

Joëlle Berrewaerts • Magali Descamps
Meredith Goffin • Céline Michel

Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle pour les personnes avec autisme et déficience intellectuelle

Méthodologie et programme d'animation

Préface de
Michel Mercier
et Éric Willaye



QUESTIONS DE PERSONNE

TSA

+ EN LIGNE



Supports visuels utiles aux animations
Questionnaire d'évaluation des
compétences socio-sexuelles

deboeck
SUPÉRIEUR B

**Éducation à la vie
relationnelle,
affective et sexuelle
pour les personnes
avec autisme et
déficience intellectuelle**

COLLECTION DIRIGÉE PAR

Ghislain **Magerotte**, Professeur émérite à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Mons (Belgique)

Consacrée au **développement psychologique de la personne** ou à ses **difficultés d'adaptation** ou ses **handicaps**, cette collection concerne particulièrement les professionnels de la psychologie et de la neuropsychologie, de la santé, de l'éducation et de la rééducation, mais aussi tous ceux que préoccupe la place dans la communauté des personnes souffrant d'un handicap, dans une perspective de valorisation des rôles sociaux. *Questions de personne* privilégie, dans une perspective internationale, **une méthodologie empirique, clinique et qualitative**.

Joëlle Berrewaerts, Magali Descamps,
Meredith Goffin et Céline Michel

Avec la participation de Cécile Dalband, Arnaud Glacé,
Florent Josse et Christelle Ninforge

Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle pour les personnes avec autisme et déficience intellectuelle

Méthodologie
et programme d'animation

QUESTIONS DE PERSONNE

TSA



Association
AIDERA-VAR



IME La Frégate
62 Chemin de Moneiret
83200 Toulon
tél: 04.98.07.23.10
ime.fregate@orange.fr

Avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

Les crédits iconographiques sont mentionnés en fin d'ouvrage. Si malgré les soins attentifs de l'éditeur, certaines demandes d'autorisation de reproduction n'étaient pas parvenues aux auteurs ou à leurs ayants droit, que ceux-ci veuillent bien en tenir informé l'éditeur.

© De Boeck Supérieur s.a., 2023

Rue du Bosquet 7, B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Composition : PCA-CMB

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : mai 2023

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2023/13647/064

ISSN 0779-9179

ISBN 978-2-8073-3697-1

Sommaire

Remerciements.....	7
Ressources numériques	9
Avant-propos.....	11
Préface	13
Introduction	17

PREMIÈRE PARTIE GUIDE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS).....	21
---	----

CHAPITRE 2

L'AUTISME ET SON IMPACT SUR LA VIE AFFECTIVE, RELATIONNELLE ET SEXUELLE.....	29
---	----

CHAPITRE 3

LE CADRE LÉGAL.....	47
---------------------	----

CHAPITRE 4

ÉLABORER UN PROJET VRAS DANS UN SERVICE	81
---	----

CHAPITRE 5

L'ÉVALUATION DES APTITUDES.....	99
---------------------------------	----

CHAPITRE 6

LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME.....	117
------------------------------------	-----

CHAPITRE 7
LES AIDES CONCRÈTES À LA SEXUALITÉ 151

CHAPITRE 8
EN CAS DE TROUBLES DU COMPORTEMENT 171

CHAPITRE 9
EN CAS DE VIOLENCES SEXUELLES. 185

DEUXIÈME PARTIE
LE PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA VIE
RELATIONNELLE AFFECTIVE ET SEXUELLE
DE LA FONDATION SUSA

Introduction 205

PRÉALABLE 209

THÈME 1
QUI SUIS-JE ? 211

THÈME 2
MON CORPS 237

THÈME 3
JE PRENDS SOIN DE MOI 251

THÈME 4
LES HABILITÉS SOCIALES 271

THÈME 5
LE CORPS, INSTRUMENT DE PLAISIR. 315

THÈME 6
AVOIR UN ENFANT 329

THÈME 7
VIVRE À DEUX 333

À propos des auteurs 341

Crédits iconographiques 343

Liste des outils pédagogiques photographiés 345

Table des matières 347

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont œuvré à la réalisation de ce projet et plus particulièrement :

- Éric Willaye, directeur du SUSA et professeur à l'Université de Mons, pour son œil expert, son souci du détail et les riches débats éthiques et philosophiques qui ont pu accompagner ce travail ;
- Michel Mercier, président de l'ASBL ARAPH, pour ses conseils avisés, ses remarques pertinentes et son analyse éthique toujours enrichissante ;
- Vincent Collin, Denise Ozdémir et Linda Culot, coordinateurs du Centre de Ressources Handicaps et Sexualités, pour le soutien et la liberté laissée à l'équipe d'entreprendre de nouveaux projets ;
- L'équipe du service d'accompagnement pour adolescents et adultes du SUSA (Mons et Liège), et particulièrement Arnaud Glacé et Martin Evrard pour avoir mis à notre disposition des outils très utiles pour l'illustration et la description des fiches d'animation ;
- Evelynne Arti et Marie Schuster, psychologues reconnues pour leur expertise en autisme, pour leur relecture consciencieuse de la partie théorique et leurs remarques qui nous ont permis d'avoir un texte plus abouti et construit ;
- Monique Deprez, pédagogue ayant suivi la création des classes à pédagogie TEACCH en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour sa relecture précise et précieuse de la partie pratique ;
- Baudouin Pourtois, conseiller juridique dans un service résidentiel pour adultes, pour la relecture minutieuse des chapitres sur le cadre légal et les abus sexuels ;
- Peter Vermeulen, docteur en psychologie spécialisé dans l'autisme, pour son éclairage ;
- Kelly Destrebecq, photographe qui a réalisé les photos des deux modèles, pour sa disponibilité, son travail minutieux et son coup d'œil artistique ;
- Yigit Aydinalp et le modèle féminin qui ont accepté de poser pour les photos. Leur travail nous permet de proposer des outils concrets qui peuvent considérablement améliorer la qualité de vie des personnes avec autisme et déficience intellectuelle ;
- Cindy Barette, psychologue au centre Handicap et Santé, pour l'impulsion première de ce projet et la recherche d'un financement ;
- Le Fonds ICT Community for ASD, géré par la Fondation Roi Baudouin, pour leur contribution financière ;
- Ainsi que toutes les personnes ayant apporté un éclairage ponctuel à cet outil, que ce soit en relisant certains extraits, en nous informant sur les procédures existantes ou en nous donnant leur point de vue.

Ressources numériques

Cet ouvrage vous propose des outils complémentaires à télécharger. Pour ce faire, rendez-vous sur le site des éditions De Boeck Supérieur, à l'adresse suivante :

www.deboecksuperieur.com/site/336971

Vous y retrouverez les compléments suivants :

- une liste d'ouvrages et d'outils pédagogiques pouvant être utiles pour mener des animations EVRAS auprès de personnes avec autisme et déficience intellectuelle ;
- des photos qui permettront de réaliser différents supports visuels tels que : le corps d'un homme et d'une femme (habillés, en petite tenue et nus), les étapes pour prendre une douche, les étapes pour changer de serviette hygiénique, etc. ;
- un questionnaire d'évaluation des compétences socio-sexuelles.

Ces contenus sont signalés au fil de l'ouvrage par un pictogramme. 

Avant-propos

La qualité de vie est un concept assez large comprenant les dimensions relatives à l'autodétermination, le bien-être émotionnel, les relations interpersonnelles, le développement personnel, le bien-être physique, le bien-être matériel, l'inclusion sociale et les droits. La place de la vie relationnelle, affective et sexuelle (VRAS) est à l'intersection de plusieurs d'entre elles, c'est dire l'importance de cette question dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap.

Les personnes avec autisme, lorsque leurs besoins de soutien sont importants, sont en grande difficulté dans leur vie relationnelle, affective et sexuelle, et ce, pour de nombreuses raisons. Sans vouloir être exhaustif dans cette préface, on comprend aisément ces difficultés lorsque l'on évoque leur déficience en théorie de l'esprit, déficience qui handicape lourdement les trois facettes (relationnelle, affective et sexuelle). Leurs fonctions exécutives sont également une source de grande difficulté dans l'organisation de leur temps et de leurs activités, engendrant ainsi des temps durant lesquels leurs intérêts restreints les portent à des activités restreintes, répétitives et sensorielles, comme des masturbations vécues par l'environnement comme « intempestives ».

L'action de la Fondation SUSA est guidée, depuis plus de 30 ans, par une préoccupation pour les personnes avec autisme qui sont dans les situations les plus précaires en raison de leur degré de handicap et de dépendance. Elle est, dans le cadre de ses activités cliniques et dans les formations, qu'elles soient à l'intention des parents ou des professionnels, fréquemment confrontée aux questions de qualité de vie pour ce public. Il est donc venu de soi qu'elle développe depuis plusieurs années un programme de soutien au thème de cet ouvrage.

Plusieurs ouvrages ont déjà été consacrés à la question de la vie relationnelle, affective et sexuelle, parmi lesquels celui d'Isabelle Hénault (« Sexualité et syndrome d'Asperger ») fait œuvre de référence. Celui que proposent ici Joëlle Berrewaerts, Magali Descamps, Meredith Goffin et Céline Michel a plusieurs mérites ; celui, d'une part, de traiter le sujet au regard des personnes qui présentent des déficiences avérées, d'autre part, d'envisager de nombreuses questions connexes (les droits, le projet, les troubles du comportement...) et, enfin, de fournir un programme d'éducation fait de solutions concrètes.

Il constituera un ouvrage particulièrement utile pour les professionnels mais aussi pour les familles, familles souvent démunies quant à des questions qui sont délicates dans la mesure où elles portent sur nos propres représentations de cette vie relationnelle, affective et sexuelle. Dans les milieux professionnels, en particulier résidentiels, ces questions sont nombreuses. En effet, la vie en collectivité rend certains comportements complexes à traiter et l'accompagnement individualisé que nécessite un programme d'éducation difficile à mettre en place. Le présent ouvrage offre des pistes de solutions. Il ne manquera donc pas de figurer en bonne place dans les bibliothèques des services et établissements.

Éric Willaye

*Docteur en psychologie,
Directeur général de la Fondation SUSA,
Professeur à l'Université de Mons.*

Préface

Dans cette préface, nous tenterons d'aborder quelques repères théoriques concernant la vie affective, relationnelle et sexuelle d'une part, et les caractéristiques spécifiques des personnes en situation de déficience intellectuelle, dans le champ de la sexualité, d'autre part.

Nous tenterons d'articuler ces deux approches pour déboucher sur une mise en perspective de dimensions éthiques dans ce domaine.

La sexualité et la déficience intellectuelle peuvent faire l'objet d'une approche pluridisciplinaire : éthologie, psychologie individuelle, psychologie sociale, sociologie, droit et éthique. Le cadre que nous proposons ici a sous-tendu la conception de l'outil *Des Femmes et des Hommes*¹, outil de formation des accompagnants (parents et professionnels) de personnes en situation de déficience intellectuelle, dans le champ de la sexualité.

L'éthologie met en évidence le fait que tout individu sexué, animal ou humain, développe des comportements d'accouplement, débouchant sur la reproduction. Chez l'animal, la dimension biologique épuise complètement les processus d'accouplement et de reproduction, tandis que chez l'homme, la prématurité humaine implique que des processus de long terme doivent être mis en place pour assurer la pérennité de l'espèce. Chez l'être humain, la parentalité va bien au-delà de la reproduction.

De plus, la psychologie individuelle met en évidence le fait que le désir sexuel est une prise de distance par rapport à l'accouplement et la reproduction. Le désir sexuel est tout d'abord égocentrique, dans sa dimension émotionnelle, dépassant le déterminisme biologique. La vie affective, relationnelle et sexuelle implique que, au-delà du désir égocentrique, se joue un désir émotionnel altruiste : mon désir, c'est aussi le désir de l'autre. La dynamique du désir introduit la dimension cognitive qui sous-tend le passage du désir égocentrique au désir altruiste.

1. Jacqueline Delville, Michel Mercier, Carine Merlin, *Des femmes et des hommes*, Namur, PUN, 2016, 386 p.

La dimension cognitive est à la fois d'ordre symbolique (les fantasmes et les projections psychologiques) et d'ordre rationnel (le contrôle comportemental et l'éthique). Le processus cognitif, défectueux chez la personne déficiente intellectuelle, est essentiel dans la mise en œuvre des émotions affectives, relationnelles et sexuelles. L'être humain doit être capable de déceler des comportements signifiants qui peuvent être favorables ou défavorables à l'accomplissement des désirs. Les désirs satisfaits sont le résultat de besoins fondamentaux réalisés, les désirs insatisfaits sont le résultat de besoins fondamentaux bafoués. L'être humain doit être capable, dans les relations affectives et relationnelles, de formuler des offres et des demandes comportementales pour équilibrer les désirs satisfaits et les désirs insatisfaits. Chez la personne déficiente intellectuelle, il y a une dyschronie et une dysharmonie entre les développements biologique et émotionnel, et le développement cognitif. Durant le développement psychologique, et en particulier au cours de la puberté, les pulsions et les émotions sexuelles sont mises en œuvre alors que le contrôle cognitif est défectueux. Les formations dans le domaine de la vie affective, relationnelle et sexuelle doivent s'attacher à compenser, à pallier ou à tenter de maîtriser cette anomalie cognitive relativement au biologique et à l'émotionnel. Dans le champ du double diagnostic, autisme et déficience intellectuelle, cette règle de conduite nous paraît essentielle.

Du point de vue psychosocial, les représentations sociales du handicap, de la sexualité et des relations sexuelles jouent un rôle déterminant. Jean-Sébastien Morvan a mis en évidence le fait que les personnes déficientes intellectuelles sont tributaires de représentations sociales qui sont empreintes d'infantilisation, d'inadaptation et d'affectivité close². Ces dimensions ont un impact direct sur les représentations que les professionnels et les parents ont de la sexualité des personnes déficientes intellectuelles. Par ailleurs, dans « *Masculin/féminin. La pensée de la différence* »³, Françoise Héritier indique que la femme est socialement perçue comme fragile, reproductrice et devant séduire. Dans une telle perspective, la femme déficiente intellectuelle subit une double discrimination dans le champ des représentations sociales.

Du point de vue sociologique, Alain Ehrenberg⁴ et Alain Touraine⁵ soulignent que nous sommes dans une société de performance, d'excellence et de compétitivité, y compris dans le champ de la sexualité. Dans un tel tableau, les personnes en situation de handicap sont défavorisées et risquent un rejet social dans le domaine de la vie affective, relationnelle et sexuelle. Vincent de Gaulejac montre que les déterminants sociaux imprègnent, dans une perspective de lutte des classes, les relations humaines, en mettant en évidence qu'il y a des citoyens valorisés et d'autres dévalorisés dans les domaines complexes de la vie sociale⁶.

2. Jean-Sébastien Morvan, *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés, en formation*, Paris, CTNERHI, 1997, 368 p. ; Jean-Sébastien Morvan, *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social*, Paris, L'Harmattan, 2013, 206 p.

3. Françoise Héritier, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996, 332 p.

4. Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1994, 324 p. et Alain Ehrenberg, *La mécanique des passions*, Paris, Odile Jacob, 2018, 328 p.

5. Alain Touraine, *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2013, 656 p.

6. Vincent de Gaulejac, *Le Capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*, Paris, Seuil, 2015, 288 p.

Dans sa perspective de socio-psychanalyse, il dénonce les approches individualisées, psychologisantes, au détriment de l'approche sociale. Dans un tel esprit, Simone de Beauvoir affirme : « On ne naît pas femme, on le devient socialement »⁷. L'OMS, dans la « *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)* »⁸, met l'accent sur les déterminants sociaux du handicap : on ne naît pas handicapé, on le devient socialement. Les formations dans le champ de la vie affective, relationnelle et sexuelle doivent tenir compte de ces déterminants sociaux, en vue de l'épanouissement des personnes en situation de handicap. Nous sommes empreints de dimensions idéologiques qui situent les personnes en situation de handicap et leur sexualité, dans un champ social de domination, de rejet, d'exclusion.

Du point de vue juridique, la *Convention de l'ONU relative aux droits des Personnes handicapées*⁹ tente de pallier ces difficultés idéologiques. Dans son article 25 « Santé », elle affirme la nécessité de mettre en place des processus institutionnels qui favorisent l'accessibilité à la santé, y compris à la santé sexuelle, des personnes en situation de handicap, sans discriminations. La *Déclaration de Madrid sur la non-discrimination*¹⁰ conforte une telle position.

Les dispositifs idéologiques et juridiques nous introduisent à la nécessité de réaliser une réflexion éthique quant à la vie affective, relationnelle et sexuelle des personnes déficientes intellectuelles, des personnes handicapées en général, y compris les personnes autistes. Paul Ricoeur, dépassant la position moralisante, affirme que l'éthique implique que l'on favorise, pour toutes et tous, une vie bonne, dans des institutions justes¹¹. Dans le champ de la sexualité des personnes déficientes intellectuelles, la vie sexuelle doit être abordée dans une perspective de la rendre « bonne », en mettant en place un dispositif institutionnel qui permet à chacune et chacun de trouver leur équilibre sexuel, de manière juste¹². Tom Beauchamp affirme que la position éthique doit favoriser, pour les acteurs concernés, l'autonomie, le meilleur possible, le moins mauvais possible, le juste¹³.

Dans les formations concernant la vie affective, relationnelle et sexuelle, il s'agit de valoriser l'autonomie des personnes autistes tributaires d'un double diagnostic, tout en suscitant chez elles le respect de l'autonomie de leurs pairs, des parents et des professionnels. Des équilibres doivent être trouvés. Favoriser le meilleur en évitant le moins mauvais, c'est reconnaître que lorsque l'on met en place des actions pratiques et des actions de formation, on est toujours confronté à des positions qui favorisent l'épanouissement, mais sans pour

7. Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 2014, 416 p.

8. OMS, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Genève, 2001, www.lienmini.fr/36971-oms

9. Convention relative aux droits des personnes handicapées, ONU, 2006, www.lienmini.fr/36971-onu

10. Déclaration de Madrid sur la non-discrimination, European Disability Forum, 2002, www.lienmini.fr/36971-madrid

11. Paul Ricoeur, *Anthropologie philosophique, écrits et conférences 3*, Paris, Seuil, 2004, 472 p.

12. Michel Mercier et Roger Salbreux (dirs.), *Éthiques et Handicaps*, Namur, PUN, 2018, 555 p.

13. Tom Beauchamp, *Les Principes de l'éthique biomédicale*, Paris, Les Belles Lettres, 2020, 641 p.

autant être capable d'éviter tout ce qui le défavorise. Des contraintes s'imposent toujours.

Dans le domaine de l'autonomie et de l'épanouissement, des positions justes doivent être mises en place. C'est là tout l'enjeu de l'outil de formation qui fait l'objet du présent ouvrage.

Michel Mercier

*Professeur émérite, UNamur,
Professeur associé, UCLille,
Professeur invité, ULB.*

Introduction

La rédaction de cet ouvrage est née d'un besoin des équipes de terrain d'avoir des pistes concrètes pour aborder la vie relationnelle, affective et sexuelle (VRAS) des personnes avec autisme et déficience intellectuelle. Bien qu'il existe différents livres abordant la VRAS des personnes avec autisme, ainsi que plusieurs programmes d'éducation à la VRAS dédiés aux personnes ayant une déficience intellectuelle, très peu sont consacrés aux personnes présentant ces deux particularités. Pourtant la difficulté de gérer certains comportements sexuels et de trouver des outils adaptés à cette population est bel et bien présente.

Partant de ces constats, le Centre de Ressources Handicaps et Sexualités (CRHS) et le Service Universitaire Spécialisé pour personnes avec Autisme (SUSA) ont souhaité collaborer afin de mettre en commun leurs compétences respectives. L'envie de rédiger un guide spécifique à ce public était latente depuis un certain temps, mais c'est lors de notre rencontre avec Florent Josse et Cécile Dalband lors de l'édition 2018 du salon enVIE d'amour, organisé à Namur, consacré à la VRAS des personnes en situation de handicap, que nous avons décidé de la concrétiser.

- Ce projet est donc le fruit de la collaboration entre des équipes complémentaires :
- Magali Descamps et l'équipe du service d'accompagnement pour adolescents et adultes du SUSA (Mons et Liège) qui ont une connaissance approfondie de l'autisme et qui avaient déjà conçu un premier programme EVRAS pour leur public ;
 - l'équipe du Centre de Ressources Handicaps et Sexualités, Joëlle Berrewaerts, Meredith Goffin et Céline Michel, qui développe des actions spécifiques dans le domaine de la promotion de la vie affective, relationnelle et sexuelle des personnes en situation de handicap en Wallonie ;
 - Florent Josse et Cécile Dalband, référents VRAS à l'Institut Médico-Educatif (IME) La Frégate à Toulon (AideraVar association loi de 1901) qui accueille des jeunes présentant de l'autisme et une déficience intellectuelle.

Cet ouvrage vise à donner des pistes concrètes, en liant la théorie et la pratique, afin d'aider les professionnels à soutenir la vie affective, relationnelle et sexuelle de leurs usagers, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. Bien que cet ouvrage s'adresse prioritairement aux professionnels (éducateurs, psychologues, assistants sociaux, infirmiers...) travaillant dans des centres d'accueil de jour,

d'hébergement et des services d'accompagnement en ambulatoire, il apportera également un éclairage et des pistes de solution aux parents ou à toute autre personne concernée par ce sujet.

Cet ouvrage a été conçu dans l'idée que l'éducation à la VRAS doit être accessible à tous et que cette thématique doit être réfléchie dans les équipes au-delà des comportements-défis de nature sexuelle. Nous sommes convaincus qu'il est possible de mettre en place des initiatives porteuses, dans une optique d'auto-détermination, même avec les personnes ayant des difficultés plus importantes.

Ce guide se divise en deux parties principales. La première reprend des apports théoriques essentiels à connaître afin de développer des actions réellement adaptées à ce public. La deuxième propose des animations pratiques, à faire lors de séances individuelles ou collectives. Cette deuxième partie consiste en l'adaptation d'un programme précédemment développé par le SUSA et inspiré de l'outil «Des Femmes et des Hommes. Programme d'éducation affective, relationnelle et sexuelle destiné aux personnes déficientes mentales», conçu dans le cadre du centre Handicap et Santé de l'association ARAPH.

Première partie

Guide méthodologique

Chapitre 1

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)

Meredith Goffin et Joëlle Berrewaerts



Les professionnels se posent des questions

« À partir de quel âge peut-on proposer des animations EVRAS ? »

« Pourquoi proposer de l'EVRAS à des adultes ? »

« Avec les personnes que j'accompagne, ça me semble impossible de faire de l'EVRAS. »

« Les adultes que j'accompagne n'ont pas l'air intéressés par la sexualité, ont-ils vraiment besoin d'EVRAS ? »

1. QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS) ?

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) consiste à accompagner chacun, tout au long de son développement, vers une meilleure connaissance de soi et de son corps ainsi que vers une meilleure connaissance des autres et de la complexité des relations que nous entretenons avec eux (amour, amitié, relations familiales...).

Contrairement à certaines idées reçues, l'EVRAS ne se limite pas à un cours d'éducation sexuelle ; c'est un accompagnement bien plus complet qui est proposé tout au long de la vie. Ainsi, l'EVRAS peut avoir lieu en famille, à l'école, dans un centre de jour, en service résidentiel, de manière formelle ou informelle, collective ou individuelle.

C'est un domaine vaste qui englobe des sujets variés tels que la connaissance du corps, le cycle de la vie, l'expression des émotions, la compréhension des relations ou encore la mise en œuvre de comportements sociaux adaptés.

Les notions abordées varient en fonction de l'âge de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, de son évolution, de ses interrogations, de ses besoins, ou encore de ses capacités.

L'EVRAS se construit au fur et à mesure du développement et les notions traitées à un moment serviront à en aborder d'autres ultérieurement.



Pistes de réflexion

Aider des personnes avec autisme et déficience intellectuelle à comprendre la notion d'intimité signifie qu'on aura préalablement abordé d'autres thèmes tels que la différenciation entre soi et les autres, ou encore l'identification des espaces publics et privés.

2. L'EVRAS, UN OUTIL DE PROMOTION DE LA SANTÉ ET DE PRÉVENTION

L'EVRAS est un outil de promotion de la santé qui a pour objectif, à long terme, de favoriser la santé affective, relationnelle et sexuelle des personnes et d'augmenter leur qualité de vie dans ces domaines.

Par l'apprentissage de savoirs, savoir-être et savoir-faire adéquats, l'EVRAS est également un outil de prévention. En effet, l'information, la sensibilisation et la responsabilisation de la personne contribuent indéniablement à prévenir plusieurs problématiques : l'exclusion par autrui, les comportements sexuels à risque, les infections sexuellement transmissibles, les grossesses non désirées et les abus sexuels.

3. CE QUE L'EVRAS N'EST PAS

L'EVRAS n'est pas une solution d'urgence face à une situation devenue ingérable ou dramatique, par exemple une situation d'abus. De même, ce n'est pas une réponse ponctuelle à un problème de comportement. L'idée est de proposer, dès que possible, de l'information et de l'éducation à la personne pour qu'elle s'approprie son corps, qu'elle comprenne que le désir sexuel répond à un besoin légitime et qu'il existe des règles pour le satisfaire. Cette éducation est envisagée sur du long terme. Quant aux comportements sexuels inappropriés, ils nécessitent une analyse et une intervention éducative bien spécifiques (voir chapitre 8 « En cas de troubles du comportement »). Ces démarches seront réalisées de manière complémentaire à l'EVRAS.

L'EVRAS n'est pas non plus une réponse unique à la manifestation du désir sexuel, en espérant que cela résoudra toutes les questions qui en découlent. La participation d'une personne à un programme EVRAS est à envisager en tenant compte du projet de vie défini avec elle et dans son intérêt.

4. LES FORMES DE L'EVRAS

L'EVRAS se déploie sous différentes formes qui présentent des avantages en fonction des particularités de chaque public : animations collectives (cours structurés ou groupes de parole), entretiens de couple, séances individuelles. Ces variantes sont souvent complémentaires. Le choix du style d'animation dépendra des besoins et des compétences des personnes auxquelles on s'adresse. Ce point sera davantage détaillé par la suite.

5. L'EVRAS DANS LA VIE QUOTIDIENNE

L'apprentissage des notions relatives à la vie relationnelle, affective et sexuelle (VRAS) se fera surtout dans le quotidien et de manière informelle.

Des parents qui éteignent la télévision dès qu'une scène érotique apparaît, qui apprennent à leur enfant à dire bonjour, qui expliquent à leur fille que la masturbation se pratique dans un lieu où l'intimité est préservée... Dans chacune de ces situations, ces parents font de l'EVRAS. L'EVRAS, c'est donc aussi poser un cadre clair, en expliquant les règles de vie dans l'ici et maintenant.

Cette pratique dans le quotidien, en environnement naturel, est particulièrement importante pour des personnes avec autisme et déficience intellectuelle qui peuvent éprouver beaucoup de difficultés à transposer les acquis d'un contexte à un autre. Il est donc essentiel d'inclure l'EVRAS dans les apprentissages journaliers. Il est indispensable que les membres de l'équipe pluridisciplinaire adhèrent à ces enseignements et les enrichissent dans l'accompagnement qu'ils proposent chaque jour aux personnes. Il convient d'échanger en équipe sur la pratique de l'EVRAS, les besoins des bénéficiaires et la faisabilité de cet accompagnement dans le quotidien. L'éducation est une éternelle répétition, il est essentiel de réfléchir ensemble à la manière dont on rendra concrets et généralisables à l'environnement naturel, les apprentissages réalisés lors des animations. Sans cette étape, une personne avec autisme et déficience intellectuelle pourra difficilement mettre en pratique les apprentissages reçus.

Pistes de réflexion

Si, lors d'une animation, on aborde les formules de politesse de base (bonjour, merci, au revoir...), il est important de généraliser cet apprentissage à l'extérieur du groupe.

Propositions de mise en place dans le quotidien :

- afficher les formules de politesse sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos dans l'ensemble des ateliers de l'établissement ; insister auprès des intervenants afin qu'ils utilisent systématiquement ces règles ;
- aller faire des courses, aller boire un verre afin d'employer ces codes sociaux en milieu naturel, avec d'autres interlocuteurs ;
- partager avec le réseau familial les supports visuels utilisés pour que la personne puisse également en faire usage dans d'autres environnements.

6. L'EVRAS, POUR QUI ET À PARTIR DE QUEL ÂGE ?

Il est primordial que tout un chacun puisse bénéficier d'une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, y compris les personnes avec autisme et déficience intellectuelle, et ce, quel que soit le degré de déficience.

Il s'agit d'aborder l'EVRAS dès le plus jeune âge, durant l'enfance puis l'adolescence et poursuivre à l'âge adulte. En effet, il n'est pas rare que des adultes entrent en structure d'accueil sans jamais avoir approché le sujet. Pour diverses raisons, la vie affective, relationnelle et sexuelle reste une thématique qu'on évite fréquemment d'aborder, estimant parfois que ce n'est pas utile car la personne n'en parle pas ou ne manifeste pas de comportements de nature sexuelle en présence d'autrui.

7. POURQUOI A-T-ON PEUR DE L'EVRAS ?

Aborder le domaine de l'EVRAS peut faire peur car cela renvoie à des questions personnelles qui peuvent susciter des craintes chez tout un chacun. Nous avons souvent tendance à éviter de parler de sexualité, d'autant plus lorsqu'elle concerne des personnes en situation de handicap. En effet, parler de sexualité, c'est entrer dans l'intimité de la personne. C'est également se connecter à sa propre intimité.

De plus, il persiste une croyance populaire qu'en abordant l'EVRAS, nous serions susceptibles d'éveiller leur désir sexuel et de les pousser à agir. Au contraire, Isabelle Hénault (2010)¹ rappelle cinq idées clés de la sexualité des adolescents et des adultes en général :

- « 1. Il n'y a aucune corrélation positive entre les connaissances et l'intérêt pour la sexualité. Un individu qui possède des connaissances n'aura pas plus de comportements sexuels.
2. L'adolescence est une période marquée par la curiosité et l'exploration ; cette phase du développement sexuel est tout à fait saine.
3. L'ignorance engendre de nombreuses craintes chez les individus et leur entourage. Plus la personne sera informée à titre préventif, plus elle développera son propre jugement. Elle sera ainsi en mesure de mieux réagir dans différentes situations.
4. Il y a moins de risques qu'un comportement devienne excessif s'il est accepté et bien orienté plutôt qu'interdit.
5. Les pulsions et désirs sexuels ne pouvant être réprimés, ils doivent être dirigés afin que leur expression soit adéquate et socialement acceptable. »

La sexualité est un besoin universel, il serait donc erroné de penser qu'en niant ce besoin, il va s'estomper.

8. LES THÉMATIQUES ABORDÉES DANS L'EVRAS

Les thématiques proposées dans l'EVRAS sont nombreuses. Elles peuvent être abordées de façon plus ou moins approfondie en fonction de l'âge, des besoins, des interrogations et du degré de compréhension des personnes qui recevront l'enseignement. Les thématiques ne doivent donc pas toutes être traitées de manière systématique, mais sélectionnées de manière individualisée.

1. Hénault, I. (2010). *Sexualité et syndrome d'Asperger : Éducation sexuelle et intervention auprès de la personne autiste*. De Boeck Supérieur, 2^e édition, page 5.

Par exemple, il s'agit d'aborder les changements qui surviennent à la puberté avant que les adolescents y soient confrontés.

Pistes de réflexion

Donner des explications précises sur les changements corporels et les érections nocturnes va permettre au pré-adolescent de diminuer son anxiété lorsqu'il fera face à ces événements.

Il suffit d'interroger nos grand-mères sur la crainte que leurs premières règles ont suscitée pour réaliser qu'il est important d'informer et d'aborder certaines questions avant que les faits ne surviennent.

Voici une liste de thématiques qui peuvent être abordées dans l'EVRAS. Cette liste n'est pas exhaustive et il ne s'agit pas de respecter un ordre préétabli; néanmoins, il est nécessaire que la personne comprenne certaines notions pour accéder à d'autres. Comment parler de consentement si la personne ne sait pas qu'elle a le droit de choisir? Certaines notions peuvent être enseignées tout au long de l'EVRAS. Il est également opportun d'établir des liens entre les différentes notions et d'être cohérent dans le programme suivi. Celui-ci sera flexible et s'adaptera en fonction des besoins et interrogations du public auquel il s'adressera.

Les professionnels témoignent

«Cette année, on a échangé autour de la notion de couple avec notre petit groupe, les activités qu'on peut faire en couple, les différentes étapes d'une relation. On a également abordé l'intimité (fermer la porte des toilettes, sortir de la chambre en étant habillé, etc.). On a aussi travaillé les étapes successives pour changer de protection hygiénique.»

«Cette année, suite au décès de la maman d'un usager, on a abordé les étapes de la vie, de la naissance à la mort. Nous avons également discuté autour du deuil, des différentes étapes d'un enterrement, du déroulement des funérailles et de ce qui peut aider les personnes qui restent».



Les thématiques pouvant être abordées :

Apprendre à se connaître et à connaître les autres	La santé sexuelle
Les émotions	L'hygiène du corps en général et l'hygiène intime
Les besoins et les désirs	Les différents moyens de contraception
Ce que j'aime et ce que je n'aime pas	Le préservatif
Faire des choix	Les I.S.T. et le sida
L'estime de soi, la confiance en soi et l'affirmation de soi	Le suivi gynécologique
Les relations familiales	Le dépistage du cancer du sein et les gestes d'autopalpation mammaire
Les étapes de la vie	L'examen urologique
La naissance et la mort, le deuil	Les centres de planning familial
Ce qui est important pour moi, mes valeurs	...
...	

La sexualité	Le corps humain
Le corps comme source de plaisir Les sensations agréables et désagréables Le désir sexuel Le plaisir sexuel et la sensualité La masturbation Le rapport sexuel et la première fois Le consentement La reproduction humaine, la conception, les étapes de la grossesse et l'accouchement La pornographie La prostitution, l'accompagnement sexuel et le travail du sexe Les sextoys ...	Les sensations, les 5 sens Le schéma corporel La diversité des corps Le corps de l'autre Les parties intimes du corps L'hygiène corporelle Prendre soin de son corps Les différences biologiques entre les filles et les garçons Les organes sexuels masculins et féminins L'érection et l'éjaculation Les règles, l'hygiène menstruelle et le cycle menstruel La ménopause et l'andropause Les identités et les expressions de genre Les contacts physiques acceptables et inacceptables La notion d'intimité et de pudeur Les lieux privés et publics La puberté et l'adolescence Le vieillissement et la perte d'autonomie, la maladie ...
Les relations	Le cadre moral et légal
Les différents types de relations Les comportements adéquats en fonction de la distance relationnelle Les relations avec les pairs Les comportements adéquats et inappropriés en société Les relations amicales Les relations amoureuses, l'amour, la rencontre et la séduction La jalousie et les conflits Les schémas relationnels équitables et inéquitables Les orientations sexuelles L'homophobie, la transphobie et le sexisme Les situations de vie : en famille, en couple, célibataire... La relation de couple, la fidélité, l'infidélité et le polyamour La fin d'une relation de couple, les ruptures et le divorce Le désir d'enfant et la parentalité La diversité des structures familiales : l'homoparentalité, la monoparentalité Les rencontres via les réseaux sociaux, les risques La communication ...	Mes droits Mes devoirs Les valeurs morales L'acceptation, la tolérance, le respect, l'équité et l'égalité Les injustices et les discriminations Normes sociales et culturelles Influence du milieu de vie et des pairs Résister à la pression du groupe et de la communauté Poser ses limites Apprendre à dire « non » et à dire « oui » Les éléments constitutifs d'un comportement sexuel responsable Les comportements sexuels interdits par la loi : le voyeurisme, l'exhibitionnisme, les abus sexuels, le harcèlement sexuel, l'inceste et la pédophilie Les situations d'abus et de violences au sein des relations et au sein du couple Les abus sexuels et violences sexuelles Compétences d'autodéfense et de défense d'autrui Les personnes-ressources et les aides possibles La prostitution ...



À retenir

L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVRAS)

- est un outil de promotion de la santé ;
- n'est pas une solution d'urgence face à une situation devenue ingérable, ni une réponse ponctuelle à un problème de comportement ;
- est mise en place dès le plus jeune âge, et tout au long de la vie ;
- est proposée à toutes et tous, quel que soit le degré de déficience ;
- peut être menée sous forme d'animations collectives, d'entretiens de couples, ou de séances individuelles ;
- est également réalisée dans le quotidien et de manière informelle ;
- vise l'apprentissage de savoirs, savoir-être et savoir-faire ;
- aborde de nombreuses thématiques qui doivent être sélectionnées en fonction de plusieurs critères. Il est important d'aborder certains sujets avant que la personne n'y soit confrontée ;
- a pour objectif principal le bien-être de la personne et son épanouissement.



Pour en savoir plus

Informations générales sur l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle :

- Pour la Belgique : www.evras.be
- Pour la France : www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-1814

Chapitre 2

L'autisme et son impact sur la vie affective, relationnelle et sexuelle

Magali Descamps



Les professionnels se posent des questions

« Pourquoi dit-il toujours des injures quand quelqu'un entre dans la classe ? »

« Il veut toujours parler des mêmes sujets, sans comprendre que cela peut ennuyer ses camarades. Comment l'aider à passer à autre chose ? »

« Un jeune a voulu aborder le thème de la pédophilie comme sujet d'actualité intéressant. Ne comprend-il pas qu'il peut heurter autrui ? »

« Quelles sont les forces des personnes avec autisme sur lesquelles je pourrais me baser pour faire mes animations ? »

Il est de coutume d'entendre qu'il n'y a pas un autisme mais des autismes. Effectivement, force est de constater que, derrière la dénomination « Trouble du Spectre de l'Autisme », se cachent de nombreuses différences, mais aussi des similitudes.

Le DSM-5 a finalement repris cette notion de spectre qui exprime bien ce continuum de diversité et d'intensité.

L'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui se manifeste par des difficultés dans la communication et les interactions sociales et par un caractère répétitif et restreint des comportements et des intérêts. Des particularités sensorielles (hyper ou hyposensibilité) sont également souvent présentes. Quand une déficience intellectuelle est associée, les altérations liées à l'autisme sont accentuées, en particulier au niveau des processus cognitifs : déficit du raisonnement, de l'apprentissage, de la mémoire, de la compréhension, du langage, de la communication, de l'autonomie, des émotions, de la motricité, etc.

Les symptômes de l'autisme se manifestent dès le plus jeune âge et persistent dans le temps, malgré des adaptations sociales et fonctionnelles parfois substantielles. Des évolutions sont réellement envisageables, notamment grâce à des programmes d'intervention mis en œuvre par des professionnels en collaboration avec les parents.

L'autisme induit chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, des particularités comportementales qui marqueront leur vie relationnelle, sociale, affective et sexuelle. L'EVRAS représente donc un enjeu primordial. C'est dès le plus jeune âge que l'enfant développe la capacité à faire confiance, un sentiment d'autonomie, l'intégration de valeurs, la compréhension des relations. Il apprend à interagir et à présenter des comportements et des attitudes socialement appropriés. Nous ne naissons pas avec ces compétences, nous devons les apprendre !

Les points suivants abordent les principales caractéristiques de l'autisme et leurs impacts sur la vie relationnelle, affective et sexuelle de toute personne et à tout âge.

1. DES DIFFICULTÉS DANS LES INTERACTIONS SOCIALES

Chez l'enfant



Les proches témoignent

«Timéo ne pleure jamais. Il peut passer de longues minutes seul dans son lit avant que je me rende compte qu'il est réveillé.»

«Lorsque je viens la chercher à la crèche, j'ai l'impression que Mila ne me voit pas et ne m'entend pas.»

Dès la petite enfance, on peut observer des difficultés dans les interactions sociales. Par exemple, le tout petit ne tend pas les bras pour être porté. Il n'apprécie pas toujours d'être câliné. Il donne l'impression d'être indifférent à ceux qui l'entourent, car il montre parfois peu de réactions à la séparation ou au retour de ses parents.

On observe également souvent que l'enfant ne prête pas d'attention aux jouets qu'on lui tend et est peu attentif à la réaction de son partenaire social. Il ne sourit pas lorsqu'on s'adresse à lui. Son contact oculaire est peu présent. Même en étant plus âgé, il peut se montrer plus intéressé par les ficelles d'emballage que par le cadeau qu'on lui offre et il peut s'amuser avec celles-ci durant des heures.

Ils nous disent...

«Quand j'étais petite, j'aimais jouer aux petits chevaux avec mon frère et ma sœur. Ce n'était pas pour être avec eux, ce n'était pas pour gagner, c'était pour entendre le cheval claquer sur le carton.»

À l'école, il manifeste rarement de l'intérêt pour les enfants de sa classe ; il joue peu ou pas avec eux et est fréquemment isolé à la récréation. C'est un petit qui semble préférer être seul. Il ne montre pas ou peu de plaisir à partager ses jeux, ses intérêts, ses émotions...

Inversement, certains jeunes enfants aiment le contact mais souvent de manière inadaptée et/ou excessive et peuvent se montrer envahissants vis-à-vis de leurs parents et de leurs pairs.

L'environnement est généralement tolérant avec les enfants. Ainsi, certains comportements atypiques (par exemple, poser sa tête sur la poitrine d'autrui afin d'entendre le cœur battre) peuvent faire sourire et être considérés comme mignons mais ils ne seront plus admis quand ils grandiront.

Les proches témoignent

«Timéo vient rejoindre ses parents toutes les nuits dans leur lit. Déjà bébé, il avait besoin d'un contact «tête à tête» avec sa maman pour s'endormir.»



Chez l'adolescent

Les difficultés dans les interactions sociales, observées durant l'enfance, vont persister à l'adolescence et pourront même être plus importantes.

Les règles sociales à respecter et à adapter en fonction des personnes présentes et de la situation sont, pour le jeune, trop complexes à décrypter car elles sont presque toujours implicites. Les adolescents avec autisme ont difficile à comprendre que leur comportement doit être différent d'une situation à l'autre, surtout si on ne le leur a pas expliqué de manière très explicite. De ce fait, ils présentent souvent des comportements sociaux inappropriés.

Les proches témoignent

«Ophélie dit bonjour à tout le monde en disant «salut toi» et en donnant une tape sur l'épaule.»

«Julian pose sa tête sur l'épaule des personnes qui lui disent bonjour. Il veut entendre le «toc-toc» du cœur.»

«Zakaria tourne systématiquement le dos aux personnes qui lui parlent.»



Une des difficultés pour l'adolescent sera également de modifier les comportements adoptés durant l'enfance en fonction des règles sociales adaptées à son âge. En effet, certains comportements autorisés lorsqu'il était petit, comme jouer couché sur le sol ou se dévêtir dans le salon, sont maintenant considérés comme inadaptés voire parfois interdits en dehors des lieux intimes. Il en va de même pour certains contacts physiques, comme faire un câlin sur les genoux de sa maman. Le jeune aura bien du mal à comprendre pourquoi les règles changent et à apprendre ces nouveaux codes.

Les notions d'intimité et de pudeur ne vont pas de soi, ce qui peut donner lieu à des comportements inadaptés ou excessifs. Par exemple, quand Cathy va à la piscine, elle est tellement heureuse qu'elle se précipite et se déshabille systématiquement dans le couloir avant d'entrer dans le vestiaire.

Mettons-nous à leur place...

«Pourquoi est-ce que je ne peux pas me montrer nu en face de la voisine, alors que papa et maman me voient nu tous les jours lorsqu'ils m'aident pour ma toilette?»

«Pourquoi est-ce que je ne peux pas embrasser ma sœur sur la bouche alors que son amoureux le fait?»

«Pourquoi est-ce que je ne peux pas faire un bisou à la caissière? Alors comment dois-je lui dire «bonjour»? »



Dans ce contexte, l'adolescent tente parfois de mettre en place des solutions adaptatives mais qui, au final, mettent à mal son intégration sociale. Si la pression extérieure est trop intense, il aura tendance à s'isoler et à s'enfermer dans ses stéréotypies qui l'apaisent. Ou bien, le jeune essaie de se faire des amis, mais ses moyens d'entrer en contact sont peu élaborés. Ses intérêts restreints sont rarement partagés par ses pairs. Ne le comprenant pas, l'adolescent avec autisme peut devenir



Les proches témoignent

« Théodore a compris qu'être entre amis, le week-end, c'est boire jusqu'à être saoul. À chaque invitation, il apporte le casier de bière et en boit plusieurs, dès son arrivée. Il a déjà frôlé le coma éthylique. »

envahissant et risque d'être exclu. Il peut avoir tendance à imiter les comportements des autres, mais à l'extrême. L'envie d'être comme eux peut l'amener à se mettre en danger. L'incompréhension des intentions d'autrui et la naïveté sociale dont il fait preuve peuvent induire des situations d'abus, voire de maltraitance.



Mettons-nous à leur place...

« J'ai compris que je dois partager mes affaires. Pourquoi mes parents se fâchent lorsqu'ils apprennent que je distribue mes collations aux autres jeunes de la classe ? »

Bien souvent, l'adolescent avec autisme préfère passer du temps avec des enfants plus jeunes ou des adultes. Il a peu de relations avec ses pairs. La présence d'une déficience intellectuelle accentue ce phénomène.

Chez l'adulte

Chez l'adulte, l'incompréhension des codes sociaux reste une difficulté majeure. Les contextes sociaux sont, pour lui, trop variés et beaucoup trop complexes à décrypter.



Mettons-nous à leur place...

« Pourquoi je ne peux pas toucher la poitrine de mon éducatrice ? Elle, elle touche la mienne lorsqu'elle m'aide à me laver... »

« Pourquoi je ne peux pas enlever mon pantalon dans le réfectoire ? Lorsque mon éducateur m'accompagne aux toilettes, il me demande de le faire et me dit « bravo » quand je m'exécute rapidement. »

« Pourquoi, alors que je peux serrer Marie, mon éducatrice de référence, dans mes bras, l'éducatrice de l'atelier cuisine me repousse, quand je veux faire la même chose avec elle ? »

En conséquence, les comportements sociaux inappropriés sont très fréquents.



Les professionnels témoignent

« Angela se colle toujours à la personne qui vient s'asseoir près d'elle, résident ou résidente, éducateur ou éducatrice, peu importe. »

« Coralie se met trop près du visage de la personne à qui elle s'adresse. »

« Erdan baisse son pantalon pour uriner dans les urinoirs publics, laissant son postérieur à la vue de tous. »

« Émile enlace toutes les personnes qui s'occupent de lui. »

Certaines maladresses sociales peuvent revêtir l'aspect d'une infraction, sans que la personne ait conscience de braver un interdit ou du malaise qu'elle peut engendrer.

Les proches témoignent



- « Julien regarde durant de longues minutes les deux jeunes voisines qui, en bikini, profitent du soleil dans leur jardin. »
- « Malik suit la vendeuse de chaussures jusque chez elle. »
- « Sébastien propose à son aide familiale "de prendre du plaisir ensemble", vu qu'elle a terminé son travail plus tôt que prévu. »
- « Paolo se masturbe en public. »

La difficulté à décoder les émotions et à comprendre l'état mental de l'autre rend les relations sociales d'autant plus compliquées. Comment deviner les besoins et les attentes d'autrui lorsque l'on est dans l'incapacité de se mettre à sa place et de comprendre ses intentions ? Dans ce contexte, faire plaisir par exemple, n'est ni évident, ni spontané.

Mettons-nous à leur place...



- « À la fête des Mères, je n'achète pas de cadeau à maman. Comment savoir si je la vexe ? Elle ne dit rien et je ne décède rien sur son visage. »
- « En pause, si je reste calme, personne ne s'occupe de moi. Si je me frappe, Claire, l'éducatrice, vient s'asseoir à côté de moi et me fait un massage des mains. »
- « Je ne comprends pas pourquoi ma mère se fâche lorsque je corrige les fautes d'orthographe qu'elle fait en écrivant mon planning. Moi, je crois que je lui rends service. »

La non-compréhension des indices non verbaux et des messages implicites met également à mal leurs relations avec autrui.

Les professionnels témoignent



- « Bernard et Luc sont amis et s'assoient souvent l'un à côté de l'autre. Aujourd'hui, Luc est de mauvaise humeur, il soupire souvent et recule sa chaise. Bernard l'avance à chaque fois et ne comprend donc pas la réaction de Luc, qui lui crie dessus, en lui disant de reculer. »

Par ailleurs, l'enjeu social de l'image qu'on renvoie de soi, de l'esthétique et de l'hygiène est peu perçu par les adultes avec autisme, ce qui peut rendre délicate leur intégration sociale, voire amener un rejet de la part des autres.

Ils nous disent...



- « Dans le train, pourquoi les gens me regardent et rigolent lorsque je suis mal rasé ? Moi, quand je suis dans le train, je regarde les rails défiler, je ne regarde pas les autres passagers ! »
- « J'adore les mangas, pourquoi est-ce que je ne peux pas aller en stage avec un serre-tête en forme d'oreilles de chats ? »

Tous les outils utiles au programme d'animation

Comment soutenir la vie relationnelle, affective et sexuelle dans un établissement accueillant des enfants, adolescents ou adultes avec autisme et déficience intellectuelle ? Quelles thématiques aborder lors des animations ? Comment structurer les activités ?

Ce guide méthodologique tente de répondre à ces questions en proposant une série d'animations spécialement adaptées aux usagers et basées sur leurs forces. Elles abordent des thèmes variés tels que les parties du corps, l'hygiène corporelle, les émotions, les relations amoureuses, les lieux publics et privés, la sexualité, etc.

Ce livre offre aux professionnels (psychologues, éducateurs, infirmiers, enseignants, etc.) des pistes pour améliorer la qualité de vie des usagers.

Il comprend :

- des bases théoriques essentielles illustrées par des exemples concrets ;
- des fiches pratiques d'animations ;
- une liste d'outils pédagogiques pour l'élaboration des animations ;
- **en téléchargement** : des photos explicites à utiliser lors des animations ainsi qu'un questionnaire d'évaluation des compétences socio-sexuelles.

Joëlle BERREWAERTS est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques et chargée de projets au Centre de Ressources Handicaps et Sexualités. Elle coordonne également les formations continues au Département de Psychologie de l'Université de Namur.

Magali DESCAMPS est psychologue. Membre de la Fondation SUSA, elle mène des activités cliniques au service d'accompagnement pour adolescents et adultes et au centre de référence Jean-Charles Salmon.

Meredith GOFFIN est assistante sociale et maman d'un enfant autiste. **Céline MICHEL** est titulaire d'un master en sciences de la famille et de la sexualité. Elles co-animent au Centre de Ressources Handicaps et Sexualités un cycle d'échanges inter-professionnels autour de la vie affective, relationnelle et sexuelle des personnes avec autisme.

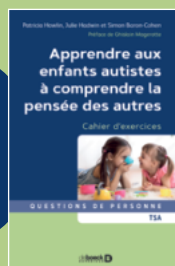
deboeck
SUPÉRIEUR **B**

ISBN 978-2-8073-3697-1



35,90€

Dans la
même
collection



www.deboecksuperieur.com