règle de l'institut la veille : son copain est entré dans le parc de l'institut en voiture pour la déposer devant le bâtiment.

Ces règles éducatives, privant ici de liberté amoureuse une jeune majeure, parcourent les temps et les espaces de l'institut. Les relations des internes ne doivent pas être exposées, à une exception près : lorsque les éducateurs veulent vérifier comment la relation se passe. Ainsi, pour sa première rencontre avec son petit ami, Julia (17 ans) est invitée par Sandrine (36 ans, éducatrice à l'unité 2) à le voir « en bas du parc » de l'institut. L'éducatrice, venue vérifier avant l'horaire de fin comment les choses se passent, actera qu'elle ne peut laisser cette relation se poursuivre, toujours dans cette logique d'apprentissage de la pudeur et de la retenue :

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 [...] 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 les retrouve, 30 minutes avant l'horaire de fin donné, enlacés sur le trottoir.*] Donc là je me dis, s'ils n'ont même pas encore intégré ça, ça va être dur qu'ils se voient... [...] Tu vois la question de la pudeur, de ce que je donne à voir, aux autres... comment tu te tiens... [c'est] un bon indicateur !

Comme pour les adultes vivant avec un handicap (Vaginay, 2014), les internes de l'institut observé sont toujours soupçonnées d'être irresponsables dans la gestion de leurs relations amoureuses : « les filles IME-ITEP, c'est leur âge aussi mais, c'est vachement le... le passage à l'acte pulsionnel quoi ! », explique Sandrine. Elles se trouvent au croisement de trois catégories discriminées (jeunes, filles, handicapées). Ainsi sont-elles pensées comme triplement vulnérables, le handicap intensifiant tout à la fois la peur des encadrant·es d'un manque de contrôle (et de morale) de la part de ces adolescentes dont iels ont la responsabilité, et leur volonté éducative d'encadrement et d'inculcation renforcée de ces normes. Un constat que fait aussi Sophie Torrent (2018) à propos des cours d'éducation sexuelle dispensés à des filles désignées comme vivant avec une déficience intellectuelle.

En fixant ces règles, les éducateurs se posent en gestionnaires de la morale affective et sexuelle des adolescentes qu'iels accompagnent. En outre, en imposant des lieux et des moments (restreints) où elles peuvent par exemple avoir des échanges téléphoniques, et en limitant les possibilités de partage de ces moments, ces professionnel·les produisent des frontières que ces

jeunes filles devraient pouvoir poser elles-mêmes : choisir où, avec qui et quand partager des moments qu'elles jugent ou non intimes.

Ainsi, à Criespérance, l'intimité n'est pas pensée comme un choix, dont les internes détermineraient les contours. Elle n'apparaît généralement pas non plus comme un droit envisagé collectivement que les pratiques éducatives devraient favoriser, ni même l'objet d'une véritable réflexion éducative. Le fonctionnement institutionnel leur enlève le choix de « la frontière entre le dedans et le dehors » (Bawin et Dandurand, 2003, 4), de ce que l'on garde pour soi et ce que l'on réserve à quelques personnes choisies (Fournier *et al.*, 2014).

Les propos de Julia (17 ans, unité 2) en témoignent :

Non, mais moi les éduc, 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, et 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.

Pour les jeunes désigné·es comme handicapé·es, surtout vivant en internat, « l'idée de "jardin secret" paraît peu pertinente », comme le note Adrien Primerano (2018). Au contraire, les éduc, « dans une démarche de compréhension globale des individus, par un suivi quotidien [...] ont l'injonction de se tenir au courant et de penser en termes d'accompagnement ce qui se passe, notamment au niveau sexuel » (Primerano, 2018, parag. 9). Mais cela conduit ici à ce que, plus que les capacités d'autonomie *stricto sensu* (e.g. savoir faire seule quelque chose), ce sont finalement les *savoir-être* qui conduisent les éduc à réfléchir à la possibilité de rendre accessibles des moments d'intimité partagée. Or, les capacités d'autonomie, lorsqu'il est question de relation amoureuse, ne semblent jamais totalement acquises pour les encadrant·es, qui maintiennent leur contrôle sur les conduites de ces jeunes filles potentiellement déviantes : elles sont *vues* comme constamment exposées à des risques ou ne sachant jamais totalement se contrôler.

Ainsi l'intimité amoureuse, qui consiste pour les éduc en un interminable apprentissage de la discrétion et de la décence, est-elle sans cesse dévoilée et contrôlée sous couvert de l'évaluation des capacités. La situation des internes apparaît bien différente de la « normativité contemporaine » concernant l'amour et la sexualité relevée par Bozon (2019,

68), dans laquelle ce sont aux jeunes qu'il revient désormais « d'élaborer les lignes directrices de leur conduite », et non aux parents et adultes de l'entourage.

Le temps pour soi comme sanction disciplinaire, ou l'impensé de l'intimité solitaire

Extrait du journal de bord du mardi 26/01/2016, unité 2 : Olivia prend un des livres déposés plus tôt par Sandrine (éducatrice du groupe) sur la table de la salle commune. Jean-Michel rappelle que le goûter est un temps collectif et demande à l'adolescente de poser le livre.

[Olivia] *Mais je lis juste le résumé.*

[Jean-Michel] *Tu participes au groupe ou tu t'en fiches tant que ça ?*

Olivia pose le livre, puis le glisse sous la table dès que Jean-Michel quitte un instant la salle commune. Lorsqu'il revient, il la remarque en train de poursuivre sa lecture. Il s'approche d'elle dans son dos et lui met une pichenette dans l'oreille, en disant : *Olivia je croyais avoir dit quelque chose. Tu t'en fous à ce point du groupe ? [...] Alors j'te veux plus sur le groupe. Allez ! Tu prends ton livre et tu vas dans ta chambre. J'te veux plus sur le groupe c'est bon !*

Olivia tente de négocier, mais l'éduc hausse le ton : *Non je te veux plus sur le groupe. C'est nous qui décidons alors tu prends ton livre (il lui met de force dans les mains, tire la chaise, la tourne, lève Olivia en l'attrapant par son t-shirt au niveau des épaules et la pousse dans le dos) et tu vas dans ta chambre. Et tu ne reviens pas tant qu'on t'a pas appelée. Tu commences à m'saouler !*

L'intimité solitaire est imposée par les éduc, mais surtout *impensée* par ces professionnel·les comme une chose souhaitable. Construite en opposition à l'objectif d'autonomie « quotidienne » de l'institution (notamment savoir se comporter en groupe), la solitude est même une punition. Faire l'expérience d'un véritable « temps pour soi » au sein de l'internat (entendu comme avoir le choix d'un temps, seule, à l'écart du groupe) est en effet uniquement envisagé par les éduc comme une façon de punir l'indiscipline répétée d'une interne. Ces situations ont été quelquefois observées sur le terrain d'enquête, assez rarement mais toujours identiques dans la forme.

Extrait du journal de bord du mardi 2/02/2016, unité 1 : *Johanna, calme-toi ! Tu as vraiment un comportement inadapté !* C'est la troisième fois que l'adolescente se fait reprendre par les éducatrices pendant le goûter. Après cette remarque, Jocelyne (éduc) demande qui veut venir avec elle faire des courses dans un magasin de meubles. Sans attendre la réponse des adolescentes, elle désigne Emy et Nadia. Johanna s'exclame alors : *Moi non ! [je ne veux pas]*. Ce à quoi Jocelyne répond : *De toute manière, je n'avais pas envie de t'emmener ! Tu vas rester là et réfléchir à ton comportement !*

En se montrant indisciplinée (et nous ne pouvons pas dire si c'est une tactique consciente), Johanna a réussi à s'octroyer un moment de solitude dans l'institut (avec pour consigne d'être douchée et d'avoir fait chauffer le repas au four avant 18 h 30, sous la potentielle surveillance des éducateurs de l'unité 2 sollicités par Jocelyne).

Mobilisant le cadre de « l'autonomie », les éducateurs ne voient pas le temps passé seul·e comme un « temps pour soi ». Seules quelques filles peuvent vivre une expérience de solitude ; celles qui, aux yeux des éducateurs, ne maîtrisent pas ces savoir-être nécessaires et qui sont donc sanctionnées pour leur inadaptation. Jugées non « autonomes », ces internes n'ont en revanche aucune possibilité de se voir autoriser des sorties hors de l'institut sans éducateur, car elles sont considérées comme ne maîtrisant pas le « minimum de règles de socialisation » (projet éducatif de l'unité 2). Il est ainsi impossible d'avoir accès à la fois à des expériences d'intimité à l'intérieur et à l'extérieur de l'institut. Les internes sont donc placées devant un choix cornélien à opérer, ou à subir, concernant l'intime. Soit elles mettent en œuvre une « adaptation secondaire » (Goffman, 1968) et se comportent comme ce qu'il est attendu d'elles pour avoir le droit à des « sorties en ville », expériences qui sont alors amicales et, dans certains cas, amoureuses, mais jamais solitaires. L'intimité est alors toujours *partagée* : d'abord, avec les éducateurs, qui vérifient toujours l'objet de la sortie avant de l'autoriser ainsi que d'autres informations (ex. : contrôler où en est la relation amoureuse de ces jeunes filles...), et se rendent souvent sur les lieux (« si on veut aller dans ce lieu public : on est susceptible de les croiser et de voir si elles ont une tenue adaptée », Sandrine) ; puis avec une autre interne ou un petit ami car les sorties seules ne sont jamais autorisées. Soit elles subissent des mises à l'écart et vivent, en se montrant indisciplinées, des expériences d'isolement dans l'institut, pouvant être support à une *intimité solitaire*. Mais cela implique alors d'être perçue comme incapable et de ne pas pouvoir prétendre à sortir de manière « autonome ».

L'intimité solitaire semble donc se dégager en creux : elle est ce temps pour soi désiré par les personnes concernées mais qui n'est pas rendu possible par le fonctionnement institutionnel ; sauf, exceptionnellement, sur le mode de la punition. Enfin, si ces deux possibilités peuvent exister – distinctement –, un certain nombre d'adolescentes n'ont accès ni à l'une ni à l'autre dans l'internat observé.

Conclusion : le paradoxe de l'injonction à l'autonomie sans droit à l'intimité au sein de l'institution spécialisée

Selon Myriam Winance, pour des personnes malades ou handicapées, « être autonome suppose [...] de se constituer comme une entité définie c'est-à-dire ayant des frontières, et distincte des autres entités » (2007, 89). En s'intéressant aux manières dont les éducateurs observés travaillent en pratique la notion d'autonomie, on interroge *in fine* les délimitations des expériences socialisatrices concernant l'intimité des adolescentes internes de Criespérance. L'intimité, constitutive de l'*autonomie privée*, est un enjeu central de l'adolescence (Bozon, 2012, 123), période lors de laquelle l'autonomisation des jeunes est marquée par la revendication du droit d'avoir un « monde à soi » d'après Elsa Ramos (2013), ou du temps pour « se recentrer sur soi », selon les mots des adolescentes observées.

Or les éducateurs ne semblent pas penser l'autonomie en tant que construction solitaire de soi-même, mais de façon interactionnelle, à travers l'acquisition de normes valables en groupes. Les objectifs de rééducation et d'autonomisation ainsi que l'organisation de l'institut observé, orientent, voire contraignent, paradoxalement, l'accompagnement éducatif, en produisant une « autonomie factice » constamment sous le regard de ces professionnel·les. En leur refusant des temps favorables à la formation d'une véritable pensée autonome, les éducateurs leur enlèvent un moyen important d'émancipation. En effet, selon Hannah Arendt, la solitude permettrait que s'articulent les apprentissages du « vivre avec soi-même » – au sens de conscience, connaissance et acceptation de soi – et du « juger par soi-même » (2005, 125). Ainsi, l'institutionnalisation exclut « les jeunes handicapés d'un certain nombre d'expériences socialisatrices parmi les plus communes, nécessaires à la “vie adulte” ordinaire, façonnant ainsi des manières d'être qui viendront contraindre plus ou moins fortement les évolutions futures », et leur impose une situation « adulte-enfant jusqu'à un âge très avancé » (Bodin et

Douat, 2015, parag. 36), laquelle s'installe notamment insidieusement via l'encadrement du privé et de l'intime.

Jennifer Fournier a déjà mis en évidence qu'il existait un écart entre le discours d'adultes accueillis dans des structures de prise en charge du handicap moteur, et celui des professionnel·les qui y travaillent à propos des questions d'intimité, de vie amoureuse et sexuelle (2016). Si la loi française¹⁰ rappelle depuis 2002 que toutes les personnes ont les mêmes droits, et insiste sur le respect de la vie intime de tous, les personnes faisant l'expérience du handicap accèdent difficilement à des temps de pleine intimité, notamment lorsqu'elles vivent en institution (Fournier, 2016 ; Giami et de Colomby, 2008).

À la suite d'Alain Thalineau, il faut rappeler la tension au cœur de l'accompagnement socioéducatif : « Bien entendu, il serait absurde de conclure que le *care* du travail social ne serait que normatif. [Il permet] d'éviter des violences, d'apporter un soutien ouvrant de nouvelles possibilités pour s'en sortir. Cependant, cet apport réel ne doit occulter ni les présupposés politiques et moraux qui l'accompagnent, ni les violences symboliques qu'il contient » (2010, 134). Un tel encadrement éducatif du privé et l'intime serait à comprendre à l'entrecroisement d'une « violence institutionnelle », d'une « domination symbolique » et d'une « violence quotidienne », et tient même selon nous d'une « violence structurelle » au sens de Nancy Scheper-Hughes et Philippe Bourgois (2004). Ce système à l'œuvre, s'il maintient et légitime des violences et dominations via les actions quotidiennes de son personnel institutionnel, ne parvient jamais totalement à éliminer toutes les résistances – ses actrices parvenant toujours à prendre de la distance à l'égard de l'institution et du rôle qu'elle souhaite leur assigner (Goffman, 1968).

Aussi, certains questionnements, tirés des tensions entre savoirs et pratiques, idéaux intellectuels et situations concrètes, persistent malgré tout pour certain·es professionnel·les et peuvent être lus comme des tentatives de résistance à une problématique systémique institutionnalisée. Cela est par exemple le cas de Lucile (éducatrice à l'unité 1, 30 ans) : « Alors c'était la grande question quand je suis arrivée à Criespérance avec mes petites illusions de jeune en formation. [Profonde inspiration] L'autonomie, en fait, c'est plein de choses ! Ce n'est pas que se débrouiller, aller faire ses courses, ce n'est pas que savoir entretenir sa chambre, ce n'est pas que ça... Enfin ce n'est même pas ça l'autonomie ! C'est

¹⁰ 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.

faire des choix, qu'est-ce que moi je veux en tant que personne, qu'est-ce que j'attends, parce qu'on a certaines jeunes qui sont beaucoup cocoonées par leur famille, où les parents prennent des décisions à leur place, donc c'est déjà ça l'autonomie, c'est déjà faire son propre choix, sa propre perception des choses... C'est les amener déjà à ça [...] »

Cependant, pour pouvoir espérer devenir vecteur de changements au niveau systémique, ces réflexions individuelles doivent devenir collectives et être débattues à l'échelle institutionnelle afin d'être opérationnalisées en pratique.

Le modèle du droit à l'intimité est plus complexe que celui d'un droit simplement *donné* par les accompagnateurs au regard des (in)capacités (Vaginay, 2014). Tout d'abord parce que ces décisions sont également soumises à négociation de la part des filles ; mais également car elles prennent sens au regard des règles de l'établissement et des représentations des éducateurs, du handicap et de ce qu'est une jeune fille au comportement adapté à la vie en société (c'est-à-dire, plus vraisemblablement, à une vie future parmi des pairs en handicap). On a pu voir que la façon dont les éducateurs accompagnent au quotidien ces adolescentes ne laisse que peu de place au respect de l'autonomie et de l'intimité revendiquée par ces dernières. En effet, pour que ces professionnel·les pensent le besoin, et le droit, à une intimité des jeunes filles qu'ils accompagnent, ces dernières doivent avoir atteint un certain degré d'« autonomie » à leurs yeux. En conséquence, toute une frange d'internes rencontrées semble n'avoir accès à aucune forme d'intimité au cours de leur vie en institut.

Comme nous l'avons vu, le discours institutionnel a une grande force pour s'imposer aux personnes qu'il vise – ainsi que le montre Austin Sarat (1990) – sans que les « bénéficiaires » puissent avoir de véritables prises dessus. Pourtant, si le système semble exclure toute possibilité de contestation des règles pour les personnes qu'il encadre, elles parviennent toujours à s'engager dans des formes de résistances, soit en adhérant aux injonctions qui leur sont faites afin de s'aménager davantage de possibilités, soit en les refusant et s'y opposant d'une façon plus « déviante ».

Dans notre cas, on perçoit que les adolescentes observées ont souvent compris comment jouer avec leurs marges de négociation qui résident dans ce qu'elles choisiront de partager ou non avec les éducateurs, pour obtenir une intimité « à deux » plus ou moins délimitée et définie lors des sorties en ville. Et ainsi, elles peuvent s'octroyer enfin des expériences d'intimité clandestine

en dehors de l'institut, cachées des éducateurs, mais *toujours partagée* avec quelqu'un (copain, amie), et dans l'espace public, dont elles doivent se contenter (Anthouard et Thomas, 2019).

L'intimité solitaire, qui apparaît désirée par toutes les jeunes filles, n'existe qu'exceptionnellement au sein de l'institut observé, et sous une certaine forme : rester seule dans sa chambre est dans l'esprit des éducateurs une sanction punissant l'indocilité. Cela suppose de ne pas pouvoir être considérée par le personnel éducatif comme maîtrisant le « savoir 'être autonome' », et donc *a priori* ne jamais pouvoir être à deux, avec une amie choisie ou un garçon. Dans le même temps, elle participe d'un travail de cadrage incitant les autres internes à se soumettre à leur devoir de bénéficiaires de l'accompagnement : avoir un comportement adapté à la vie collective. Cette forme d'intimité, au cœur de la possibilité d'une formation à la réflexivité et d'une pensée autonome si l'on suit la pensée d'Hannah Arendt (2005), est ainsi rendue impossible en tant que choix et droit.

Alors, l'éducation à l'autodétermination, que les textes internationaux sur l'enfance visent depuis maintenant plusieurs dizaines d'années, semble s'éloigner un peu plus : sans intimité, quelle autodétermination ? « L'injonction à l'autonomie dans les pratiques de prise en charge peut conduire à des impasses pour les personnes », nous dit Myriam Winance pour les individus malades (2007, 90). À l'issue de ce travail, il semble que cette formule puisse s'appliquer aux éducateurs et à l'institution médico-sociale française. Lorsque la volonté institutionnelle d'autonomisation n'est pas accompagnée de réflexions sur les fondements de « l'injonction à l'autonomie » et ses effets sur leurs pratiques professionnelles, celles-ci ne peuvent aboutir qu'à maintenir une relation asymétrique, où les bénéficiaires ne peuvent décider par et pour eux-mêmes.

C'est que « l'autonomie » est souvent prise dans un sens quotidien « opérationnel » surplombé par une conception médicale et néolibérale, et non comme « la possibilité d'exercer les choix qui gouvernent la conduite de sa propre vie » (Ville *et al.*, 2020, 231) : c'est-à-dire la redéfinition politique de la notion par le « Mouvement pour la vie autonome » des activistes handicapés nord-américains dès les années 1970. C'est peut-être davantage encore quand les bénéficiaires de l'action sociale sont des usagers, à qui les professionnels prêtent une « vulnérabilité de genre » (Maurin, 2019) qui, en l'occurrence, contribue à plus encore les protéger, et décider (de ce qui est bon) pour elles. En ce sens, on ne peut que souligner l'importance de croiser les approches générées à celles des *disability studies*, et plaider pour que le secteur médico-social français prenne (sa) part dans ce mouvement en

faveur d'un passage du modèle médical du handicap vers un modèle systémique du handicap (Brasseur, 2021).

Bibliographie

- ANTHOUARD Léa, *Les « sorties en ville » de jeunes filles en institution médicale et éducative*, mémoire de Master 1 de sociologie, sous la direction de Pascale Pichon et Julie Thomas, université Jean-Monnet, 2016.
- ANTHOUARD Léa, THOMAS Julie, « Sauront-elles jamais être discrètes et pudiques ? La gestion éducative d'adolescentes "handicapées" en institution spécialisée », in BUISSON-FENET Hélène, KERIVEL Aude (dir.), *Des jeunes aux marges ? Transgressions des sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles*, Rennes, PUR, 2019.
- ALBEROLA Élodie, DUBÉCHOT Patrick, « La notion d'autonomie dans le travail social », *Vie sociale*, 1, 2012, pp. 145-156.
- ARENDRT Hannah, *Responsabilité et jugement*, Paris, Payot, 2005 [publication posthume].
- BAWIN Bernadette, DANDURAND Renée, « De l'intimité. Présentation », *Sociologie et sociétés*, 35, 2, 2003, pp. 3-7.
- BLATGÉ Marion, CERVERA Mélaïne, PARRON Audrey, « Les publics du médico-social au prisme du genre : le cas des jeunes en Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique », *Sciences & Actions Sociales*, 4, 2, 2016, pp. 106-121.
- BÉLIARD Aude, DAMAMME Aurélie, EIDELIMAN Jean-Sébastien, MOREAU Delphine, « 'C'est pour son bien'. La décision pour autrui comme enjeu micro-politique », *Sciences sociales et santé*, 33, 2015, p. 5-14.
- BODIN Romuald, DOUAT Étienne, « Un âge refusé », *Agora débats/jeunesses*, 71, 3, 2015, pp. 99-110.
- BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », *Agora débats/jeunesses*, 60, 2012, pp. 121-134.
- BOZON Michel, « L'accès à la sexualité et à l'intimité : une socialisation pratique au genre sous tension », in BUISSON-FENET Hélène et KERIVEL Aude (dir.), *Des jeunes aux marges ? Transgressions des sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles*, Rennes, PUR, 2019, pp. 65-75.
- BRASSEUR Pierre, *Handicap*, dans *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2021.
- DARGÈRE Christophe, « Le pouvoir de l'institution médico-sociale », *revue Mortibus*, 6/7, 2008, pp. 379-397.
- DARGÈRE Christophe, « La transmission de la violence dans l'institution médico-sociale : Explication et compréhension des processus de violence institutionnelle, à partir du concept de transmission », *EPISTÉMÈ*, 12, 2014, pp. 207-224.
- DARGÈRE Christophe, *Vivre et travailler en institution spécialisée : la question de la prise en charge*, Lyon, Chronique sociale, 2014b.
- DUPONT Hugo, *Ni fou, ni gogol ! Orientation et vie en ITEP*, Grenoble, PUG, 2016.
- DURIF-VAREMBONT Jean-Pierre, « L'intimité entre secrets et dévoilement », *Cahiers de psychologie clinique*, 1, 32, 2009, pp. 57-73.
- FITZGERALD Christina, WITHERS Paul, « "I don't know what a proper woman means" : what women with intellectual disabilities think about sex, sexuality and themselves : Sexuality and

- women with intellectual disabilities », *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 1, mars 2013, pp. 5-12.
- FOURNIER, Jennifer, GARDOU Charles, JEANNE Yves, « On n'est pas sortis de la poussette », in JEANNE Yves (éd.) *Corps à cœur. Intimité, amour, sexualité et handicap*, Toulouse, Erès, 2014, pp.17-36.
- FOURNIER Jennifer, *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, sous la direction de Charles Gardou, Lyon, université Lyon 2, 2016.
- GIAMI, Alain, HUMBERT Chantal, LAVAL Dominique, *L'ange et la bête: représentations de la sexualité des handicapés mentaux par les parents et les éducateurs*, PUF. 2001.
- GIAMI Alain, DE COLOMBY Patrick, « Relations socio-sexuelles des personnes handicapées vivant en institution ou en ménage », *ALTER*, 2, 2, 2008, pp. 109-132.
- GOFFMAN Erving, *Asiles*, Paris, Les éditions de Minuit, 1968.
- GOFFMAN Erving, *La présentation de soi*, Paris, Les éditions de Minuit, 1973.
- GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1991
- GOLD Raymond, « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », in CÉFAÏ Daniel (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2013 [1958], pp. 340-349.
- MAURIN Marine, « La vulnérabilité de genre comme problème : ethnographie d'un lieu d'accueil et d'hébergement de femmes itinérantes à Montréal », *Sociologie et Sociétés*, 51, 1-2, 2019.
- PARRON Audrey, *Le passage à l'âge adulte des jeunes souffrant de troubles psychiques : enjeux d'autonomisation dans la prise en charge du handicap psychique entre dépendance et engagement des jeunes usagers/patients*, thèse de doctorat en psychologie sous la direction de François Sicot, Toulouse, université Toulouse 2, 2011.
- PRIMERANO Adrien, « Accompagner les pratiques masturbatoires des adolescent.e.s dans des institutions pour personnes dites autistes : gestion du collectif, crainte de l'intime », *Genre, sexualité & société*, 19, 2018.
- RAMOS Elsa, *Autonomie et indépendance des jeunes. De quoi parle-t-on ?*, Essonne, Collectif Jeunesse(s), 2013.
- SARAT Austin, « Subordination, Rhetorical Survival Skills, and Sunday Shoes: Notes on the Hearing of Mrs. G. », *Buffalo Law Review*, 38, 1, 1990, pp. 1-58.
- SCHEPER-HUGHES Nancy, BOURGOIS Philippe, « Introduction: Making Sense of Violence », in *Violence in War and Peace: An Anthology*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 1-27.
- TISSERON, Serge, « Intimité et extimité », *Communications*, 88, 1, 2011, pp. 83-91.
- THALINEAU Alain, « L'hébergement social : espaces violés, secrets gardés », *Ethnologie française*, 32, 1, 2002, pp. 41-48.
- THALINEAU, Alain, « L'intimité et l'injonction à l'autonomie dans le travail social de proximité », *Nouvelles pratiques sociales*, 21, 2, 2010, pp. 124-136.
- TORRENT Sophie, « Devenir "une belle jeune fille" : construction du genre dans les cours d'éducation sexuelle dispensés à des filles en situation de handicap », *Genre, sexualité & société*, 19, 2018.
- VAGINAY Denis, *Une sexualité pour les personnes handicapées. Réalité, utopie ou projet ?*, Lyon, Chronique sociale, 2014.

VILLE Isabelle, FILLION Emmanuelle, RAVAUD Jean-François, *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*, Bruxelles, De Boeck, 2020.

WINANCE Myriam, « Dépendance versus autonomie... De la signification et de l'imprégnation de ces notions dans les pratiques médicosociales », *Sciences sociales et santé*, 4, 25, 2007, pp. 83-91.