

LA PRÉVENTION DU SIDA
ET DES AUTRES MTS DANS
UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION
À LA SEXUALITÉ CHEZ LES
ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

**Répertoire
d'activités
d'enseignement
et d'apprentissage
en lien avec
les programmes
d'études adaptés**

Répertoire d'activités

d'enseignement

et d'apprentissage

en lien avec

les programmes

d'études adaptés

LA PRÉVENTION DU SIDA

ET DES AUTRES MTS DANS

UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION

À LA SEXUALITÉ CHEZ LES

ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE

DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Édition produite par

La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux

Des frais d'administration sont exigés pour obtenir d'autres exemplaires de ce document.

Ces frais vous seront facturés à la livraison :

5,00 \$ pour le premier exemplaire et 1,00 \$ pour chaque exemplaire additionnel.

Faites parvenir votre commande par télécopieur : (418) 644-4574

par courriel : communications@msss.gouv.qc.ca

ou par la poste : **Ministère de la Santé et des Services sociaux**
Direction des communications
1075, chemin Sainte-Foy, 16^e étage
Québec (Québec)
G1S 2M1

Le présent document peut être consulté à la section documentation du site Web du ministère de la Santé et des Services sociaux dont l'adresse est : **www.msss.gouv.qc.ca**

Le genre masculin utilisé dans ce document désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Bibliothèque nationale du Canada, 1999

ISBN 2-550-34447-2

Réimpression septembre 2000

Les établissements et les régies régionales de la santé et des services sociaux ainsi que les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document, à condition que la source soit mentionnée. S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec

Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont participé à l'élaboration du présent document.

Recherche et conception

Lucie St-Onge

C.L.S.C. La Source, Charlesbourg

Secrétariat

Lyne Trudelle

Ministère de l'Éducation du Québec

Illustrations

Yvan Bolduc

Graphisme

Voltige Communications

Coordination

Richard Cloutier

Centre de coordination sur le sida
Direction générale de la santé publique
Ministère de la Santé et des
Services sociaux du Québec

Michel Ouellet

Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires
Ministère de l'Éducation du Québec

Nous remercions également les personnes suivantes pour leurs précieux commentaires sur une ou plusieurs parties de ce document.

Michel Boutet

Centre de services en déficience
intellectuelle Mauricie/Bois-Francs

Carmen Côté

Les Services Barbara-Rourke

Marie-Paule Desaulniers

Université du Québec à Trois-Rivières

Cécile Deschênes

Commission scolaire Manicouagan

Carmen Dionne

Université du Québec à Trois-Rivières

Nancy Hovington

Service régional de soutien en
déficience intellectuelle
Québec-Chaudières-Appalaches

Jacques Lemay

Service régional de soutien en
déficience intellectuelle
Québec-Chaudières-Appalaches

Thérèse St-Pierre

Commission scolaire La Neigette

Ghislaine Vézina

Service régional de soutien en
déficience intellectuelle
Québec-Chaudières-Appalaches

Avant-propos

Le sida et les autres maladies transmissibles sexuellement (MTS) sont des problèmes actuels qui nous concernent tous et toutes et les élèves présentant une déficience intellectuelle n'échappent pas à ce contexte. Du fait que la clientèle soit peu nombreuse, la disponibilité d'instruments pédagogiques adaptés pour traiter de ce sujet est plutôt restreinte. Pour pallier à cette situation, le Centre de coordination sur le sida du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec ont convenu, dans le cadre d'un plan d'action commun, de soutenir le milieu scolaire par la production d'un matériel éducatif sur ce sujet. Le présent document a donc été conçu pour soutenir la tenue d'activités éducatives visant à prévenir le sida et les autres MTS. Ces activités sont liées à certaines compétences et éléments de compétence des programmes d'études adaptés Pacte (Programmes d'études Adaptés avec Compétences Transférables Essentielles) et Défis (Démarche Éducative Favorisant l'Intégration Sociale).

Table des matières

INTRODUCTION

- À qui le présent document peut-il être utile?9
- Que contient le présent document?9
- Comment utiliser ce document?10

PREMIÈRE PARTIE - ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

LE SIDA ET LES AUTRES MTS : DES FAITS RÉVÉLATEURS

- Le sida et l'infection au VIH13
- Les MTS13

UNE CLIENTÈLE PARTICULIÈRE À REJOINDRE : LES JEUNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

- La vulnérabilité de ces jeunes14
- Importance de la prévention15

PARLER DE SEXUALITÉ

- Un malaise à dépasser15
- Des attitudes à découvrir16
 - Attitudes à l'égard de la sexualité16
 - Attitudes à l'égard de la sexualité des personnes
présentant une déficience intellectuelle17
 - Attitudes à l'égard des manifestations de la sexualité18
- De fausses croyances à élucider
 - « Je dois être un expert »19
 - « Je dois avoir toutes les réponses »19
 - « Je ne dois pas démontrer de malaise »19
 - « Parler de sexualité, c'est inciter »20
 - « Ne pas en parler va éviter les problèmes »20

▫ Des craintes à surmonter	20
▪ « Est-ce le bon moment pour aborder le sujet? »	20
▪ « Et s'ils utilisent un langage cru? »	21
▪ « Et si les élèves me posent des questions personnelles sur ma vie privée? »	21
▪ « Et si certains renseignements sont en conflit avec mes propres valeurs? »	22
▪ « Et si l'élève se confie et a besoin d'aide? »	22
▪ « Et s'il y a des réticences ou des réactions de la part des parents? »	22
▫ Des orientations à adopter	23
▪ Croire en la capacité des jeunes	23
▪ Croire en l'importance de l'éducation à la sexualité	23
▪ Croire en la prévention mais en accepter les limites	24
 UNE APPROCHE ÉDUCATIVE À PRIVILÉGIER	 24
▪ Présenter une vision positive de la sexualité	24
▪ Favoriser l'acquisition d'un sentiment de pouvoir	25
▪ Favoriser l'acquisition d'habiletés	25
▪ Développer l'autonomie	25

DEUXIÈME PARTIE - ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Informations sur les activités d'apprentissage	29
Utilisation des activités d'apprentissage	29
Information aux parents	30
Stratégies éducatives et démarche proposée	30
Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative	31
Tableau de synthèse des activités d'apprentissage	33
Activité 1 Parler de sexualité	35
Activité 2 Connaître son corps	55
Activité 3 Découvrir les changements pubertaires	75
Activité 4 Démystifier la masturbation	95
Activité 5 Se faire confiance et s'affirmer	105
Activité 6 Se confier	117
Activité 7 Réagir à l'exploitation sexuelle	131
Activité 8 Avoir un « chum », avoir une « blonde »	147
Activité 9 Connaître les MTS	159
Activité 10 Savoir utiliser un condom	181
Annexe 1 Acétates	195
Contenu pour commenter les acétates	209
Annexe 2 Répertoire de ressources matérielles liées à certains aspects de l'éducation à la sexualité	213
Annexe 3 Adresses utiles	218
Bibliographie	221

Introduction

La formation dans les programmes d'études adaptés vise, entre autres, à permettre aux élèves concernés de développer graduellement leur autonomie et leur sens des responsabilités et à accroître leur sentiment de réalisation de soi (programme Pacte); elle vise également l'acquisition des connaissances et des habiletés ainsi que l'adoption d'attitudes de base pour l'intégration à la société actuelle (programme Défis).

Le présent document poursuit ces objectifs à sa manière puisque les activités proposées visent l'adoption, par l'élève, d'attitudes éclairées à l'égard de sa santé sexuelle et plus précisément au regard du VIH-sida et des autres MTS.

À qui le présent document peut-il être utile?

Le présent document s'adresse au personnel enseignant des écoles secondaires premier et deuxième cycles oeuvrant auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, qu'ils soient scolarisés en classe ordinaire, en classe-ressource, en classe spéciale ou dans une école spéciale.

Cependant, il pourra également être utile aux partenaires des divers secteurs d'intervention impliqués avec cette clientèle (exemples : personnel des centres de réadaptation, des C.L.S.C., professionnels du réseau de l'éducation, personne significative cheminant avec l'élève, etc.).

Que contient le présent document?

D'entrée de jeu, il est important de préciser que ce document n'est pas en soi un guide d'éducation à la sexualité : il vise plutôt à ce que le personnel enseignant soit minimalement outillé pour aborder le sujet de la prévention du sida et des autres MTS avec les élèves dans un contexte d'éducation à la sexualité.

La première partie du document s'intitule Éléments de réflexion. On y trouve de l'information sur la situation actuelle des jeunes en ce qui a trait au problème du VIH-sida et des autres MTS, des éléments de réflexion sur les attitudes, les croyances et les réactions au regard de l'intervention préventive sur un sujet qui traite nécessairement de sexualité ainsi que des balises pour l'action éducative.

La seconde partie du document traite sommairement de la démarche éducative préconisée et regroupe ensuite l'ensemble des activités d'apprentissage proposées. Le personnel enseignant pourra intégrer les activités jugées pertinentes aux activités des programmes adaptés sur les thèmes de la santé et de la sexualité.

Des annexes s'ajoutent au document. On y trouve du matériel appuyant la tenue des activités ainsi que des renseignements qui peuvent être utiles à l'enseignante ou à l'enseignant.

Le présent document fait suite à une réflexion d'un groupe de travail et est le fruit d'une revue de littérature, d'un inventaire non-exhaustif des outils déjà existants, de consultations auprès de personnes oeuvrant auprès de ces jeunes ou d'experts dans le domaine de la déficience intellectuelle.

Comment utiliser ce document?

Il est préférable de lire le document au complet avant d'entreprendre les activités. La première partie permet d'alimenter une réflexion personnelle sur le sujet de la sexualité et de prendre conscience de certaines attitudes. La lecture de cette section peut également sensibiliser à l'existence de fausses croyances sur ce sujet et dédramatiser certains aspects de l'éducation à la sexualité; on y présente aussi l'approche éducative qui constitue la toile de fond des activités d'apprentissage. D'autre part, la lecture de la deuxième partie (activités d'apprentissage) favorise une vue d'ensemble des interventions proposées et facilite la planification et l'étalement des activités sur les deux cycles du secondaire.

Les activités se greffent aux compétences suivantes des *Programmes d'études adaptés* :

- compétence du volet « intégration sociale » du programme Pacte (éléments de compétence du sous-volet « comportement responsable »);
- compétence du volet « intégration sociale » du programme Défis (éléments de compétence du sous-volet « Formation personnelle et sociale »).

Nous espérons que le présent document sera utile et contribuera au mieux-être des jeunes présentant une déficience intellectuelle.

Éléments de réflexion

1. LE SIDA ET LES AUTRES MTS : DES FAITS RÉVÉLATEURS

Même si la lecture de statistiques peut parfois sembler aride, il demeure que les chiffres nous font percevoir la réalité d'une façon bien précise : ils aident à cerner l'acuité d'un phénomène.

En ne perdant pas de vue le fait que, derrière les chiffres, il y a des personnes, nous présentons les données qui suivent en toile de fond d'une action préventive.

Le sida et l'infection au VIH

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) dénombrait 8,4 millions de cas de sida déclarés au 1er décembre 1996 et estime qu'environ 30 millions de personnes ont été infectées par le VIH depuis le début de la pandémie.

Au Québec, en date du 31 mars 1997¹, 4850 cas de sida ont été déclarés depuis le début de l'épidémie. Cependant, les statistiques officielles sur le sida nous donnent le nombre de personnes qui ont atteint le stade ultime de la maladie, soit le sida, et n'incluent pas le nombre de personnes atteintes de l'infection au VIH (seulement les cas de sida sont à déclaration obligatoire). En ce sens, les statistiques représentent l'état de l'épidémie il y a plusieurs années car, selon les données actuelles, jusqu'à 14 ans peuvent s'écouler avant que la personne infectée par le VIH ne développe le sida. On estime qu'à la fin des années 1992, plus de 10 000 personnes au Québec étaient infectées par le VIH. Par ailleurs, chaque année, de 500 à 2000 nouvelles personnes s'infecteraient par le VIH au Québec².

Dans l'ensemble des cas déclarés de sida, il s'agit de personnes relativement jeunes, puisque tout près de 75 % d'entre elles se situent dans la catégorie d'âge entre 25 et 45 ans. Étant donné la longue période d'incubation du virus, on peut présumer qu'un certain nombre de ces personnes ont été infectées au cours de l'adolescence.

Les MTS

En dépit d'une diminution de l'ensemble du nombre de cas depuis quelques années, les données sur les MTS indiquent que les jeunes, en particulier les jeunes femmes, en sont particulièrement affectés.

Les MTS constituent un important problème de santé publique tant par leur fréquence que par la gravité des complications qui peuvent survenir lorsqu'elles sont non ou mal traitées. Leur fréquence chez les femmes est d'autant plus inquiétante que beaucoup de femmes sont asymptomatiques et de ce fait, sont exposées aux conséquences résultant d'infections non décelées et non traitées. Les données sur les MTS sont, par ailleurs, un indicateur de comportements sexuels à risque.

1. *Surveillance des cas de sida, mise à jour no 97-1, Programme de surveillance du sida du Québec (PSSQ).*

2. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1997). *Stratégie québécoise de lutte contre le sida. Phase 4. Orientations 1997-2002*, Québec, Direction générale de la santé publique, p. 10.

2. UNE CLIENTÈLE PARTICULIÈRE À REJOINDRE : LES JEUNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Les données qui précèdent font état d'une situation qui nécessite la mise en place d'une multitude d'actions, notamment au chapitre de la prévention. Les jeunes, à cet égard, représentent un groupe-cible important à joindre et plusieurs programmes de prévention ont été mis sur pied au cours des dernières années pour les sensibiliser.

Cependant, certaines considérations donnent à penser que les jeunes présentant une déficience intellectuelle constituent une clientèle particulièrement vulnérable.

La vulnérabilité de ces jeunes

Si leur développement sexuel est sensiblement le même que celui des autres jeunes du même âge, les caractéristiques de leur développement psychosocial sont des facteurs de vulnérabilité qui peuvent influencer considérablement leur vécu sexuel.

En effet, de façon générale, les individus ayant une déficience intellectuelle présentent des difficultés de compréhension et de jugement. Ils ont souvent une faible estime d'eux-mêmes. Ils sont influençables, subissent régulièrement des pressions pour être soumis et complaisants avec les adultes. Beaucoup d'entre eux ont pris l'habitude de dépendre des autres pour prendre toutes les décisions qui les concernent.

Par ailleurs, ils sont souvent maintenus dans un contexte de surprotection et d'infantilisation; c'est généralement un contexte où il y a peu d'intimité et de possibilités d'expérimentations comparativement aux autres jeunes du même âge. Ces jeunes vivent généralement beaucoup de solitude et de vulnérabilité émotionnelle.

Mais leur vulnérabilité est également conséquente du fait qu'ils manquent d'information. En effet, l'information véhiculée dans les campagnes médiatiques, les journaux ainsi que celle perçue dans les conversations courantes leur est peu accessible ou induit des connaissances erronées, car le niveau d'abstraction est trop élevé. De plus, il y a peu de programmes d'éducation à la sexualité qui sont mis en place ainsi que peu de matériel traitant de santé sexuelle et de prévention qui soit adapté aux caractéristiques de cette clientèle. Enfin, il y a encore beaucoup d'adultes dans la société actuelle pour qui la sexualité est un sujet tabou et pour qui la résistance à parler de sexualité est accrue par la méconnaissance de la sexualité des personnes qui vivent avec un handicap. Conséquemment, ces jeunes ne bénéficient pas d'éducation sexuelle explicite et sont peu informés des comportements sexuels à risque et de leurs implications.

Ces aspects du vécu et du développement des jeunes présentant une déficience intellectuelle font en sorte qu'ils peuvent devenir plus facilement victimes d'exploitation et d'abus. Les statistiques à cet égard sont d'ailleurs très éloquentes. Selon Santé et Bien-Être Social Canada (1993), « le danger d'exploitation sexuelle des personnes handicapées semble au moins 150 % plus élevé que celui des personnes du même sexe et d'âge similaire, mais sans handicap ».

Ainsi, malgré l'absence de statistiques concluantes sur la prévalence du VIH-sida et des autres MTS chez cette clientèle, on peut présumer que leur plus grande vulnérabilité face à l'exploitation sexuelle, leurs difficultés à résister aux pressions et à réaliser les conséquences des comportements non sécuritaires les amènent à être à plus haut risque de contracter ces maladies. Par ailleurs, la mutation actuelle dans le réseau de prise en charge fait en sorte que ces jeunes seront de plus en plus intégrés dans les différents milieux de vie et, de ce fait, il est possible qu'ils soient davantage sollicités.

Importance de la prévention

Ces constatations mettent en lumière le besoin et l'importance non seulement d'un soutien éducatif mais d'un soutien qui soit adapté pour ces jeunes. Étant donné qu'ils arriveront bientôt à la dernière étape de leur parcours scolaire, il importe d'intervenir en amont des problèmes et de leur faire connaître quelques outils pour les aider à mieux faire face aux réalités de l'époque actuelle et à mieux gérer les risques liés à certains comportements sexuels. Il est important cependant que cette intervention éducative ne se limite pas à un contenu restrictif mais se situe dans un contexte global d'éducation à la sexualité.

3. PARLER DE SEXUALITÉ³

Parler de prévention des MTS et du sida avec les élèves présentant une déficience intellectuelle signifie inévitablement parler de sexualité et, pour plusieurs personnes, il n'est pas facile d'aborder ce sujet.

UN MALAISE À DÉPASSER

Les réactions de malaise, de gêne ou d'inconfort sont tout à fait légitimes quand on aborde le sujet de la sexualité en public. En effet, la sexualité est un sujet intime et délicat. De plus, beaucoup d'adultes désirant traiter de ce sujet avec les jeunes ont peu de référents : ils n'ont pas de modèles d'adultes qui leur aient parlé de sexualité de manière franche et ouverte. Il est donc tout à fait compréhensible de constater une certaine résistance et un malaise à parler ouvertement de ce sujet avec les élèves et cette résistance peut être amplifiée du fait que les élèves présentent une déficience intellectuelle.

Si cette résistance et ce malaise sont légitimes, ils ne doivent pas devenir une excuse pour éviter le dialogue avec les élèves sur cette question, d'autant plus qu'on demande explicitement aux jeunes, dans le but de se protéger et malgré le malaise qu'ils et elles peuvent éprouver eux aussi, de parler de sexualité.

Cependant, il importe de mentionner que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont choisi de parler de sexualité et de prévention avec les jeunes le font beaucoup plus aisément avec la pratique. Elles et ils mentionnent également retirer autant de bénéfices que les élèves à discuter avec eux sur cette question.

3. Certaines réflexions de cette section ont été inspirées du *Répertoire d'activités d'enseignement et d'apprentissage sur les MTS et le sida. Cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale des jeunes de 16 à 18 ans*, p. 10-14, CENTRE QUÉBÉCOIS DE COORDINATION SUR LE SIDA DU MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1995).

DES ATTITUDES À DÉCOUVRIR

Une démarche de réflexion pour clarifier ses propres perceptions, attitudes et valeurs sur le sujet de la sexualité peut s'avérer fort aidante pour l'adulte qui veut aborder ce sujet avec les jeunes. Une telle démarche faite honnêtement et sans jugement a priori permet souvent d'augmenter le degré de confort avec soi-même et conséquemment avec les jeunes. S'il est important de prendre conscience de ses attitudes, c'est qu'elles transparaissent dans l'action éducative. Il est évident qu'une telle démarche n'élimine pas instantanément toutes les ambivalences et ne résout pas tous les conflits mais elle a le mérite d'aider l'adulte qui traite de sexualité à devenir plus congruent dans sa communication verbale et non verbale avec les élèves et plus vigilant dans ses réactions et dans ses propos. Il y a ainsi un moindre risque de passer des doubles messages qui peuvent semer la confusion chez les jeunes ou encore de transmettre un message qui soit à l'opposé de l'intention éducative.

Cette démarche peut apparaître fascinante ou menaçante mais se révèle toujours enrichissante étant donné l'opportunité qui s'offre alors de se découvrir et de se connaître davantage.

■ *Attitudes à l'égard de la sexualité*

Non seulement est-il important de reconnaître ses propres attitudes envers la sexualité, mais encore est-il aidant de connaître certains des facteurs qui ont pu les influencer. La libido propre à chaque individu, la dynamique familiale, l'éducation sexuelle implicite et explicite, l'environnement social, culturel et religieux ainsi que les expériences amoureuses et sexuelles de chaque personne sont des facteurs qui orientent les attitudes et qui influencent le degré de confort et d'inconfort quand il s'agit de parler de sexualité.

Voici des exemples de questions à se poser avant d'intervenir en éducation à la sexualité auprès des jeunes : les éléments de réponse peuvent aider à comprendre certaines attitudes et réactions en ce qui a trait à l'intervention éducative:

- Comment était envisagée la sexualité dans ma famille ? Comme quelque chose de honteux ? De naturel ? De dangereux ? De joyeux ?
- Comment les membres de ma famille démontraient-ils leur affection ? Par des paroles ? Par des touchers?
- Quelle était la relation au corps (fierté ? honte ?) ? Comment était envisagée la curiosité naturelle à propos du corps et des organes génitaux?
- Comment qualifier mes propres expériences amoureuses et sexuelles ? (Positives? négatives ?)
- Comment s'est faite mon éducation sexuelle ?
- Quelle est l'image de la sexualité que je perçois des médias ? De mon entourage immédiat?
- Quelle importance j'accorde aux valeurs religieuses en ce qui a trait aux comportements sexuels?
- Quelle est l'importance que j'accorde à la sexualité dans ma vie ?

Il importe d'ajouter que la pluralité des valeurs de la société actuelle comparativement aux codes relativement rigides et aux balises claires des décennies précédentes peut amener confusion et anxiété chez certains adultes. Par ailleurs, beaucoup de personnes éprouvent une attitude ambivalente par rapport à la sexualité, une attitude qui dit oui et non en même temps, et cela tant chez les intervenants en sexualité que chez les parents (...). C'est le constat « d'une situation qui, somme toute, était peut-être inévitable étant donné notre bagage historique ».⁴ Cette ambivalence peut se manifester de plusieurs façons : à titre d'exemple, un parent d'adolescent peut considérer les relations sexuelles comme un choix légitime pour les jeunes. ... à condition que ce ne soit pas sous son toit!

■ *Attitudes à l'égard de la sexualité des personnes présentant une déficience intellectuelle*

Le fait d'imaginer la scène suivante et de répondre aux questions qui suivent peut s'avérer un exercice utile pour mettre en lumière les perceptions et attitudes concernant la sexualité des personnes vivant avec une déficience intellectuelle.

« Deux amoureux sur un banc public s'embrassent passionnément. Au bout d'un moment, ils se retournent et il se trouve que c'est deux jeunes présentant une déficience intellectuelle ».

- Quelle est ma réaction habituelle quand je vois un couple qui s'embrasse?
- Quelle serait ma réaction spontanée en m'apercevant que les deux personnes présentent une déficience intellectuelle?
- Quelle serait ma réaction si les deux personnes étaient deux hommes ou deux femmes?
- Est-ce que je perçois la sexualité des personnes vivant avec une déficience intellectuelle de la même façon que la sexualité des gens dits « normaux » ?

Deux croyances sont fortement prévalentes concernant ces personnes : ou l'on croit qu'elles ont une sexualité débridée et incontrôlable ou encore, qu'elles n'ont pas de sexualité du tout.

« Ouvertement ou secrètement, on vit des peurs tenaces à l'endroit de la sexualité des personnes ayant une déficience intellectuelle. On craint que se déclenche en elles un instinct ou une énergie qui s'avérerait vite incontrôlable, indomptable. (...) Est-ce que, dans le fond, on se sentirait plus en sécurité si les personnes ayant une déficience intellectuelle étaient en quelque sorte handicapées en matière de sexualité? Paradoxalement, on hésite à reconnaître leurs besoins et leurs droits à l'éducation et à l'expression sexuelle, mais en même temps, on voit leur sexualité comme un volcan donnant d'inquiétants signes d'activités, et à la veille d'exploser »⁵.

4. J. ROBERT, (1989). *Parlez-leur d'amour*, Montréal, Éditions de l'Homme, p. 178.

5. Tiré de M. LEMAY, (1996). « La sexualité chez les personnes ayant une déficience intellectuelle » (annexe complémentaire) dans le *Guide d'animation du programme de formation « Parents d'accueil et prévention des MTS et du VIH-SIDA chez les adolescentes et les adolescents à risque »*, Québec, Les Centres jeunesse de Québec, p. XIV.

On a tendance à considérer ces personnes comme « différentes » dans le domaine de la sexualité parce qu'elles ont des problèmes d'apprentissage. Or, ce n'est pas parce qu'elles présentent une déficience intellectuelle qu'elles ont une sexualité qui soit « déficiente ».

« Les filles et les garçons ayant une déficience intellectuelle réagissent normalement à l'excitation sexuelle. Ils découvrent un jour l'auto-stimulation érotique. Ils vivent des besoins (avoir des contacts physiques affectifs, comprendre ce qui se passe en eux à la puberté, etc.), se posent des questions (les différences anatomiques entre homme et femme, les réactions physiologiques de leur vagin ou de leur pénis, les menstruations, le sperme, etc.), ressentent des peurs (le rejet, le jugement des autres, etc.), secrètent des désirs (faire l'amour, avoir une blonde, un chum, etc.), ont des espoirs (être comme tout le monde, etc.), cherchent à imiter, à explorer (à la va-vite, dans un climat d'anxiété, etc.) rencontrent des difficultés (la solitude, l'isolement, le stress, etc.), subissent des échecs et des frustrations. Leur ignorance, leur irréalisme et leurs inhabiletés augmentent à la mesure de notre grande incompréhension à leur égard »⁶.

La sexualité fait donc partie de la vie des personnes présentant une déficience intellectuelle, comme tout le monde, et elles peuvent aimer la sexualité pour les gratifications et le plaisir qu'elles en retirent, comme tout le monde! Elles peuvent avoir ou ne pas avoir un fort intérêt pour la sexualité, comme les personnes dites « normales ». Certaines d'entre elles peuvent avoir des comportements « déviants » mais dans une même proportion que dans la population en général. Il importe de souligner que certains comportements considérés comme déviants peuvent être causés par une éducation inadéquate.

■ *Attitudes à l'égard de manifestations de la sexualité*

Ainsi, tout autant que la vision qu'on a de la sexualité, les préjugés et les croyances concernant la sexualité des personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent teinter les attitudes et orienter les interventions avec les élèves. Le fait de répondre aux questions suivantes peut aider à identifier l'attitude généralement adoptée en présence de manifestations à connotation sexuelle de la part de ces jeunes⁷.

- Ai-je généralement une attitude répressive? (visant simplement l'élimination du comportement à connotation sexuelle, sans chercher à aider ou comprendre);
- Ai-je généralement une attitude libérale? (pas d'implication - « ils peuvent faire ce qu'ils veulent »);
- Ai-je généralement une attitude éducative? (cherchant à identifier le besoin exprimé et offrant une réponse qui permette au jeune d'acquérir une connaissance, une habileté ou un comportement épanouissant).

Cette réflexion aide à mettre en lumière la nécessité ou non d'une plus grande vigilance dans l'action éducative afin que celle-ci soit non discriminatoire et soucieuse de répondre aux vrais besoins des jeunes présentant une déficience intellectuelle.

6. IBID p. XV

7. Inspiré de M. LEMAY, IBID.

DE FAUSSES CROYANCES À ÉLUCIDER

Il arrive fréquemment que la volonté d'entreprendre une action sur ces sujets soit freinée par des croyances, des images, des anticipations plus ou moins conformes à la réalité. En prendre conscience peut aider à faire tomber certaines barrières.

- « Je dois être un expert »

L'enseignante ou l'enseignant n'a pas à être un expert pour parler de sexualité avec les élèves. L'important est de posséder des connaissances de base justes et précises. Ce n'est pas tant la transmission des connaissances biomédicales détaillées qui importe mais l'accompagnement du jeune dans son cheminement vers l'autonomie, tout en s'assurant, bien sûr, qu'il possède les connaissances minimales.

- « Je dois avoir toutes les réponses »

Personne n'est une encyclopédie et il est tout à fait normal de ne pas avoir toutes les réponses : il est préférable de l'avouer simplement aux élèves. L'élève apprend en même temps que c'est normal de ne pas tout savoir.

Par ailleurs, la démarche pour trouver une réponse est un apprentissage aussi important que le fait d'avoir une bonne réponse. Ce peut être une occasion d'entreprendre avec les élèves une recherche d'information auprès de ressources crédibles et de modéliser devant eux le processus pour obtenir les renseignements (exemple : identifier les personnes crédibles (critères) à qui je peux m'adresser pour avoir ce type d'information; présenter un scénario d'entrée en contact pour obtenir l'information, etc.).

- « Je ne dois pas démontrer de malaise »

Il n'y a aucune honte à éprouver de malaise à traiter de certaines questions. « Lorsqu'on ressent ce malaise, il serait important de le faire savoir aux élèves, qui, de toute façon, l'auront perçu. Cela aura pour effet de diminuer la tension : la vôtre et celle du groupe⁸ ». Si l'élève éprouve également un malaise à traiter de ce sujet, il apprend par votre réaction qu'il n'est pas à part des autres et que ce sentiment d'inconfort n'est pas « anormal ».

Il ne faut pas oublier que l'utilisation de l'humour détend le climat, désamorce les tensions et facilite le dialogue et l'apprentissage. Le rire peut être magique dans une situation où l'inconfort est palpable dans la classe. Qui plus est, c'est une excellente façon de faire la preuve que la sexualité n'est pas quelque chose de triste!

8. F. DUQUET, (1987) *Il vous reste une demi-heure : guide d'accompagnement pour la vidéo*, Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Direction des communications, p.6.

■ « Parler de sexualité, c'est inciter »

Un tel préjugé est encore très tenace et freine souvent l'action éducative en matière de sexualité. Or, plusieurs études démontrent que l'éducation à la sexualité non seulement ne provoque pas une augmentation de l'activité sexuelle, mais encourage les jeunes qui ont une vie sexuelle active à adopter des pratiques sexuelles plus sûres, et peut même amener certains jeunes à retarder leurs premières expériences sexuelles⁹. Par ailleurs, une compréhension de ce qui se passe en lui aide le jeune à être plus en contrôle de son agir et davantage en mesure de prévenir, pour lui et son entourage, les conséquences de comportements sexuels qui pourraient être négatives ». ¹⁰

Le but de l'éducation à la sexualité chez le jeune présentant une déficience intellectuelle n'est pas de promouvoir une vie sexuelle active mais d'aider ces jeunes à mieux choisir et à mieux vivre.

■ « Ne pas en parler va éviter les problèmes »

Ne pas parler de sexualité est une forme d'éducation sexuelle en soi. Les silences et la non-intervention éduquent autant que la parole et le jeune interprète à sa façon ce qu'il perçoit. Cette interprétation peut faire en sorte qu'il se sente confus, fautif, coupable ou simplement perdu quand il veut savoir ou quand il vit une émotion sexuelle.

Par contre, le fait de ne pas parler de sexualité avec un jeune présentant une déficience intellectuelle peut faire en sorte que ce dernier adopte des comportements sexuels inappropriés dus à l'ignorance et à l'absence d'information et d'éducation. On risque ainsi de provoquer ou d'amplifier les problèmes qu'au départ on voulait éviter.

DES CRAINTES À SURMONTER

La peur de certains impacts, réactions ou questions des élèves constitue également un frein à l'intervention. Voici des exemples d'interrogations fréquentes et des éléments de réponses susceptibles de guider l'action éducative. ¹¹

■ « Est-ce le bon moment pour aborder le sujet ? »

9. ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (26 NOVEMBRE 1993). *L'Organisation mondiale de la santé encourage l'éducation sexuelle à l'école pour prévenir le sida*, Genève, OMS, communiqué OMS/94.

10. Traduction libre de W. KEMPTON, (1983). " Sexuality Training for Professionals who works with Mentally Handicapped Persons " dans *Sex Education & Counseling for Mentally Handicapped People*, Kent, The Pitman Press, p. 66.

11. Certaines réflexions de la présente section ont été inspirées des documents suivants :

CENTRE DE COORDINATION SUR LE SIDA DU MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX et RADIO-QUÉBEC (1995). *Projet de perfectionnement sur le VIH-sida pour le personnel enseignant du second cycle du primaire : guide d'animation*, p. 113-125. Cette section du document comprend l'adaptation de contenu de sessions de formation sur l'éducation à la sexualité de Francine Duquette, Sexologue-éducatrice.

et

W. KEMPTON, (1988). *Sex Education for Persons with Disabilities that Hinder learning. A Teacher's Guide*, Massachusetts, Durebury Press.

L'éducation à la sexualité ne peut être prématurée. Si le matériel est trop complexe ou avancé pour la capacité de compréhension de l'élève, l'activité deviendra ennuyante pour lui et il cessera d'écouter. Par contre, l'explication d'un phénomène peut venir trop tard et peut causer plus de mal que de bien (exemple : le fait de ne pas être informée des menstruations lorsqu'elles surviennent). Soulignons également que l'avantage de discuter d'un sujet avant que l'élève soit rendu à cette étape permet à ce dernier de le faire avec moins d'émotivité.

Il faut donc aller au-devant des interrogations qui risquent par ailleurs de n'être jamais posées (certains de ces jeunes n'ont pas l'usage de la parole) ou qui pourront s'exprimer par des comportements inappropriés.

■ « Et s'ils utilisent un langage cru ? »

Certains élèves peuvent utiliser un langage cru faute de connaître mieux. Le fait de confronter aux mots utilisés dans l'intimité ou dans la rue les mots exacts permet de s'assurer qu'on parle de la même chose et apprend en même temps aux élèves le vocabulaire adéquat. Soulignons par ailleurs qu'il est important que les élèves comprennent la signification des mots plus « grivois » ou populaires afin de se protéger du ridicule si ces mots sont utilisés dans les conversations courantes.

Certaines personnes ont de la difficulté à utiliser un langage clair et précis (exemple : vulve, vagin, pénis, gland, etc.) ou d'autres mots populaires en lien avec la sexualité. L'enseignante ou l'enseignant qui se sent mal à l'aise de prononcer certains mots devant les élèves pourrait, avant les activités, se pratiquer à le faire à haute voix (dans sa voiture, chez lui, etc.) pour apprivoiser ce langage et ainsi augmenter son niveau d'aise. Le travail en petites équipes peut également aider à se familiariser avec ces mots.

■ « Et si les élèves posent des questions personnelles sur ma vie privée ? »

Il est possible qu'une enseignante ou un enseignant se sente un peu agressée ou agressé par une question personnelle; cependant, il est important de répondre adéquatement à l'élève afin de ne pas briser la communication. Il ou elle pourra indiquer aux élèves qu'une telle question porte sur l'intimité personnelle et, de ce fait, qu'il n'est pas opportun d'en discuter. Les élèves pourront ainsi décoder, à cette attitude, le message signifiant qu'il est correct de respecter son intimité (ce qui peut rassurer plusieurs d'entre elles et d'entre eux). En outre, ils pourront distinguer le type de question qui est socialement inacceptable des questions adéquates.

Il pourrait s'avérer judicieux de vérifier l'intention de l'élève lorsqu'il pose une question embarrassante ainsi que la demande ou le besoin sous-jacent. Est-ce une inquiétude? Une demande d'attention ? Simple intérêt ou de la curiosité? Ou encore agit-il ainsi pour provoquer?

-
- « Et si certains renseignements sont en conflit avec mes propres valeurs ? »

Il est fréquent que les jeunes aient des valeurs différentes des adultes en matière de sexualité et de santé. Il est important d'éviter les jugements de valeur en discutant avec les élèves (ou avec les parents d'élèves), car le risque est grand alors de briser la communication. Tout en adaptant l'information selon les capacités de compréhension des élèves, il est préférable d'exposer les différents aspects des questions controversées afin d'aider les élèves à se faire leur propre idée. D'ailleurs, de façon générale, l'action éducative sera plus bénéfique si on aide les jeunes à exposer leurs propres valeurs plutôt que d'imposer les siennes. Ceci ne signifie pas de laisser entendre que rien n'est bien ou mal : il existe des valeurs dont le choix demeure subjectif et personnel, mais les valeurs universelles généralement admises par la société et l'école québécoise (justice, respect de soi et des autres, amour, authenticité, responsabilité, liberté, etc.) demeurent.

- « Et si l'élève se confie et a besoin d'aide ? »

L'écoute, sans jugement de valeur et sans morale, demeure l'action qui a la plus grande valeur d'aide. Le fait d'exprimer ses préoccupations quant au bien-être de l'élève peut rassurer énormément celui-ci. Selon la situation, il sera utile de conseiller à l'élève de discuter de son problème avec un de ses proches ou encore de recourir à des services professionnels.

La connaissance préalable des ressources du milieu, de la loi (exemple : DPJ, code criminel) ainsi que de la politique de l'école concernant l'abus sexuel peut être fort utile dans une situation où la discussion donne lieu à des témoignages troublants.

- « Et s'il y a des réticences ou des réactions de la part des parents? »

Les parents sont souvent inquiets lorsqu'il s'agit d'aborder le sujet de la sexualité de leurs jeunes. Cette inquiétude est légitime et compréhensible et provient souvent du désir de protéger leur jeune de certaines réalités. Certains ont peur des conséquences de l'expression de la sexualité chez leur adolescente ou leur adolescent (ou préfèrent ne pas la voir), d'autres ne se font pas confiance pour poursuivre une démarche amorcée à l'école sur ce sujet, ou encore n'ont pas réalisé la vulnérabilité de leur jeune concernant, entre autres, l'exploitation.

Mais les résistances des parents sont souvent liées à une méconnaissance de ce qui sera enseigné en matière de sexualité. Il s'avère donc primordial de sensibiliser les parents avant d'entreprendre une action éducative sur le sujet. Beaucoup de résistances tombent lorsque les parents réalisent que le personnel enseignant ne se substitue en aucune façon aux parents, lorsqu'ils prennent connaissance des objectifs poursuivis et comprennent que ce n'est pas une incitation à l'activité sexuelle mais qu'en bout de ligne, leurs jeunes seront davantage habilités pour affronter les réalités actuelles.

Si les parents demeurent les premiers responsables de l'éducation à la sexualité de leur jeune, ils sont des partenaires essentiels dans la démarche éducative faite en milieu scolaire.

DES ORIENTATIONS À ADOPTER

Certaines attitudes de base peuvent faciliter l'action éducative et faire en sorte que les interventions soient plus significatives pour les jeunes et soient plus satisfaisantes pour l'enseignante ou l'enseignant.

■ Croire en la capacité des jeunes

Les jeunes seront plus enclins à se faire confiance et à trouver les solutions qui leur conviennent s'ils perçoivent, au cours des discussions, que l'enseignante ou l'enseignant croit en leurs capacités de trouver leurs propres réponses aux problèmes qui les concernent. D'ailleurs, le but de l'action éducative n'est pas d'imposer aux jeunes les solutions qui conviennent aux adultes, mais de favoriser le mieux-être, l'autonomie et le sens des responsabilités chez les élèves. Une intervention éducative fondée sur la confiance tient compte, bien sûr, des limites en ce qui a trait à la capacité de compréhension et d'apprentissage des élèves, mais met davantage l'accent sur leurs forces et leur potentiel que sur leurs faiblesses.

■ Croire en l'importance de l'éducation à la sexualité

La sexualité est une composante de chaque personne : c'est une manière d'être qui réfère à beaucoup plus que la génitalité à laquelle on la confine souvent mais qui englobe toutes les dimensions de la personne (dimensions biologiques, affectives, psychologiques, morales, religieuses, sociales et culturelles). Le fait de considérer la sexualité comme faisant partie de la vie quotidienne et de la mettre sur le même pied que tout autre aspect de la vie peut aider à dédramatiser l'intervention éducative et lui conférer un caractère moins mystérieux.

On apprend à un enfant à traverser la rue pour élargir ses horizons et diminuer les risques. On n'aurait pas l'idée de le laisser apprendre tout seul. En matière d'éducation sexuelle, c'est la même chose.

Les jeunes présentant une déficience intellectuelle ont le droit d'avoir la bonne information au bon moment, pour se sentir en sécurité et en confiance; ils ont le droit d'avoir une vie affective plus riche; ils ont le droit à l'amour; ils ont le droit d'avoir la même qualité de vie que l'on souhaite pour nous-mêmes (se « mettre à la place de » peut être un exercice très aidant). Ils ont cependant besoin de balises et de moyens d'apprentissage à leur portée pour se développer et se protéger.

■ Croire en la prévention mais en accepter les limites

Croire que des activités de prévention vont avoir une portée assurée et très rapide chez les élèves risque d'engendrer des déceptions. Aucune intervention éducative ne peut, à elle seule, garantir l'adoption immédiate d'attitudes et de comportements favorisant la santé. Elle doit se poursuivre et se reprendre à différents moments de la vie sexuelle. Elle doit être enrichie par d'autres actions cohérentes à portée éducative dans les différents milieux de vie du jeune et soutenue par des interventions simultanées sur d'autres plans tels l'organisation des services, les politiques du milieu, etc.

Il est cependant connu que c'est la somme des petites interventions de la part de différents interlocuteurs significatifs auprès des jeunes qui maximise l'efficacité de la prévention. Dans cette optique, il vaut mieux adopter la philosophie des « petits pas » et croire en l'émergence de nouvelles attitudes mais à plus long terme. Dans cette perspective, l'action éducative du milieu scolaire en matière de santé et de sexualité contribue à la synergie des efforts dans une approche d'intervention plus globale et s'avère une contribution essentielle et fort précieuse, même si les résultats ne sont pas nécessairement perceptibles à courte échéance.

4. UNE APPROCHE ÉDUCATIVE À PRIVILÉGIER

Comment parler de prévention avec les jeunes présentant une déficience intellectuelle? Quelles sont les connaissances, attitudes et habiletés qui peuvent les aider à diminuer les risques, notamment les risques du sida et des autres MTS dans le contexte du présent document? Il importe de mettre en lumière certains des postulats qui constituent le fondement de l'action éducative proposée dans ce document.

Présenter une vision globale et positive de la sexualité

D'abord, rappelons l'importance de situer le sujet du sida et des autres MTS dans un cadre plus large où l'on présente la sexualité humaine avec toutes ses composantes (instinct, plaisir, relation, engagement) et comme une source d'épanouissement et de bonheur. Le sida et les autres MTS sont ensuite présentés comme des incidents de parcours contre lesquels il est possible de se prémunir. Ce recadrage vise à atténuer l'image d'une sexualité qui égale malheur, laquelle risque d'être associée à ces maladies (provoquant souvent une attitude de fermeture et de démobilité chez les jeunes) et à présenter une vision plus conforme à la réalité : la sexualité ne comporte pas que des dangers, des problèmes ou des malheurs!

Favoriser l'acquisition d'un sentiment de pouvoir

Certaines ou certains pourraient être tentés d'utiliser la peur pour convaincre les jeunes de se prémunir contre le sida et les autres MTS. Or, il appert que les méthodes éducatives utilisant la peur ne sont pas efficaces et qu'elles risquent même de provoquer des réactions contraires à celles qui sont recherchées. De plus, le but de l'action éducative n'est pas d'apeurer les jeunes, encore moins de provoquer un sentiment d'impuissance devant des problèmes potentiels; il s'agit plutôt de faire en sorte qu'elles et qu'ils acquièrent le sentiment d'un pouvoir personnel à l'égard de ces maladies et de ce qui les entoure, et le sentiment d'être capables de garder leur santé dans ce contexte. Le sentiment d'impuissance démobilise en ce qui a trait à la prévention alors que l'impression de pouvoir exercer un certain contrôle sur sa vie et sa santé incite l'adoption de mesures préventives.

Favoriser l'acquisition d'habiletés

Si l'information demeure la pierre angulaire de la prévention, il est reconnu que la simple transmission de connaissances ne saurait, comme on l'a longtemps pensé, produire les résultats envisagés. Ainsi, l'action éducative sur le sida et les autres MTS ne consiste pas simplement à transmettre des informations sur ces sujets, mais vise plutôt à favoriser l'acquisition d'habiletés qui les aideront à faire face aux différentes situations relatives à la prévention du sida et des autres MTS. À titre d'exemples, développer l'habileté à reconnaître ses émotions, à faire confiance aux messages de son corps, à dire non et à s'affirmer, à développer un réseau de personnes de confiance, à connaître les critères permettant d'exprimer sa sexualité d'une manière qui soit enrichissante et sécuritaire semblent des voies prometteuses en ce qui a trait à la prévention du sida et des autres MTS chez les jeunes présentant une déficience intellectuelle.

Développer l'autonomie

Dans cette optique, l'intervention éducative vise à responsabiliser les agirs des jeunes présentant une déficience intellectuelle tout en les guidant pour qu'ils trouvent le fragile équilibre entre la sécurité, la responsabilité et le plaisir de vivre. En ce sens, les activités proposées concourent à la démarche d'ensemble des programmes adaptés PACTE ET DÉFIS.

Activités d'apprentissage

INFORMATIONS SUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Cette seconde partie du présent document regroupe les activités d'apprentissage. Tel que mentionné précédemment, ces activités ont pour but la prévention du sida et des autres MTS mais dans un contexte d'éducation à la sexualité.

Certaines activités peuvent n'apparaître qu'indirectement liées à la prévention de ces maladies. Cependant, l'ensemble des activités proposées constituent un continuum comprenant une introduction aux activités, des préalables considérés comme essentiels au cas où certains sujets n'auraient pas été abordés (exemples : la connaissance de l'anatomie, des changements pubertaires, de la masturbation), le développement des habiletés fort utiles dans l'adoption d'un comportement préventif (la capacité de reconnaître et d'exprimer ses sentiments et émotions, de comprendre les messages de son corps, de faire confiance à ces messages, d'affirmer ses préférences et ses choix, de savoir demander de l'aide, d'identifier des personnes de confiance, etc.) et enfin des activités concernant plus directement la prévention du VIH-sida et des autres MTS (comportements sexuels, connaissance des MTS et prévention, utilisation du condom).

UTILISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Les activités proposées peuvent faire l'objet de plusieurs heures de cours et s'échelonner sur les deux cycles du secondaire. L'enseignante ou l'enseignant pourra les exécuter en entier ou les morceler en courtes séances, répéter ces séances selon les besoins des élèves et les présenter dans l'ordre qu'elle ou il jugera adéquat.

Les besoins particuliers de chaque groupe d'élèves, leur âge, leurs capacités d'apprentissage, leurs acquis en matière d'éducation à la sexualité, le programme déjà en cours et la pondération indiquée dans les Programmes d'études adaptés sont des critères qui pourront guider l'enseignante ou l'enseignant dans le choix et l'organisation des activités.

Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant jugera, dépendamment de l'homogénéité de son groupe-classe (âge des élèves, vécu, acquis, capacités de compréhension, etc.) s'il est préférable de faire l'activité avec un groupe plus restreint, en sous-groupes ou parfois même en individuel si la situation l'exige.

Il importe de souligner que les activités suggérées nécessitent l'animation et le soutien du personnel enseignant. De plus, certaines adaptations seront nécessaires (autres modes de communication tels les pictos, les photographies, le mime, illustrations supplémentaires, etc.) avec certains élèves, et particulièrement avec les élèves présentant des difficultés au niveau de la communication orale.

À la fin de la plupart des activités, les points importants sont synthétisés sous forme de mémos; ils pourraient être résumés à l'aide de pictos et conservés par les élèves à titre d'aide-mémoire.

Il est possible de profiter de certains moments dans l'année comme la Journée mondiale du sida (1^{er} décembre) ou d'une semaine thématique dans l'école pour aborder le sujet ou faire un retour sur les apprentissages déjà faits.

Les activités proposées ne demeurent bien sûr que des suggestions servant de guide pour traiter de ces sujets. Chaque enseignante ou chaque enseignant demeure le meilleur juge pour les adapter aux besoins de ses élèves ou à son style personnel d'enseignement.

INFORMATION AUX PARENTS

Il est essentiel d'informer les parents des activités qui seront réalisées avec les élèves. Une telle démarche présente de nombreux avantages : en plus de diminuer les résistances de plusieurs parents par rapport à une action préventive en matière de sexualité, elle favorise une intervention éducative conjointe (parents-personnel enseignant) et cohérente.

Il faut souligner que les activités requièrent l'utilisation de matériel parfois très explicite : le fait de prendre connaissance de ce matériel hors de son contexte d'utilisation pourrait amener certains parents à réagir. L'information préalable donnée aux parents leur permet de comprendre que ce matériel est nécessaire à la compréhension de certaines notions et évite les questionnements inutiles.

STRATÉGIES ÉDUCATIVES ET DÉMARCHE PROPOSÉE

On retrouve dans le déroulement des activités plusieurs des principes fondamentaux de l'action éducative pour des élèves présentant une déficience intellectuelle. En effet, ces principes sont tout aussi valables dans un contexte d'éducation à la sexualité que dans l'enseignement de matières de base et les stratégies d'apprentissage à privilégier sont similaires. Le tableau de la page suivante intitulé *Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative* regroupe ces principes.

Vous retrouverez par la suite le *Tableau de synthèse des activités d'apprentissage* présentant l'ensemble des activités proposées et la démarche globale préconisée.

Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative ¹²

Considérer l'apprentissage comme un processus actif

- Favoriser l'expérimentation et la découverte par l'élève.
- Encourager la prise en charge par l'élève.
- Favoriser la participation active de l'élève aux activités de la classe.

Rendre les activités d'apprentissage signifiantes

- Chercher à atteindre les objectifs essentiels.
- Proposer des tâches signifiantes ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates.
- Exploiter les contextes réels d'utilisation d'un apprentissage.

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

- Prendre en considération les connaissances antérieures de l'élève au moment de la planification d'un nouvel apprentissage.
- Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures.
- Assurer la stabilité sémantique (sens) et morphologique (forme de l'information).

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

- Adapter le travail, le matériel.
- Simplifier la tâche.
- Recourir à des ressources compétentes et disponibles : les autres élèves.

Présenter à l'élève des défis raisonnables

- Faire expérimenter la réussite pour renverser le sentiment d'échec.
- Donner à l'élève la possibilité de faire un choix d'activité ou de matériel.
- Valoriser les petits succès.
- Réduire la dépendance (« externisme »).

Privilégier le circuit visuel

- Amplifier les indices de l'objet.
- Aménager le milieu de manière à faciliter la visualisation des stimuli.
- Fournir des occasions quotidiennes d'adaptation sociale.

Attirer et contrôler l'attention

- Utiliser du matériel signifiant et attrayant.
- Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents.
- Exploiter certains éléments de l'expression verbale.

Guider l'apprentissage

- Présenter des modèles à imiter.
- Soutenir l'action et la réflexion de l'élève par la médiation.
- Moduler les interventions de « guidage » et de médiation.

Soutenir la motivation

- Donner du sens aux activités.
- Souligner les progrès et les réussites.
- Prodiguer à l'élève des félicitations pour ses efforts.
- Encourager constamment l'élève (rétroaction, renforcement, récompense).
- Fournir à l'élève les possibilités de faire comme les autres de son âge.

Assurer la rétention des apprentissages par des exercices répétés de pratique autonome

- Diminuer l'accompagnement au profit d'une plus grande prise en charge par l'élève.
- Intensifier les mises en situation de pratique autonome de l'activité (fréquence élevée et milieux variés).
- Stabiliser la maîtrise de l'habileté cognitive ou sociale.

Prévoir des activités de transfert

- Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté.
- Rendre explicites les conditions de transfert.
- Décontextualiser les connaissances.
- Travailler en collaboration étroite avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne.

12. Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Défis. Démarche Éducative Favorisant l'Intégration Sociale. Programmes d'études adaptés*. Enseignement secondaire. Version de mise à l'essai, Québec, MEQ., Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, p. 31.

Tableau de synthèse des activités d'apprentissage

NO DE L'ACTIVITÉ	TITRE DE L'ACTIVITÉ	OBJET D'APPRENTISSAGE
1	Parler de sexualité	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiments et émotions - Sexualité : aspect multi-dimensionnel; plaisirs et difficultés - But des activités subséquentes
2	Connaître son corps	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomie - Caractère privé des parties intimes - Le corps : sentiment de propriété et pouvoir de décision
3	Découvrir les changements pubertaires	<ul style="list-style-type: none"> - Signes de la puberté - Sentiments - Responsabilités nouvelles
4	Démystifier la masturbation	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiments - Masturbation : pratique naturelle et saine - Choix personnel - Notion d'intimité et de privé
5	Se faire confiance et s'affirmer	<ul style="list-style-type: none"> - Les messages du corps - Compréhension et fiabilité de ces messages - Affirmation de soi
6	Se confier	<ul style="list-style-type: none"> - Réseau social - Personnes de confiance - Faire une confidence
7	Réagir à l'exploitation sexuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Types d'exploitation - Indices d'exploitation - Façons de réagir
8	Avoir « un chum » Avoir « une blonde »	<ul style="list-style-type: none"> - Critères - Comportements sexuels : types, choix personnel - Relations sexuelles : conséquences positives et négatives - Critères pour une relation sexuelle enrichissante
9	Connaître les MTS	<ul style="list-style-type: none"> - Définition d'une MTS - Principal mode de transmission - Symptômes - Conduites à tenir - Mesures préventives
10	Savoir utiliser un condom	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctionnement et utilité du condom - Utilisation sécuritaire - Disponibilité - Négociation du condom



Lien avec le programme PACTE

Élément de compétence 2.4.1 :
Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Lien avec le programme DÉFIS

Compétence :
Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.



Matériel nécessaire :

- feuilles supports 1.1 (pour afficher)
- feuilles supports 1.2, 1.3 et 1.4
- Illustrations de magazines



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en 1 ou 2 périodes selon les acquis et les capacités des élèves. Elle peut également être morcelée et se réaliser en plusieurs courtes séances.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Identifier ses sentiments et émotions à l'idée de parler de sexualité.
- Nommer les consignes pour discuter de sexualité en classe.
- Reconnaître les multiples dimensions de la sexualité humaine.
- Dire le but des activités subséquentes.

Objets d'apprentissage

- Sentiments et émotions.
- Consignes (respect des questions, écoute, droit de s'abstenir, etc.).
- Sexualité : vision multi-dimensionnelle.
- Sexualité : plaisirs et difficultés.
- But des activités : se sentir bien dans l'expression de sa sexualité et prévenir les problèmes et dangers potentiels.

Notes pédagogiques

La présente activité vise à introduire les activités subséquentes du présent document et à les rendre plus significatives pour les élèves.

Bien que le but ultime des activités proposées dans ce document soit la prévention du SIDA et des autres MTS, plusieurs activités qui apparaissent comme des préalables essentiels ont été suggérées. L'âge, les besoins et intérêts des élèves ainsi que les notions déjà acquises sont des critères qui pourront guider l'enseignante ou l'enseignant dans le choix des activités à proposer.

L'élève est d'abord invité à identifier ce qu'il ressent à l'idée de parler de sexualité. Cette procédure est suggérée à plusieurs reprises dans les activités subséquentes car la capacité à reconnaître et exprimer ses sentiments et émotions aide le jeune à se connaître, à s'affirmer et communiquer, ce qui s'avère une habileté très utile en matière de prévention.

Afin de discuter de sexualité dans un climat sécurisant et respectueux, il est suggéré de rappeler certains principes aux élèves et de s'entendre avec elles et eux sur des consignes pour parler de sexualité en classe.

Il apparaît important de rappeler aux élèves la véritable signification du mot sexualité et d'en présenter les multiples dimensions. En effet, une vision restrictive de la notion de sexualité (souvent restreinte à la génitalité et à la reproduction) est largement diffusée à travers les médias, les blagues, les sous-entendus et cette vision atteint le jeune. De plus, pour éviter que les activités à caractère préventif soient associées à une image de sexualité-malheur et pour contrer la vision souvent négative de la sexualité que peuvent avoir certains élèves (« c'est pas beau », « c'est pas correct »), il s'avère important de présenter aux jeunes une vision positive et épanouissante de la sexualité humaine. Les notions de prévention (exploitation sexuelle, MTS, etc.) pourront ensuite être introduites comme des conséquences possibles mais évitables, de manière à ce que les élèves acquièrent un sentiment de pouvoir sur ces situations.

Cette activité d'introduction est facultative : en effet, elle s'avère moins nécessaire ou pourra être adaptée si les activités choisies dans le présent document s'insèrent dans l'ensemble des activités des programmes adaptés concernant l'éducation à la sexualité. Elle pourrait également introduire l'ensemble des activités des programmes adaptés en lien avec l'éducation à la sexualité.

Parler de sexualité

MISE EN SITUATION

Annoncer aux élèves que le sujet qui sera abordé aujourd'hui concerne les garçons et les filles : il sera question de sexualité.

Discussion :

- Quand je prononce le mot « sexualité », ou le mot « sexe », y a-t-il des images, des mots dans votre tête?
- Quels sont ces images, ces mots?

DÉROULEMENT

1. Dialoguer avec les élèves sur les propos recueillis et les résumer schématiquement au tableau.
2. Leur présenter ensuite les objectifs de l'activité (mettre des mots sur comment on se sent à l'idée de parler de sexualité, se donner des règles pour en discuter sérieusement, dans un climat agréable et respectueux, savoir ce que signifie le mot sexualité et connaître les activités à venir sur ce sujet).

Sentiments

3. Inviter les élèves à exprimer comment ils se sentent à l'idée de discuter de la sexualité. Recueillir leurs propos et amener les élèves à constater qu'il n'est pas toujours facile de mettre des mots sur ce qu'on ressent (ce qui se passe dans notre tête et dans notre corps).

Afficher les feuilles supports 1.1 ou distribuer la feuille support 1.2 et inviter les élèves à indiquer le visage qui correspond à ce qu'ils ressentent à l'idée de parler de sexualité.

Note : L'enseignante ou l'enseignant peut modéliser la réponse à cette consigne en exprimant ce qu'elle ou ce qu'il ressent à l'idée de parler de sexualité (exemple : je me sens un peu mal à l'aise d'aborder ce sujet; je suis très contente ou content de parler de ce sujet, etc.).

Note : Cette partie du déroulement implique qu'une démarche antérieure a été faite avec les élèves pour les amener à reconnaître et exprimer leurs sentiments, et à interpréter les expressions faciales qui les traduisent. (voir à la section « Enrichissement » de la présente activité pour des références d'activités sur le sujet).

4. Légitimer les réactions et sentiments exprimés par les élèves.

Animer une discussion sur les raisons qui font qu'il y a souvent un malaise lorsqu'on traite sérieusement de ce sujet :

Exemples : « c'est gênant », peur de faire rire de soi, peu de gens en parlent sérieusement, on en parle souvent en faisant des blagues, on ne sait pas trop ce que cela signifie réellement, c'est un peu secret, etc.

Principes de base et consignes pour la discussion

5. Aider les élèves à reconnaître les éléments qui favorisent un climat harmonieux de discussion (important de sentir qu'on est écouté, respecté dans ses propos, libre de s'exprimer, etc.) et leur proposer certains principes de base et des consignes¹³ qui devraient être de mise au cours des discussions sur la sexualité. En voici quelques-unes :
 - a) Toutes les questions sont importantes. Il n'y a pas de questions stupides. On apprend en posant des questions;
 - b) On écoute la personne qui parle;
 - c) On ne rit pas des autres;
 - d) On a le droit de ne pas répondre et de passer son tour;
 - e) Autre.
6. Établir un consensus avec les élèves, ajouter ou retrancher certains principes ou consignes, au besoin, et afficher ceux qui ont été retenus.
7. Inviter les élèves à redire, dans leurs mots, ce qu'ils ont compris des consignes pour discuter de sexualité.

Les multiples dimensions de la sexualité

8. Présenter, une à une, des illustrations de magazines représentant des images des multiples dimensions de la sexualité (exemples : couples d'amoureux, bébés nus, femme enceinte, images d'adolescents en amour, père ou mère avec enfant, etc.).

Discussion :

- Quelles images préférez-vous?
 - Certaines de ces images évoquent-elles des souvenirs? (exemple : ça me rappelle la naissance de mon petit frère, un couple que je connais, etc.).
 - De quoi est-il question sur ces illustrations?
 - Quel est le lien avec la sexualité?
9. Poursuivre en revenant aux mots-clés inscrits au tableau à partir des idées émises par les élèves sur leur conception du mot sexualité. Faire le constat, s'il y a lieu, que lorsqu'on prononce le mot « sexualité » ou le mot « sexe », resurgit souvent la vision étroite de la sexualité se limitant à la génitalité et aux rapports sexuels. En discutant avec les élèves, élargir ce concept en y ajoutant des exemples qui illustrent les multiples dimensions de la sexualité humaine.

13. Inspiré de E. WAGMAN et autres (1981). *Family Life Education ; Teacher Training Manual*, Santa Cruz, Planned Parenthood, p. 402.

Exemples : Être en amour, avoir un « chum » ou une « blonde », avoir envie d'être tout près de l'autre, faire l'amour; changements physiques, désir d'enfant, prise de décision, maternité, paternité, peur de perdre son « chum » ou sa « blonde », peine d'amour, = sentiments, maladies, informations sur les maladies, mariage; comment on fait des bébés; les moyens à prendre si on désire éviter une grossesse, les moyens de se protéger des maladies, les menstruations, les activités que peuvent faire les garçons et les filles, etc.

et amener les élèves à constater que les illustrations représentent :

- l'histoire de garçons et de filles, d'hommes et de femmes
- ce qu'elles ou ce qu'ils vivent dans leur tête, dans leur corps et dans leur coeur (bonheurs, peines, rêves, etc.)
- ce qu'elles ou ce qu'ils décident de faire en tant que fille ou garçon et que le mot sexualité englobe toutes ces dimensions.

10. Vérifier la compréhension des élèves en leur demandant de donner des exemples de situations où il est question de sexualité, ou de dire quelles images, quels mots viennent dans leur tête quand on prononce le mot sexualité. Corriger et compléter au besoin et comparer avec les conceptions énoncées lors de la mise en situation.

Buts des activités subséquentes

11. Diviser le tableau en deux sections et inscrire les mots « PLAISIRS » d'un côté (visage heureux) et « DIFFICULTÉS » de l'autre côté (visage triste).

Présenter la sexualité comme quelque chose de tout à fait naturel et sain, comme une richesse en soi et non comme un problème. Cependant, amener les élèves à constater que les conséquences indésirables ou les problèmes font aussi partie de cette réalité. Illustrer ces propos en faisant le parallèle avec les exemples suivants :

Discussion :

Exemple 1 : Marcher dans la rue

- Quels sont les plaisirs liés au fait de marcher dans la rue? (possibilité de rejoindre un ami, plaisir de profiter du soleil, de sentir de bonnes odeurs, d'admirer le paysage, etc.)
- Quels sont les difficultés ou dangers liés au fait de marcher dans la rue ? (accident si je traverse sur une lumière rouge, avoir froid si je ne suis pas suffisamment habillé, avoir peur si je ne sais pas où je suis, se faire importuner par des inconnus, etc.)
- Qu'est-ce qui peut aider à éviter les difficultés ou les dangers? (connaître la signification des feux de signalisation et les respecter, se couvrir, avoir l'information sur les endroits où on veut aller, etc.)

Exemple 2 : Manger

- Quels sont les plaisirs liés à l'action de manger? (sentir les bonnes odeurs, sensation agréable quand on a faim et que la nourriture est bonne, quand c'est un mets qu'on aime, qu'on est en bonne compagnie, etc.)
- Quels sont les désagréments, difficultés ou dangers liés au fait de manger? (mets qu'on n'aime pas, devoir manger quand on n'a pas faim, atmosphère désagréable, nourriture qui n'est plus bonne et qui peut nous rendre malade, être contraint d'absorber de la nourriture, etc.)
- Qu'est-ce qui peut aider à éviter les difficultés? (savoir ce qu'on aime, être capable de détecter la nourriture insalubre, être capable de refuser, etc.)

12. Aider les élèves à faire le même exercice avec la sexualité.

Discussion :

- Quels sont les plaisirs liés à la sexualité? (façons de se manifester de l'amour, de l'affection, bonheur d'être en amour, d'avoir un « chum » ou une « blonde », d'avoir un bébé quand les conditions s'y prêtent, de se sentir aimé ou aimée, de ne pas avoir peur des maladies; attentions, caresses, coeur qui bat; « c'est bon », « ça relaxe », etc.).
- Quelles sont les situations difficiles liées à la sexualité? (ne pas savoir ce qui se passe dans notre corps, grossesse indésirée, exploitation, pressions indues de sa ou de son partenaire, maladies dont le sida, etc.).
- Qu'est-ce qui peut aider à éviter ces situations difficiles? (avoir la bonne information, se faire confiance, être capable de dire « non » ou « oui », savoir demander de l'aide, être le « boss » de son propre corps, etc.).

13. Recueillir les propos des élèves, compléter et noter schématiquement au tableau les éléments liés aux plaisirs et aux difficultés dans les colonnes appropriées.

14. Présenter le but des prochaines activités : savoir ce qui peut aider à vivre sa sexualité de façon positive (pointer le visage qui sourit) et éviter les problèmes et les dangers potentiels (faire un X vis-à-vis la colonne des difficultés).

15. Présenter les sujets que vous avez choisi de discuter au cours des prochaines activités. Afin de concrétiser l'utilité des activités à venir, distribuer ou afficher la feuille support 1.3.

Discussion :

- Y en-a-t-il parmi vous ou connaissez-vous des personnes qui ont une boîte spéciale ou un petit coffret pour mettre des choses?
- Pourquoi utilisent-ils cette boîte ou ce coffret? (exemples : pour ranger des objets ou des papiers qu'ils considèrent importants et précieux, pour les retrouver au besoin, pour se rappeler des choses importantes, etc.).

16. Expliquer aux élèves que les informations, idées importantes, habiletés qui seront acquises au cours des activités subséquentes sur la sexualité pourront être conservées dans leur tête (faire le parallèle avec les objets précieux dans un « coffre aux trésors ») et qu'il sera possible de les utiliser au besoin. Ces informations les aideront à prendre des décisions maintenant qu'ils deviennent « des grands » et les aideront à être plus heureux comme garçon ou comme fille (pointer le visage souriant au tableau).
17. Inviter les élèves à redire dans leurs mots le but poursuivi et à exprimer ce qu'ils ressentent maintenant à l'idée de discuter de sexualité (tableau des sentiments, feuille support 1.2).

INTÉGRATION

Distribuer la feuille support 1.4 et la remplir avec les élèves (expliquer la consigne et lire les énoncés un par un). Corriger et compléter au besoin.

- Corrigé de la feuille support 1.4.

No.1 : toutes les situations traitent de sexualité, sauf
« travailler dans un restaurant » et « jouer au Nintendo »

No.2 : réponses personnelles.

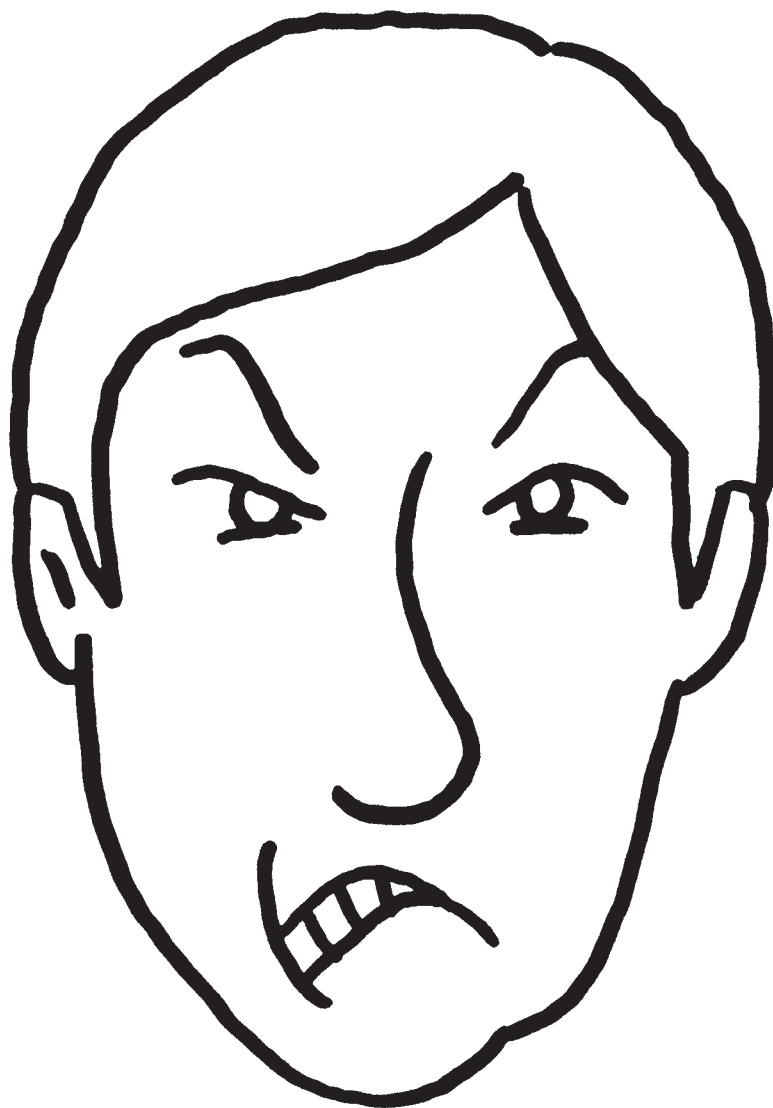
ENRICHISSEMENT

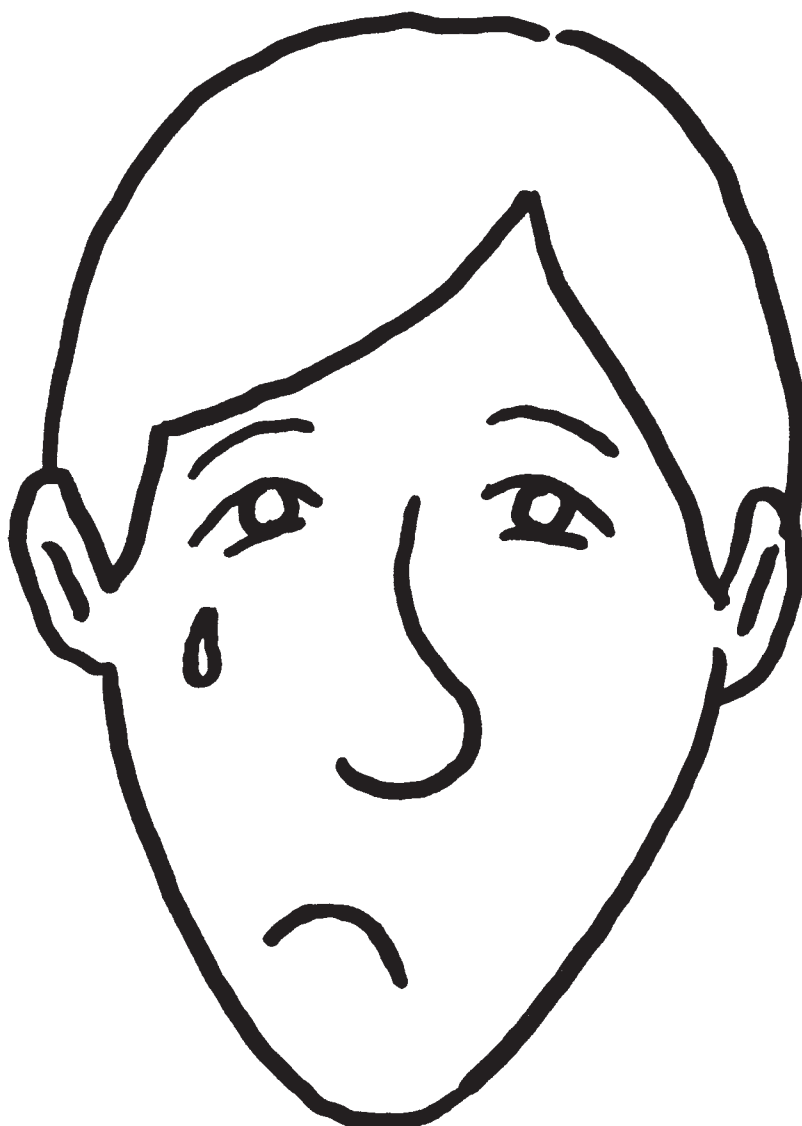
- Lettre aux parents leur expliquant les activités à venir et les invitant à en discuter avec leurs jeunes.
- Inviter les élèves à demander à leurs parents comment ils se sentaient quand ils étaient jeunes à l'idée de parler de sexualité.
- Le document de Duranleau¹⁴ ainsi que le Guide d'activités du volet « Éducation à la sexualité » du programme de Formation personnelle et sociale du primaire¹⁵ proposent des activités sur le thème des sentiments et des émotions; on y retrouve des suggestions d'activités qui pourraient être utiles comme préalables à la présente activité si ces thèmes n'ont jamais été abordés auparavant.

14. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document.

15. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document.







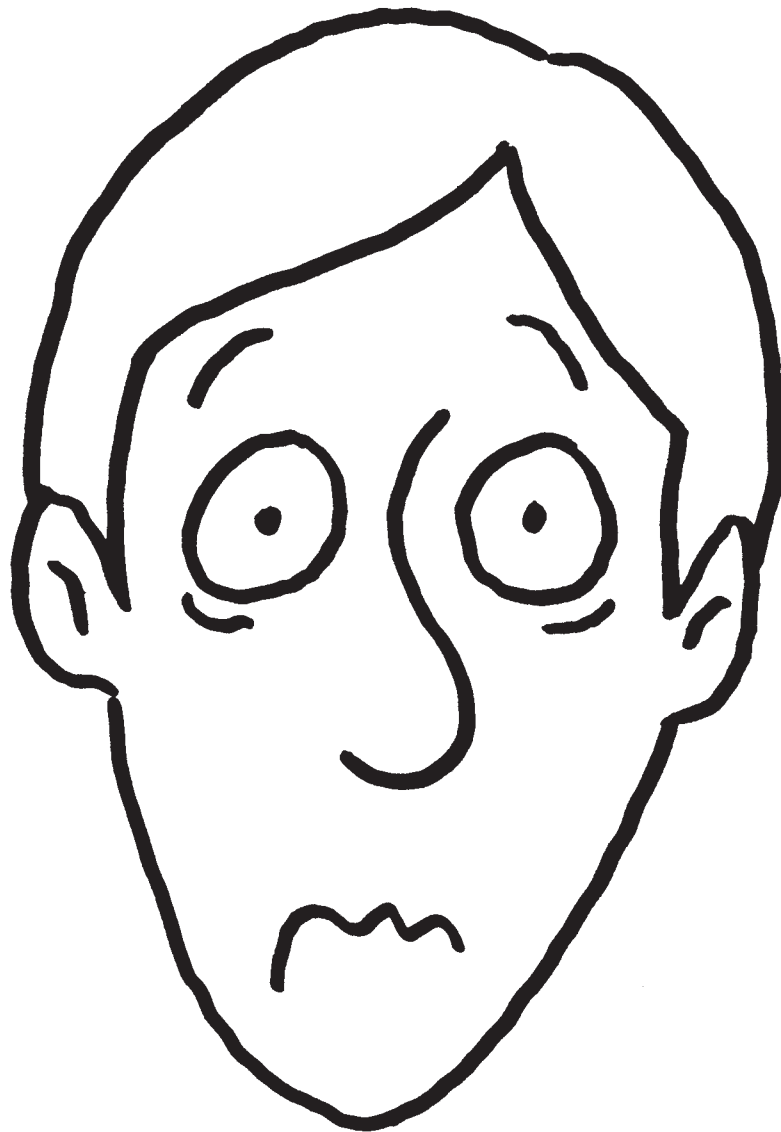
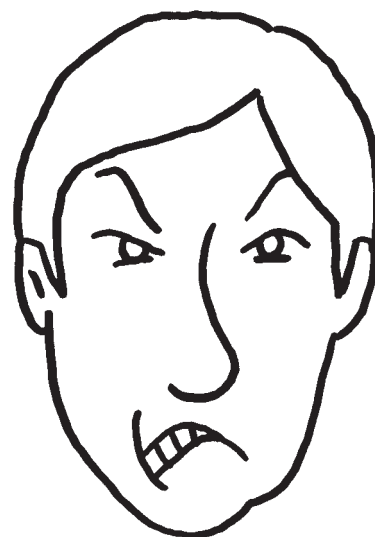


Tableau des sentiments

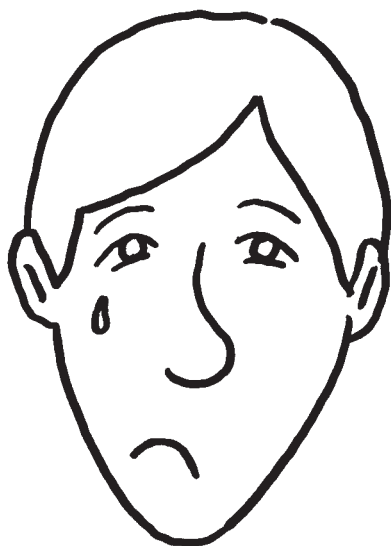
Joie



Colère

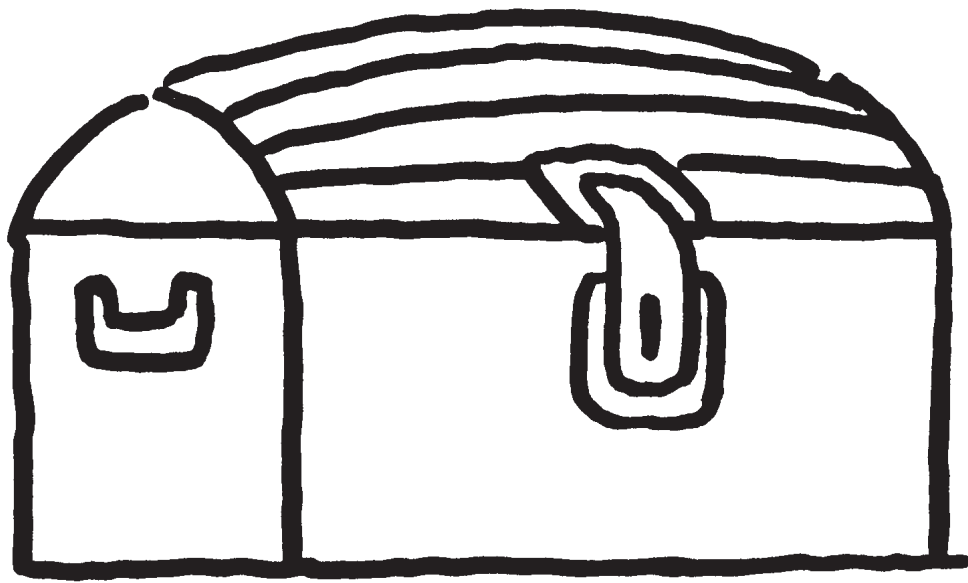


Tristesse



Peur





1. Coche (✓) vis-à-vis les situations qui traitent de sexualité.

	✓

Rêver d'avoir un « chum » ou une blonde	<input type="checkbox"/>
Devenir « tout rouge » quand on rencontre une personne qui nous plaît	<input type="checkbox"/>
Être content d'être un garçon ou une fille	<input type="checkbox"/>
Offrir un cadeau à son « chum » ou à sa « blonde »	<input type="checkbox"/>
Travailler dans un restaurant	<input type="checkbox"/>
Deux personnes qui font l'amour	<input type="checkbox"/>
Une femme enceinte	<input type="checkbox"/>
Un homme qui achète un condom	<input type="checkbox"/>
Jouer au Nintendo	<input type="checkbox"/>
Deux amoureux qui se disent qu'ils s'aiment	<input type="checkbox"/>

2. Coche (✓) vis-à-vis l'image qui correspond à ce que tu ressens ou à ce que tu penses.

Quand on parle de sexualité, je me sens		✓
Bien		<input type="checkbox"/>
Pas bien		<input type="checkbox"/>

Connaître son corps



Lien avec le programme PACTE

*Élément de compétence 2.4.1 :
Reconnaître des manifestations de la
sexualité humaine.*

Lien avec le programme DÉFIS

*Élément de compétence 2.9.1 :
Démontrer des attitudes de base
assurant son développement
personnel et la confiance en soi.*



Matériel nécessaire :

- feuilles supports
2.1, 2.2, 2.3, 2.4 et 2.5
- feuille support 1.2
- Acétates 1, 2 et 3 et contenu pour
commenter ces acétates (annexe 1)
- Acétate 4 (facultatif)
- Ciseaux et colle
- Deux maillots de bain (garçon, fille)



Durée approximative :

*L'activité peut se réaliser en 1 ou 2
périodes selon les acquis et les
capacités des élèves. Elle peut
également être morcelée et se
réaliser en plusieurs courtes séances.*

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Nommer les parties du corps.
- Nommer les principaux organes génitaux masculins et féminins ainsi que leurs fonctions.
- Situer correctement les organes génitaux sur des schémas.
- Reconnaître les parties intimes.
- Reconnaître que son corps lui appartient

Objets d'apprentissage

- Anatomie (les différentes parties du corps).
- Organes génitaux masculins et féminins.
- Parties intimes : parties situées sous le costume de bain; caractère privé.
- Le corps : sentiment de propriété et pouvoir de décision.

Notes pédagogiques

Il est possible que certains jeunes ayant une déficience intellectuelle aient peu de connaissance de leur corps et de son fonctionnement. Or, comment s'apprécier comme garçon ou fille si on connaît peu son corps ? Comment se confier lorsque les mots sont absents ? Comment éviter certaines situations problématiques si on n'a pas pris conscience du caractère intime de certaines parties de son anatomie ? Comment s'affirmer devant une autre personne si on n'habite pas son propre corps ?

La connaissance minimale de l'anatomie constitue un premier pas vers l'appropriation du corps et s'avère un préalable essentiel à tout discours sur la prévention. En plus de la confiance que peut donner le sentiment de bien connaître son corps, le pouvoir des mots revêt une grande importance lorsqu'il s'agit de parler de situations vécues, de problèmes ou de dénoncer des situations abusives.

L'activité vise à ce que l'élève possède les mots pour nommer les parties de son corps et reconnaisse le caractère privé de certaines parties intimes. Il sera également sensibilisé au fait que son corps lui appartient et au pouvoir de décision qu'il détient concernant les touchers intimes.

Il importe de souligner que tous les apprentissages de la vie scolaire qui contribuent à augmenter chez les élèves la fierté d'être un garçon ou une fille, à prendre conscience de la richesse d'avoir un corps qui fonctionne et qui est unique ne peuvent qu'aider le jeune à s'approprier son corps, le rendant ainsi plus compétent en matière de prévention.

Connaître son corps

MISE EN SITUATION

Inviter les élèves à se remémorer des exemples où ils se sont retrouvés tout seul dans un endroit qu'ils ne connaissaient pas ou très peu (il peut s'agir de la première journée à la présente école, d'une aventure qui leur est arrivée, etc.).

Discussion :

- Comment vous sentiez-vous? (exemples : se sentir mal à l'aise, gêné, un peu perdu, insécure car on ne sait pas qui sont les gens, où sont les choses, etc.). S'il y a lieu, utiliser le tableau des sentiments, (feuille support 1.2).
- Comment on se sent chez soi ou dans un milieu qu'on connaît bien? (exemples : on n'a pas peur car on connaît les gens et on sait où sont les choses, on se sent plus à l'aise, etc.).

DÉROULEMENT

1. Amener les élèves à constater qu'on se sent mieux dans un endroit qu'on connaît bien (ex : sa classe, son école, sa maison) que dans un endroit inconnu parce qu'on y connaît les gens, qu'on sait où sont les choses, parce qu'on n'a pas peur, parce qu'en somme on a apprivoisé cet endroit.

Illustrer ce constat en demandant aux élèves s'ils aimeraient vivre dans un endroit qu'ils ne connaissent pas.

2. Expliquer aux élèves que notre corps est comme une maison qu'on habite et qu'il est important de l'apprivoiser (de le connaître, d'en connaître toutes les parties, de pouvoir les nommer) afin de s'y sentir plus à l'aise.

Faire le parallèle avec la maison : on doit la connaître, connaître les différentes pièces (elle a une porte, des fenêtres, un salon, une cuisine, etc.) pour l'apprivoiser et s'y sentir bien.

3. Présenter aux élèves les objectifs de la présente activité en les schématisant au tableau (ils nommeront toutes les parties du corps - visage, membres, organes génitaux -, identifieront les parties du corps qui sont plus spéciales que d'autres et discuteront du point suivant : qui est le propriétaire - le « boss »- de votre corps?).
4. Présenter l'utilité de discuter de ce sujet en classe (le fait de connaître les mots pour désigner les différentes parties du corps leur permettra d'en parler plus facilement s'ils ont des questions ou des problèmes, de comprendre ce qui se dit sur ce sujet, de se sentir plus à l'aise dans leur corps de garçon ou de fille, comme dans une maison qu'on connaît bien, etc.).
5. Demander aux élèves de résumer dans leurs mots ce qu'ils ont compris et d'exprimer ce qu'ils ressentent à l'idée de discuter de ce sujet (tableau des sentiments, feuille support 1.2).

Anatomie

- Présenter l'acétate 1 aux élèves et les inviter à nommer (avec les mots qu'ils connaissent) les différentes parties du corps du garçon et de la fille. Noter au fur et à mesure les informations données par les élèves.

Note : Afin que les élèves comprennent les mots qui peuvent être utilisés à tous les niveaux de langage, inviter les élèves à nommer les mots et expressions qu'ils connaissent pour désigner les organes génitaux, en ayant le souci de toujours nommer parallèlement le mot exact.

Exemples:

vulve = minou, chatte, touffe, plotte, etc.

pénis = zizi, quéquette, batte, bitte, etc.

testicules = boules, gosses, etc.

seins = bumpers, tétons, boules, djos, etc.

Préciser que certains mots sont gentils, drôles, que d'autres sont davantage utilisés dans la rue mais qu'il est avantageux de connaître les vrais mots parce qu'alors tout le monde se comprend.

- Compléter les connaissances des élèves à l'aide des acétates 2 et 3 et du contenu pour les commenter (adapter le contenu proposé aux capacités de compréhension et à l'âge des élèves). Présenter les parties externes du corps en incluant les organes génitaux.

Pour enlever la confusion souvent présente entre les organes génitaux et « par où sort le pipi », préciser l'emplacement de l'urètre chez le garçon et chez la fille.

Note : L'utilisation d'organes génitaux en caoutchouc (disponibles dans les sex-shops), de planches anatomiques, de poupées sexuées ou encore de photographies explicites de personnes nues (exemple : l'outil numéro 6 de la Sexo-trousse, cité à l'annexe 2) est préférable lorsque c'est possible car il s'agit de matériel visuel plus concret qui favorise la compréhension des notions anatomiques.

Faire répéter les noms des différentes parties du corps jusqu'à ce que les élèves les aient retenus.

- Souligner le caractère unique, malgré les ressemblances, des parties génitales des garçons et des filles (faire la comparaison avec les nez, les visages, etc.).
- Demander ensuite aux élèves ce qui est différent chez les hommes et chez les femmes et noter schématiquement leurs réponses au tableau.

Modéliser devant les élèves un processus qu'ils peuvent utiliser pour reconnaître les différences :

Démonstration :

- Je regarde les deux images de l'acétate 1.
- je me pose la question : qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui n'est pas pareil?
- je nomme ce qui est différent (les filles ont une vulve et un clitoris; leurs seins grossissent à la puberté; les garçons ont un pénis et des testicules).

10. Inviter les élèves, à tour de rôle, à identifier ce qui est pareil et différent chez les garçons et chez les filles, en les aidant à faire la même démarche.

Note : La présentation de l'acétate 4 (représentation des organes génitaux internes de la femme) est facultative et dépendra des capacités de compréhension des élèves, des acquis antérieurs. Cet acétate pourrait également être utilisé pour traiter des menstruations, de la grossesse, etc.)

Parties intimes

11. Expliquer aux élèves que certaines parties du corps sont particulières : on les appelle les parties intimes. Pour faciliter la compréhension de cette notion, montrer aux élèves deux maillots de bain (un pour garçon et un pour fille) et leur expliquer que les parties du corps sous le costume de bain sont des parties intimes.

Mettre l'emphase sur le point suivant :

**- Personne ne peut toucher à tes parties intimes
sans obtenir ta permission**

12. Pointer différentes parties du corps sur l'acétate 1 et demander aux élèves s'il s'agit ou non de parties intimes. Lorsqu'il s'agit d'une partie intime, leur demander si quelqu'un peut toucher à cette partie sans leur permission.

13. Amener les élèves à réaliser que la notion de consentement s'applique aussi pour les autres et faire ressortir le point suivant :

- Tu ne peux toucher les parties intimes des autres sans obtenir leur permission.

Ton corps t'appartient

14. Afin de concrétiser la notion d'appropriation du corps, présenter aux élèves un ou des objets qui appartiennent à tout le monde dans la classe (exemple : livres disponibles, jeux, etc) et les inviter à identifier un objet qui est leur propriété (exemple : vêtement, crayon, etc.).

Discussion :

- À qui appartiennent ces objets? (objets d'usage commun et d'usage exclusif).

- Quelle est la différence entre un objet d'usage commun et un objet qui t'appartient? (exemple : l'objet m'appartient à moi tout seul, j'en suis le propriétaire, on doit me demander la permission si on veut l'emprunter, etc.).

15. Faire ensuite le parallèle avec leur corps et amener les élèves à réaliser que leur corps n'appartient pas à tout le monde, qu'il « leur » appartient, qu'ils en sont les « boss », les propriétaires.

Modéliser devant les élèves l'attitude et l'élément important à retenir : adopter une attitude affirmative (dos droit, tête haute, ton de voix ferme) et déclarer :

« Mon corps m'appartient. J'en suis le propriétaire ».

Inviter ensuite les élèves, à tour de rôle, à répéter cette phrase en adoptant la même attitude.

16. Demander aux élèves de résumer dans leurs mots ce qu'ils ont appris dans la présente activité.

Compléter les propos des élèves et les inviter à se remémorer les points suivants (Mémos) :

- Ton corps t'appartient
- Personne ne peut toucher à
tes parties intimes sans ta permission

17. Conclure l'activité en invitant les élèves à mettre les connaissances acquises ainsi que ces mémos dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3) et à les conserver et s'en servir au besoin.

INTÉGRATION

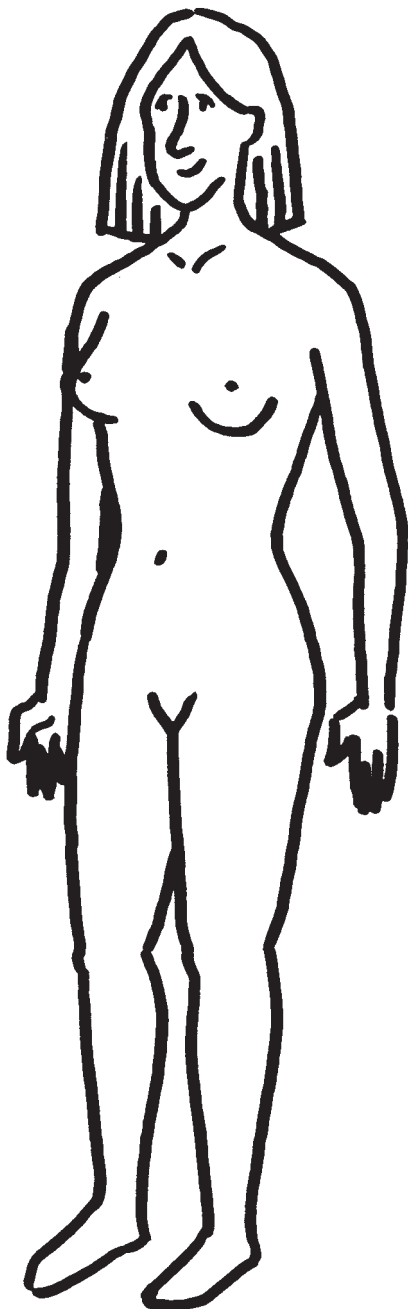
Distribuer les feuilles supports 2.1, 2.2, 2.3. et 2.4. Lire les consignes, les mots ou les énoncés et aider les élèves à les remplir. Corriger et compléter au besoin.

ENRICHISSEMENT

- Activité où les élèves sont invités à se dessiner et à entourer les parties du corps qu'ils affectionnent particulièrement; souligner l'importance de mettre davantage l'accent sur les parties du corps qu'ils aiment plutôt que sur les parties qu'ils aiment moins.
- Activité qui permet à l'élève de réaliser la richesse de son corps et ses multiples possibilités.
- Activité où les élèves prennent conscience de leur schéma corporel (l'utilisation d'un miroir peut être fort utile). Le document de Duranleau¹⁶ propose des activités sur ce thème.

16. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document.

Relie par des flèches les mots qui correspondent aux parties du corps appartenant à la fille et au garçon



Tête

Cou

Seins

Ventre

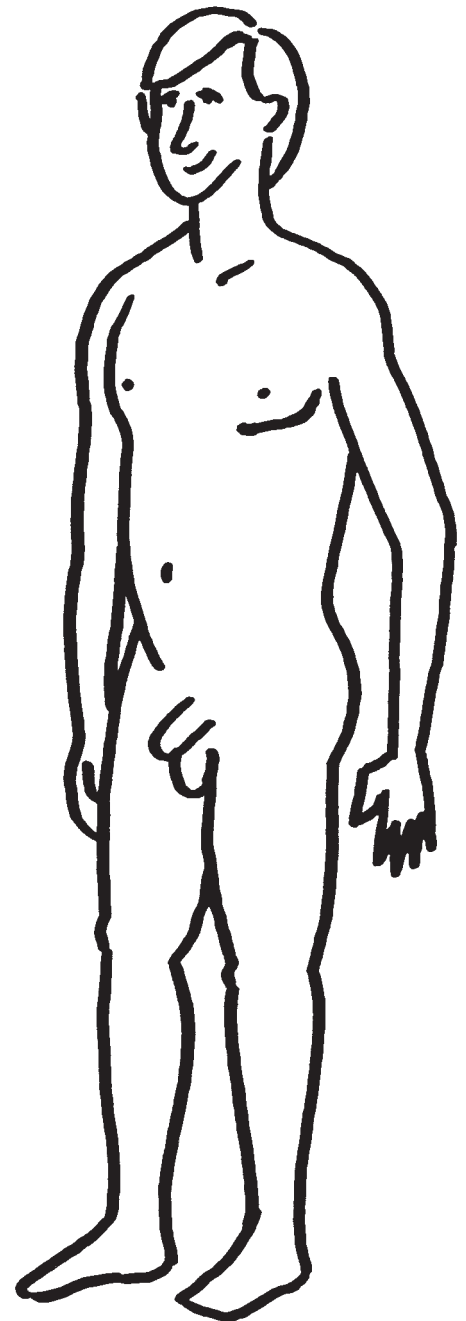
Fesses

Vulve

Pénis

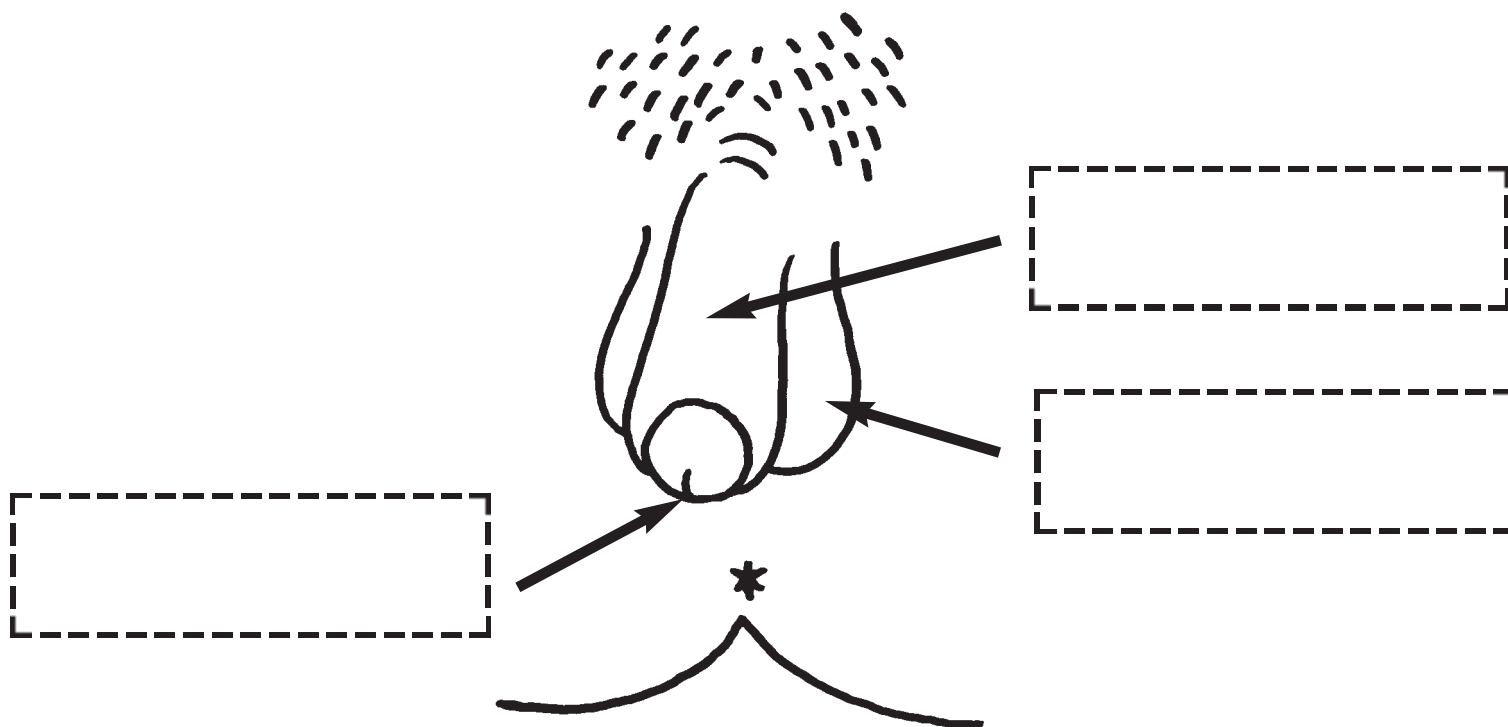
Testicules

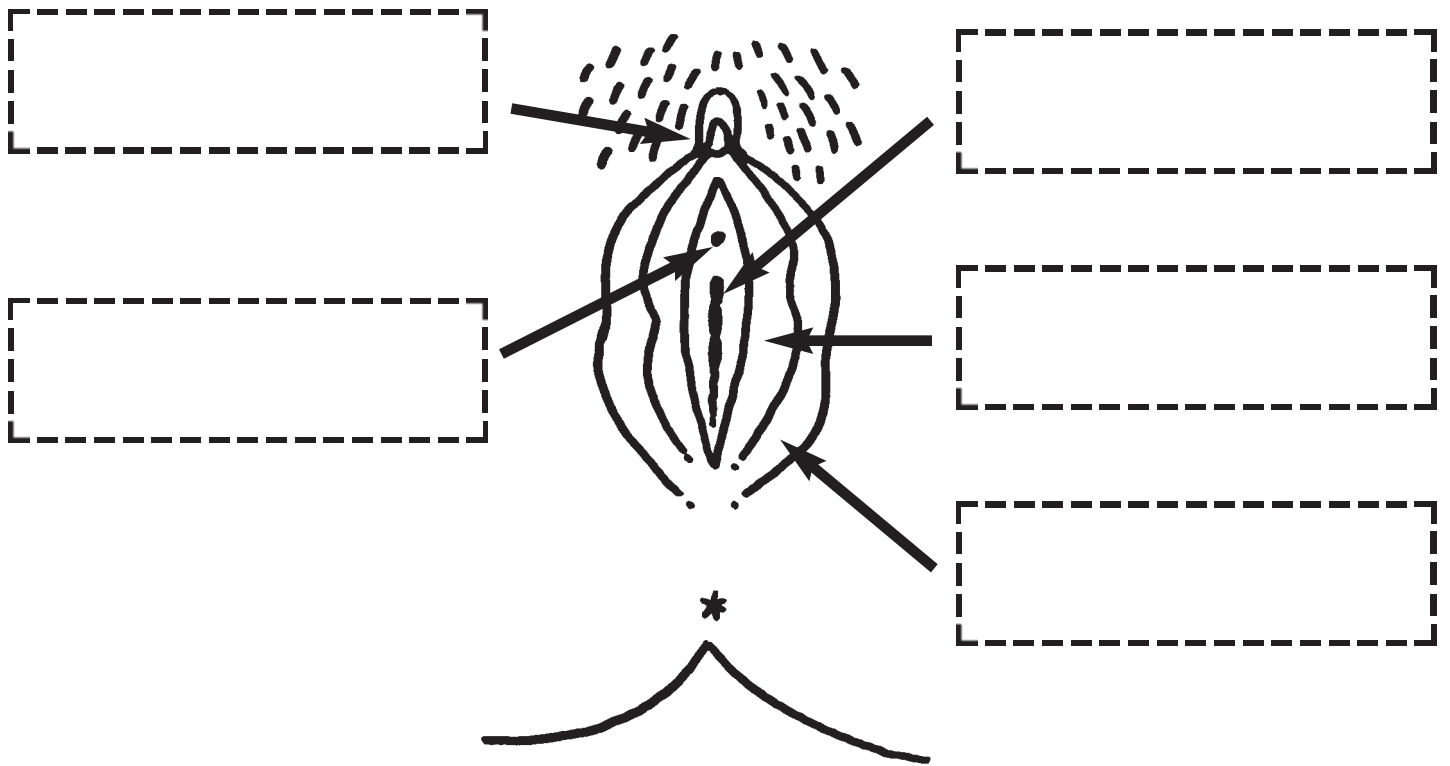
Jambes



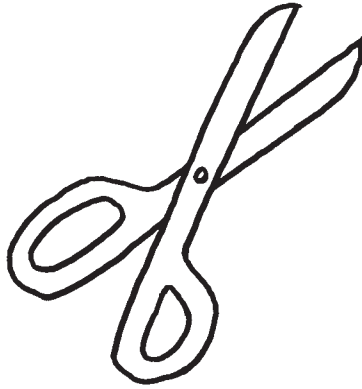
Identifie les parties génitales

Découpe les étiquettes (feuille support 2.3) et colle-les au bon endroit





Mots-étiquettes à découper et à coller sur les feuilles supports 2.2



ouverture du vagin

clitoris

petites lèvres

grandes lèvres

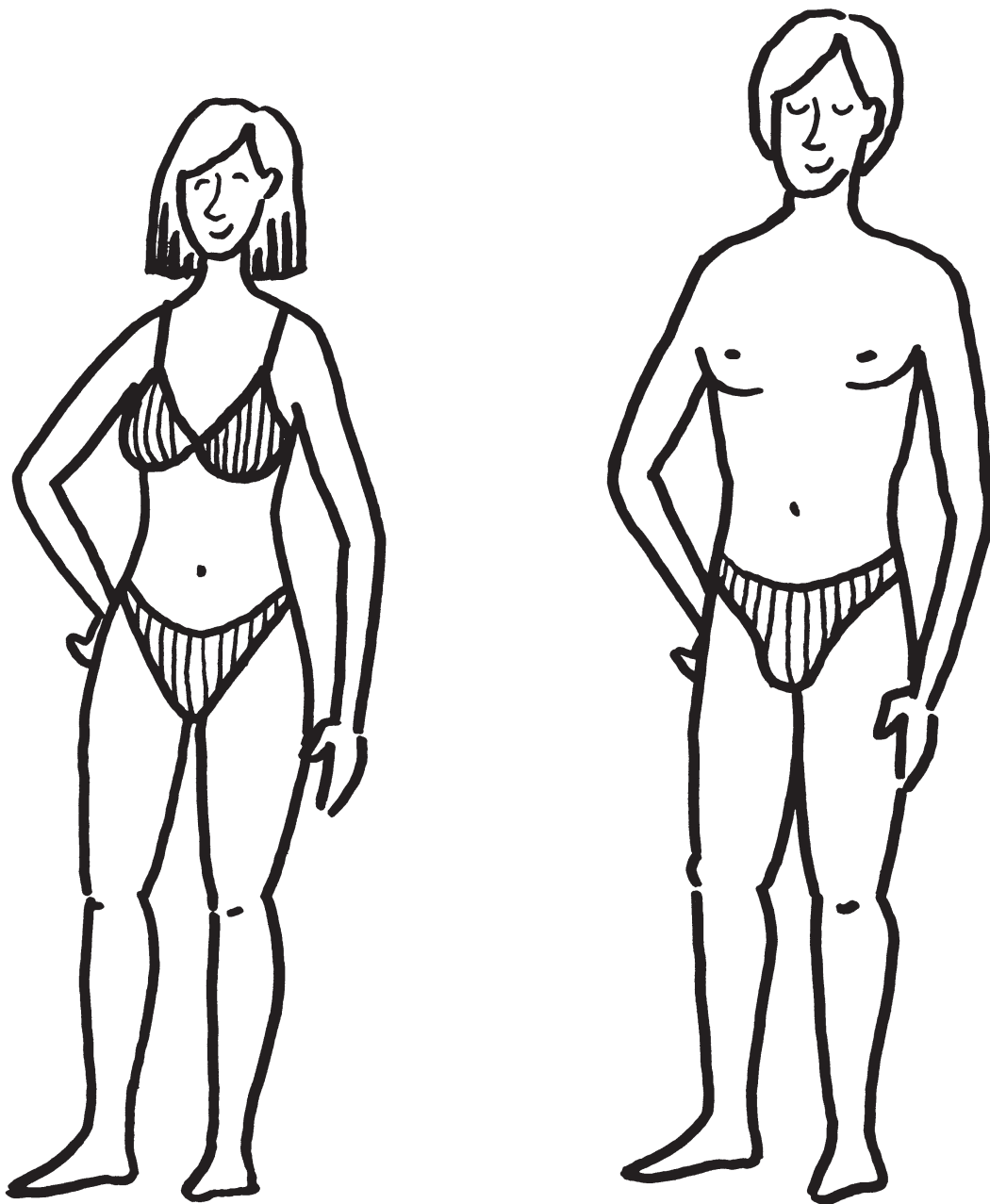
pénis

testicules

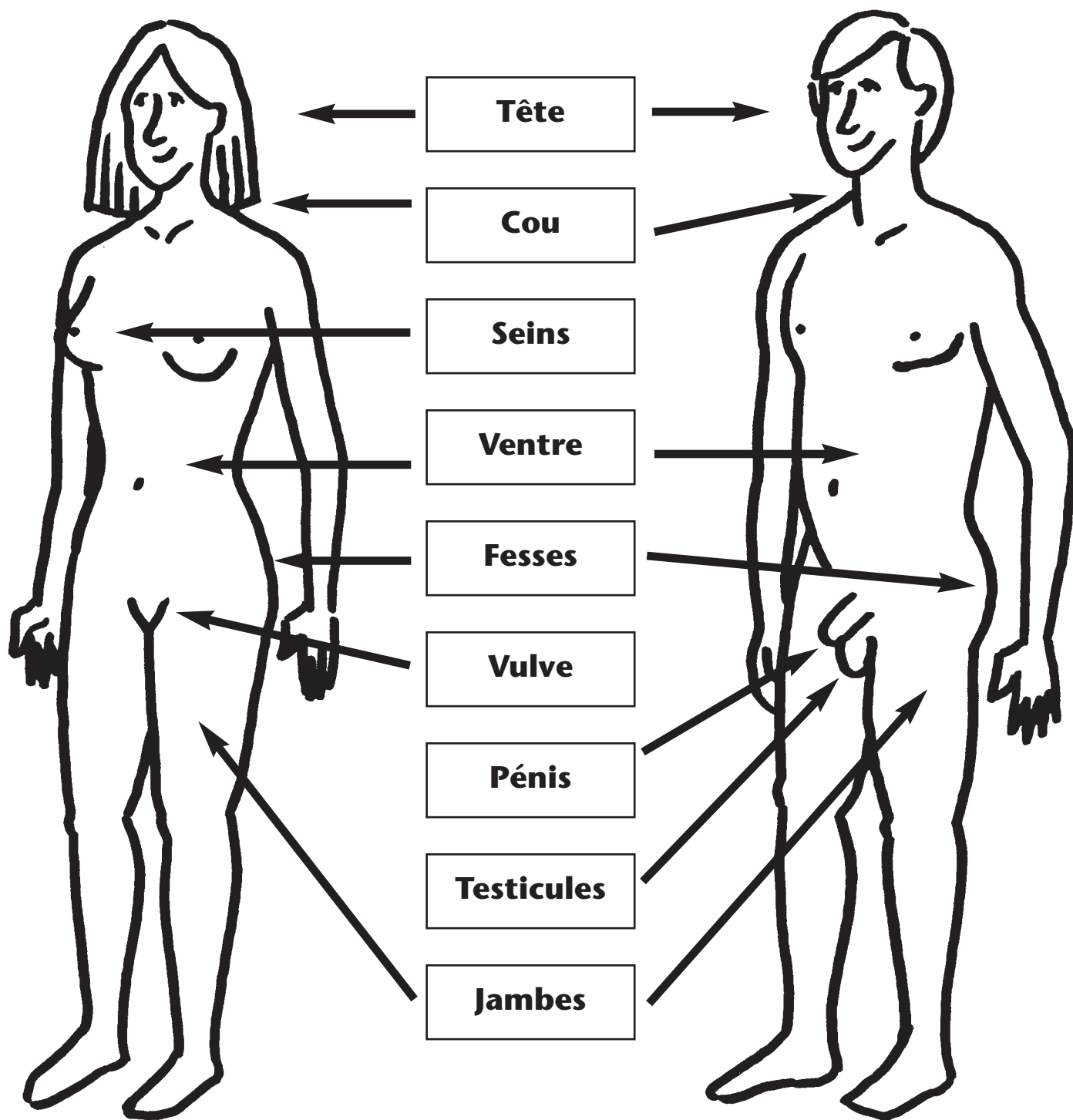
**ouverture de l'urètre
(par où on fait pipi)**

**ouverture de l'urètre
(par où on fait pipi)**

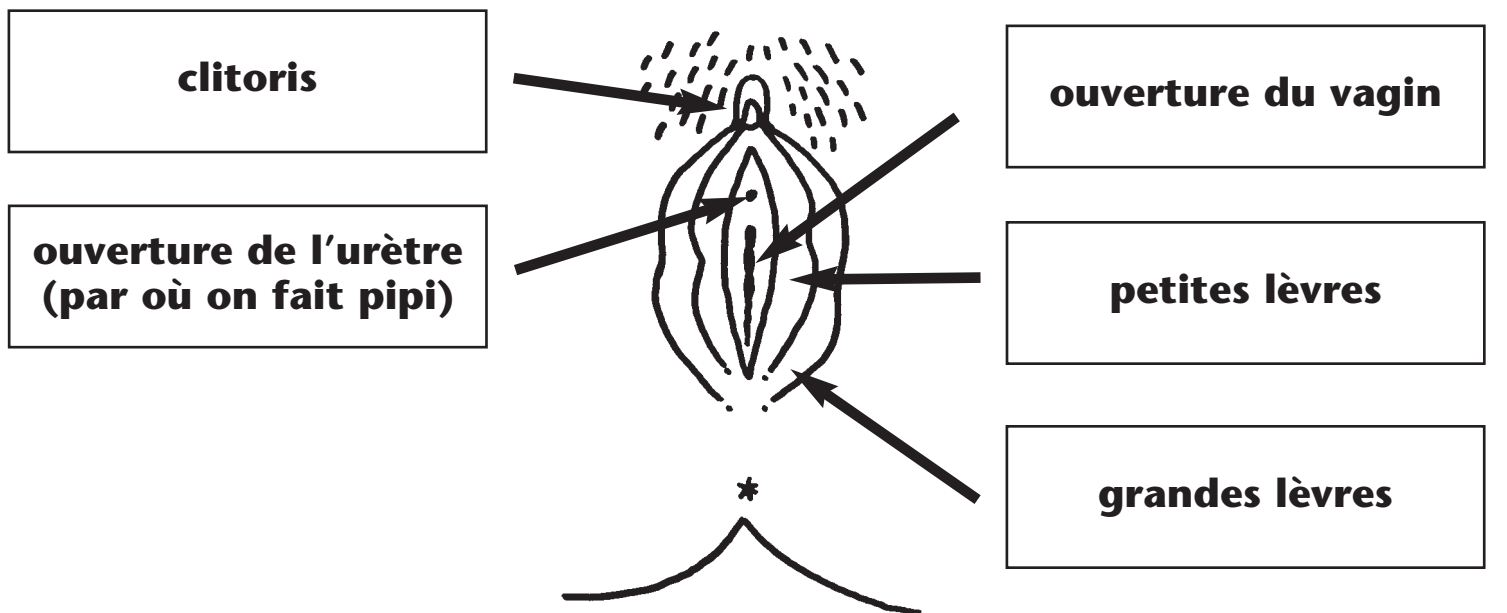
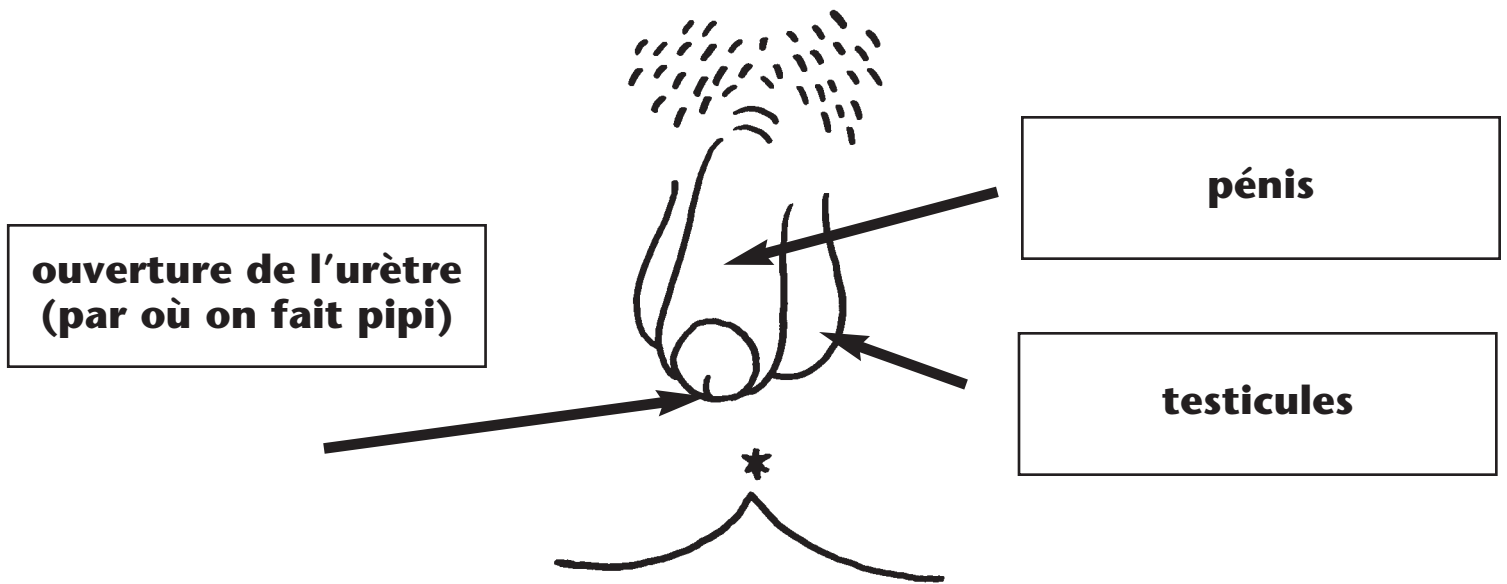
Colorie en bleu les parties intimes du garçon et de la fille



Corrigé de la feuille support 2.1



Corrigé des feuilles supports 2.2



Corrigé de la feuille support 2.4
Les maillots de bain devraient être coloriés en bleu

Découvrir les changements pubertaires



Lien avec le programme PACTE

Élément de compétence 2.4.1 :
Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Lien avec le programme DÉFIS

Compétence :
Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.



Matériel nécessaire :

- Photo d'un enfant et du même enfant à l'adolescence
- feuilles supports 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 et 3.7
- Acétates 4, 5 et 6 et contenu pour les commenter (annexe 1)
- Photos de chacun des élèves (bébé, enfant et période actuelle) (facultatif).



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en 1 ou 2 périodes selon les acquis et les capacités des élèves. Elle peut également être morcelée et se réaliser en plusieurs courtes périodes.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Reconnaître les signes anatomiques, physiologiques et psychologiques associés à la puberté.
- Identifier ses sentiments à l'égard des diverses manifestations liées à la croissance sexuelle.
- Reconnaître son stade actuel de développement.
- Reconnaître les responsabilités inhérentes au stade de l'adolescence.

Objets d'apprentissage

- Signes de la puberté : menstruation, érection, transformations corporelles, humeur et intérêts qui changent, etc.
- Exemples de sentiments : inquiétude, crainte, enthousiasme, etc.
- Implications liées au stade de l'adolescence : responsabilités nouvelles.

Notes pédagogiques

Comme tous les jeunes à l'adolescence, les élèves présentant une déficience intellectuelle ont besoin de comprendre ce qui se passe en eux. Le sentiment d'appropriation du corps, essentiel en prévention, ne peut se vivre sans la connaissance et la compréhension des phénomènes qui s'y produisent.

Le développement psycho-sexuel de ces élèves est sensiblement le même que chez les autres jeunes. L'activité vise à ce que l'élève possède une connaissance minimale des changements pubertaires. Elle vise également à sensibiliser l'élève au fait qu'il est ou devient une adolescente ou un adolescent : il est en effet courant de constater que certains ou certaines ne réalisent pas qu'ils sont à ce stade de développement, se voyant encore comme des enfants. L'élève est aussi invité à prendre conscience des responsabilités nouvelles que ce stade confère, ce qui pave la voie au discours sur la prévention.

Au cours de la présente activité, il est souhaitable de mettre l'accent sur l'aspect positif des changements corporels et de faire ressortir les avantages de devenir progressivement un adulte. Il importe également de profiter de toutes les situations de la vie scolaire pour aider les élèves à développer une attitude d'émerveillement devant les capacités de transformation du corps humain et un sentiment de fierté quant à leur capacité à prendre soin d'eux.

MISE EN SITUATION

Inviter les élèves à imaginer les scénarios suivants et animer un échange :

Ève a 13 ans. Elle vient d'apercevoir du sang dans sa culotte. Elle ne sait pas ce qui lui arrive. Elle ne sait pas quoi faire. Elle pense qu'elle est très malade et elle a peur.

Discussion :

- Qu'est-ce qui arrive à Ève? (première menstruation).
- Est-ce normal?
- Pourquoi a-t-elle peur?
- Si Ève avait été informée de ce qui lui arrivait, aurait-elle eu peur?
- Comment se serait-elle sentie? (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).

Jean se réveille ce matin et s'aperçoit que son pantalon de pyjama est mouillé et collant. Il se sent très mal car il ne comprend pas ce qui lui arrive. Il croit qu'il recommence à mouiller son lit, comme son petit frère.

Discussion :

- Qu'est-ce qui arrive à Jean? (première éjaculation)
- Est-ce normal?
- Pourquoi se sent-il mal?
- Si Jean avait eu l'information sur ce qui lui arrivait, comment se serait-il senti? (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).

DÉROULEMENT

- 1- Amener les élèves à constater que le fait de ne pas avoir d'information sur ce qui nous arrive peut être très insécurisant. On peut alors s'imaginer plein de choses, avoir peur ou se sentir mal. Inviter les élèves à donner des exemples qu'ils ont vécus pour illustrer ce constat.
- 2- Préciser aux élèves qu'ils sont à un âge où ils vivent ou vivront bientôt plein de changements dans leur corps. Leur présenter les objectifs de l'activité (posséder la bonne information sur les changements à l'adolescence, être capables de voir ce qui est différent entre un enfant et un adolescent, reconnaître où ils se situent, nommer leurs nouvelles responsabilités).
- 3- Faire ressortir l'utilité de discuter de ce sujet en classe (comprendre ce qui leur arrive, évacuer la peur en diminuant l'inconnu, savoir quoi faire, partager ce qu'on ressent entre pairs, avoir la possibilité de poser les questions qui nous préoccupent, etc.).
- 4- Inviter les élèves à résumer dans leurs mots le but de l'activité.

La puberté

5. Distribuer aux élèves les feuilles supports 3.1 ou 3.2 (selon que l'élève est un garçon ou une fille). Inviter les élèves à dire à quel stade ils se situent actuellement et les raisons qui motivent ce choix. Expliquer aux élèves que l'on reviendra sur cette feuille support un peu plus tard au cours de la présente activité.
6. Afin de vérifier les connaissances déjà acquises, présenter aux élèves la photo d'un jeune enfant et la photo du même enfant à l'adolescence¹⁷. Leur demander d'énumérer les changements qu'ils voient et les changements qu'ils ne voient pas. Donner quelques exemples pour guider la réflexion des élèves.

Sur deux colonnes, écrire schématiquement (avec des couleurs différentes) les réponses des élèves selon que les changements donnés sont de nature physique (dans ton corps) ou psychologiques (dans ta tête et dans ton cœur).

7. Valoriser les élèves sur les connaissances déjà acquises et les inviter à compléter ces connaissances. Distribuer la feuille support 3.3. et mettre en opposition les deux premières illustrations (jeune enfant-adolescent). Montrer aux élèves une façon de reconnaître les changements.

Démonstration :

- je regarde les deux images
- je me pose la question: qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui n'est pas pareil?
- je nomme ce qui est différent

8. Inviter ensuite les élèves à nommer les changements qu'ils perçoivent. Guider la réflexion des élèves en donnant des balises (exemples : les jeux, les amis, l'humeur, les vêtements, les transformations du corps (à l'intérieur et à l'extérieur) et compléter le tableau au fur et à mesure en inscrivant de façon schématique les informations recueillies.

Faire le même processus pour les deux dernières illustrations de la feuille support 3.3 (jeune enfant et adolescente).

9. Faire un résumé de l'ensemble des changements qui s'effectuent à l'adolescence à l'aide de la feuille support 3.4. Préciser aux élèves que l'âge d'apparition des phénomènes pubertaires peut varier beaucoup d'un jeune à l'autre et que cette variation est tout à fait normale (entre 8 et 18 ans).

Note: Les acétates 4, 5 et 6 pourraient être présentés pour illustrer les organes sexuels qui sont situés à l'intérieur du ventre, les menstruations, l'érection et l'éjaculation.

10. Demander ensuite aux élèves de résumer, dans leurs mots, les notions qu'ils ont apprises.

17. Cette partie de l'activité a été inspirée de DIRECTION RÉGIONALE QUÉBEC-CHAUDIÈRE-APPALACHES (1996). *Comment devons-nous enseigner aux élèves de 13-15 ans handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à sévère?*, Commission scolaire des Découvreurs. (Scénario: Signes des changements pubertaires).

Situer son stade de développement

11. Reprendre avec les élèves les feuilles supports 3.1 et 3.2 et leur demander de nouveau à quel stade ils se situent. Rectifier les réponses au besoin et amener les élèves à prendre conscience qu'ils ne sont plus des enfants, mais qu'ils sont des adolescents et des adolescentes et qu'ils deviendront bientôt des adultes comme leurs parents.
12. Afin de personnaliser l'identification de chacune des étapes, inviter les élèves à nommer des personnes de leur entourage. Leur demander ensuite de situer ces personnes sur les feuilles supports 3.1 ou 3.2. Corriger au besoin.
13. Inviter les élèves à énumérer les avantages à devenir des « grands ».

Exemples :

- On ne me considère plus comme un bébé
- Je peux faire de plus en plus de choses par moi-même
- Je peux décider de certaines choses
- Etc.

Nouvelles responsabilités

14. Si les photos des élèves sont disponibles, leur demander de les coller dans les cases appropriées (photos à l'époque où ils étaient un bébé, un enfant et une photo d'eux maintenant) sur la feuille support 3.1 ou 3.2. (Variante : leur demander de se dessiner).
15. Inviter ensuite les élèves à répondre aux questions suivantes :

Discussion :

- Qui te faisait manger quand tu étais un tout petit bébé?
- Qui le fait maintenant?
- Qui te donnait ton bain quand tu étais enfant?
- Qui le fait maintenant?
- Qui t'habillait quand tu étais enfant?
- Qui le fait maintenant?

16. Amener les élèves à constater que le fait d'être au stade de l'adolescence leur confère de nouvelles responsabilités concernant, entre autres, l'hygiène de leur corps. Illustrer avec l'exemple suivant :

Luc a toujours les aisselles mouillées et ça ne sent pas très bon

Discussion :

- Que peut faire Luc pour régler son problème?
- Est-ce que Luc est assez grand pour s'occuper lui-même de cette situation?

17. Mettre l'emphase sur le fait que leur corps leur appartient, qu'ils ne sont plus des bébés, et que les mesures d'hygiène font partie des soins qu'ils sont maintenant en mesure d'assumer (exemples : se laver tous les jours, changer de sous-vêtements à tous les jours, se brosser les dents, mesures d'hygiène lors des menstruations, etc.).
18. Poursuivre en précisant aux élèves que le fait d'être un adolescent ou une adolescente peut amener d'autres réalités (exemples: décisions à prendre si sollicitation sexuelle, quand on a un « chum » ou une « blonde », etc.).

Inviter les élèves à donner des exemples de ces situations potentielles en leur faisant identifier certaines de ces situations dans les téléromans qu'ils écoutent.

Préciser que ces sujets seront traités lors d'activités ultérieures.

19. Inviter les élèves à exprimer comment ils se sentent face à ces changements, face au fait de devenir des « grands ». (Utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).

Si des sentiments d'inconfort, de malaise ou de crainte sont exprimés, inviter les élèves à trouver ensemble des solutions susceptibles de les aider (exemples : poser les questions qui nous préoccupent, en parler à quelqu'un à qui on a confiance (voir activité 7), etc.).

20. Inviter les élèves à dire dans leurs mots ce qu'ils ont appris dans la présente activité. Compléter au besoin.

Les inviter à mettre les connaissances acquises dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3), à les conserver et à s'en servir au besoin.

Conclure l'activité en leur souhaitant la bienvenue dans le monde des adultes.

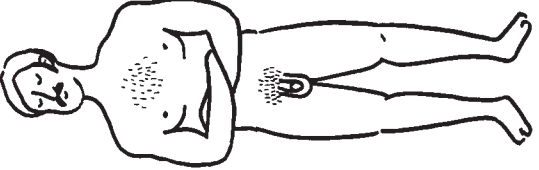
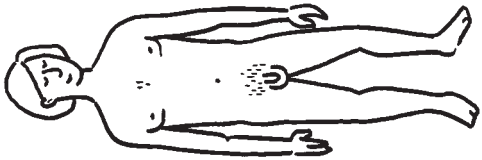
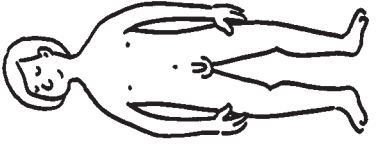
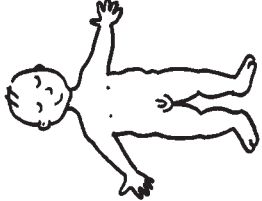
INTÉGRATION

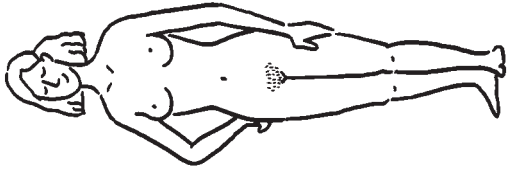
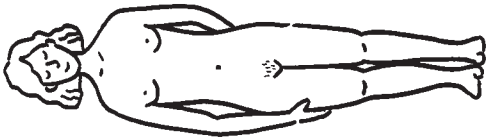
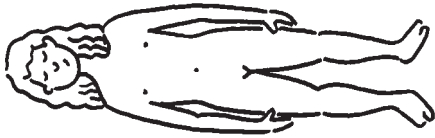
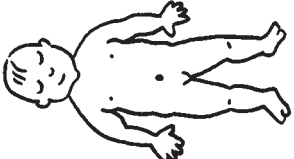
Distribuer les feuilles supports 3.5 et 3.6. Expliquer les consignes aux élèves, lire un à un les mots et les énoncés et les inviter à les remplir.
Corriger et compléter au besoin.

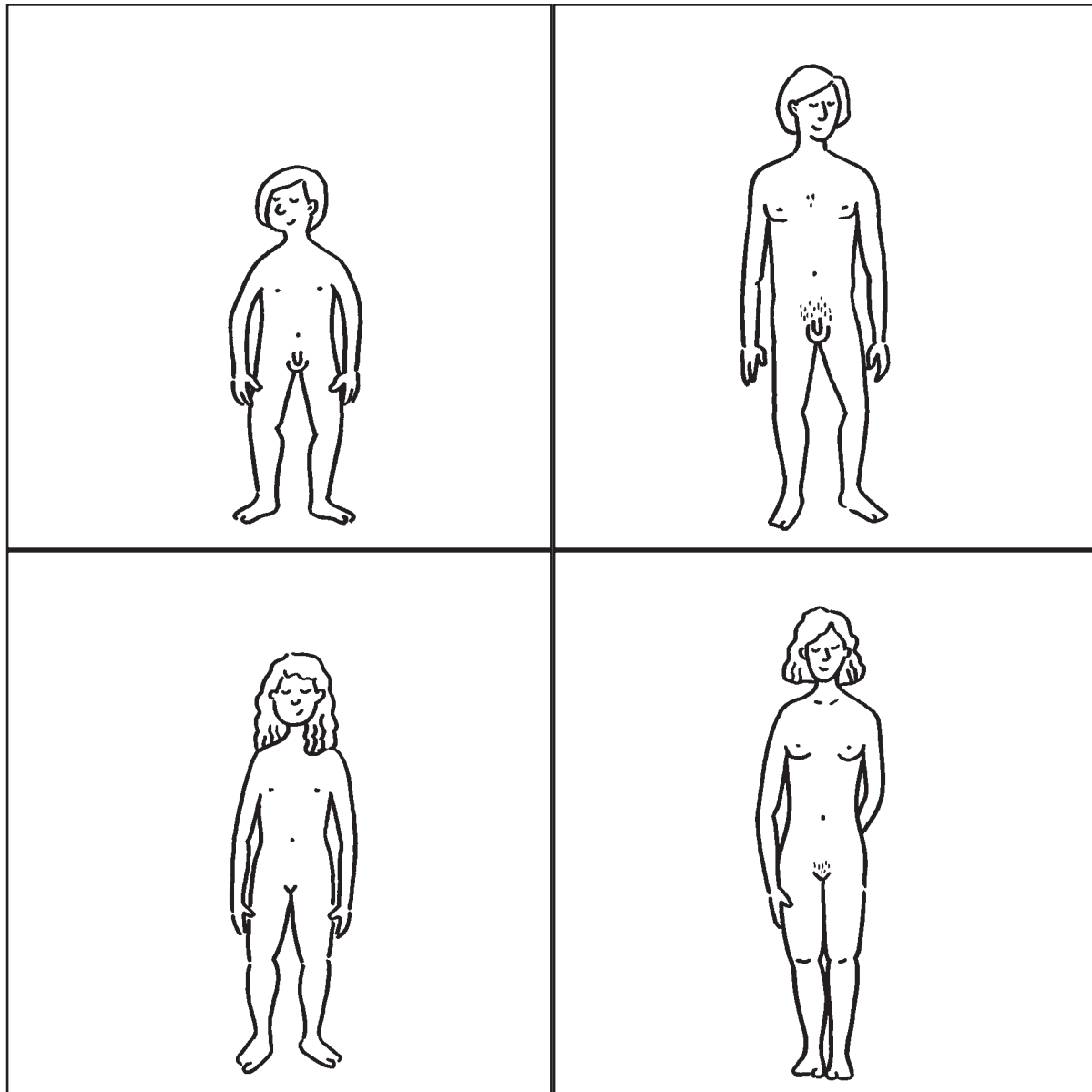
ENRICHISSEMENT

- Inviter les élèves à s'imaginer qu'ils sont des adultes et à dessiner l'image qu'ils voient dans leur tête dans la case appropriée des feuilles supports 3.1 ou 3.2.
- Visionnement de la partie de la vidéocassette « *Mon nouveau moi* » de la série Grandir¹⁸, traitant de la puberté.
- Visionnement de la partie de la vidéocassette « *Guide sur la sexualité pour les jeunes* »¹⁹ traitant de l'hygiène corporelle.
- Visionnement de la partie de la vidéocassette « *Ni choux ni cigognes* »²⁰ traitant des organes sexuels internes et de la fécondation.

18, 19, 20. Vous trouverez à l'annexe 2 du présent document des renseignements sur cet outil.

<p>Adulte</p> 	
<p>Adolescent</p> 	
<p>Enfant</p> 	
<p>Bébé</p> 	

<p>Adulte</p> 	
<p>Adolescente</p> 	
<p>Enfant</p> 	
<p>Bébé</p> 	



Changements pubertaires²¹

Corps

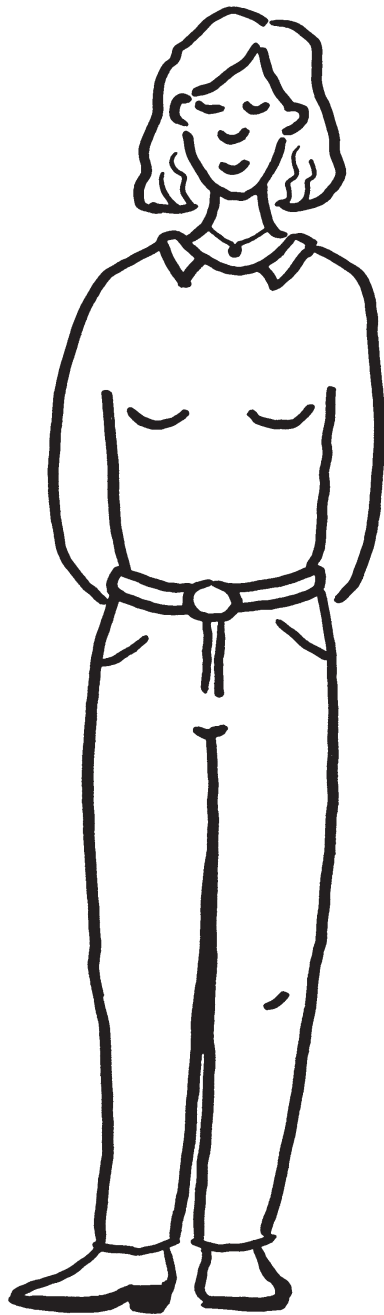
- poussée de croissance, transformation du corps (épaules, hanches)
- apparition des poils (visage, aisselles, pubis)
- développement des seins
- transformation des organes génitaux
- augmentation de l'appétit
- boutons dans la figure
- besoin de dormir
- menstruations
- érections
- etc.

Tête

- intérêts qui changent : jeux, musique, rêves
- importance des amis
- importance de l'apparence : cheveux, vêtements à la mode, etc.
- humeur changeante
- besoin de liberté : « Je suis capable tout seul »
- besoin de la confiance et de la disponibilité des parents
- éveil sexuel : découverte de sensations, d'émotions et de sentiments nouveaux
- etc.

21. Adapté de C. CÔTÉ et R. TAPIN (1994), *LA SEXUALITÉ Faut s'en parler*, Les Services Barbara-Rourke, p.5.

Relie par une flèche les changements qui se passent chez le garçon, chez la fille ou chez le garçon et la fille.



**apparition
des poils**

menstruations

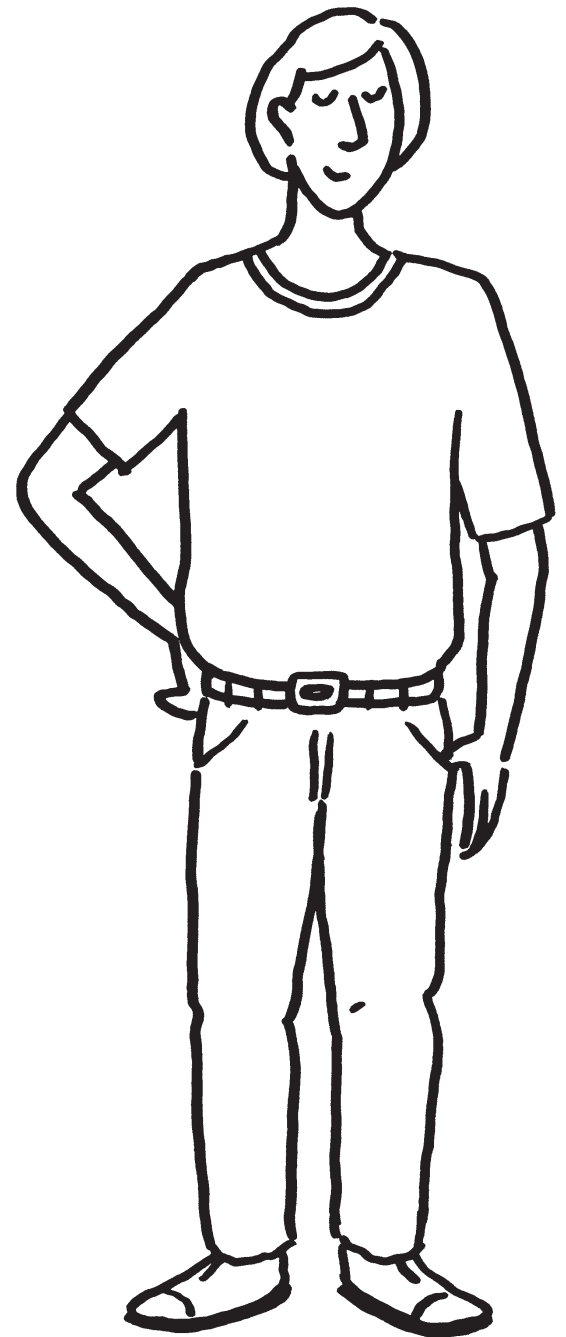
**changements
d'humeur**

érection

éjaculation

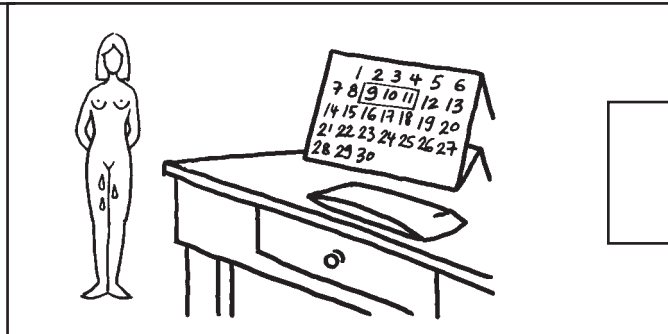
**seins qui
grossissent**

**intérêts qui
changent
(jeux, musique,
rêves...)**



Coche (✓) les cases qui correspondent aux responsabilités de l'adolescent et de l'adolescente

Soins d'hygiène lors des menstruations



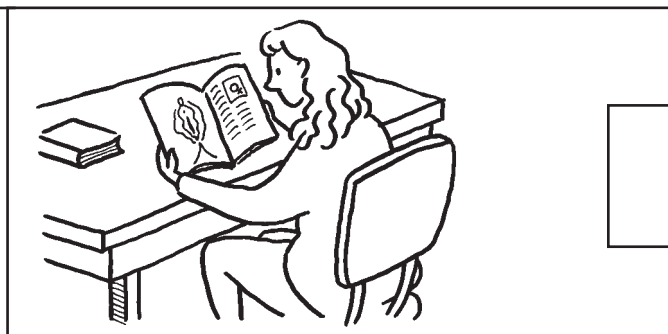
Se faire la barbe



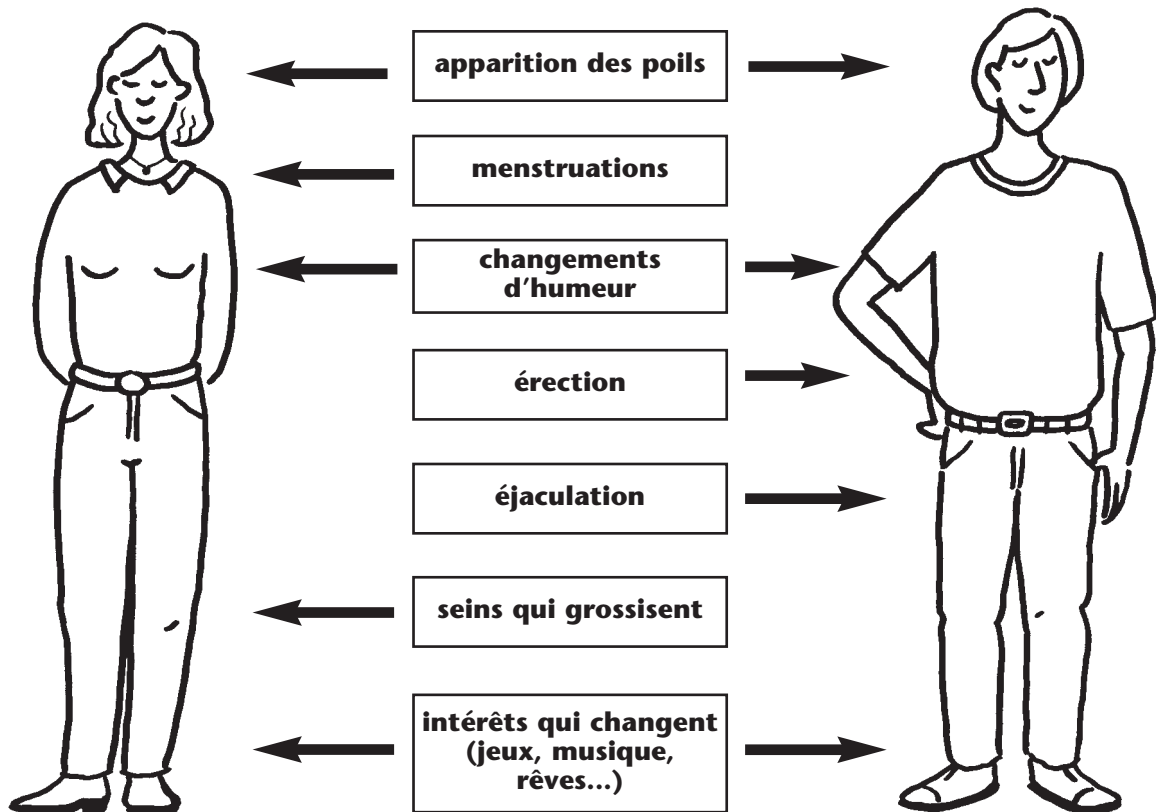
Se laver tous les jours



Se renseigner sur la sexualité



Corrigé de la feuille support 3.5



Corrigé de la feuille support 3.6 : Toutes les cases doivent être cochées

Démystifier la masturbation



Lien avec le programme PACTE

Élément de compétence 2.4.1 :
Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Lien avec le programme DÉFIS

Élément de compétence 2.7.1 : Avoir un comportement sexuel socialement acceptable.



Matériel nécessaire :

- feuille support 1.2 (tableau des sentiments)
- feuilles supports 4.1 et 4.2
- 2 maillots de bain



Durée approximative :

Une ou plusieurs périodes selon les acquis et la capacité de compréhension des élèves.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Associer la masturbation aux caractéristiques de la croissance sexuelle.
- Identifier ses sentiments à l'égard de la masturbation.
- Dire ce que serait une attitude positive à l'égard de la masturbation.
- Reconnaître les endroits adéquats.
- Énumérer des alternatives lorsque l'endroit ou le moment sont inadéquats.

Objets d'apprentissage

- Masturbation : définition
- Pratique naturelle et saine
- Choix personnel
- Mythes
- Notion d'intimité et de privé
- Sentiments
- Alternatives

Notes pédagogiques

La masturbation fait souvent partie des découvertes de l'adolescence. En dépit du caractère naturel de ce phénomène, il y a encore beaucoup de mythes et de préjugés concernant cette pratique. Les silences, la non information, la dissuasion ou la réprobation subtile ou plus directe sont des formes d'éducation sexuelle qui peuvent déconcerter le jeune et faire en sorte qu'il se sente honteux et coupable face à cette conduite sexuelle.

Certains jeunes présentant une déficience intellectuelle peuvent s'adonner à cette pratique dans des endroits inappropriés : la cause de ce comportement inadéquat est souvent en lien avec le manque d'information, d'où l'importance d'une action éducative sur le sujet.

L'activité vise à démystifier la masturbation, à la présenter comme une expérience possible, saine et agréable. L'élève doit comprendre qu'il est correct de se masturber et qu'il est aussi correct de ne pas adopter cette pratique. L'activité vise également à sensibiliser l'élève au caractère privé de ce geste et à l'informer des endroits qui sont appropriés.

Il est possible que le fait d'aborder ce sujet déclenche des fous rires ou provoque des réactions dénotant une certaine gêne. Ces réactions sont tout à fait normales : le constater et légitimer ces réactions avec les élèves ne peut que les rassurer et faire diminuer le malaise.

L'action éducative sur le thème de la masturbation est un préalable essentiel en prévention. En effet, cette pratique, en plus de favoriser la connaissance de son corps et l'autonomie sexuelle, est une source légitime de plaisir qui peut être la seule forme d'expression sexuelle chez le jeune qui n'a pas de partenaire sexuel, ou une alternative à la pénétration dans une situation à risque.

Démystifier la masturbation

MISE EN SITUATION

Afin de concrétiser la notion de plaisir, inviter les élèves à se rappeler et à nommer des gestes ou des activités qu'ils aiment faire parce que ça leur fait plaisir (exemple : moi, ce qui me fait plaisir c'est... manger du gâteau, jouer dehors, prendre un bain pour me détendre, aller me baigner, etc).

Demander ensuite aux élèves d'imaginer comment ils se sentent en faisant cette activité, en utilisant, au besoin, le tableau des sentiments (feuille support 1.2).

DÉROULEMENT

- 1- Amener les élèves à constater qu'il y a plusieurs activités qui peuvent procurer un sentiment de bien-être, dépendamment des goûts de chacun, et introduire le sujet de la masturbation comme étant l'une des activités qui peut procurer du bien-être et qui fait souvent partie des découvertes de l'adolescence.
- 2- Présenter les objectifs de l'activité (on parlera de la masturbation, on saura si c'est un phénomène normal et courant, s'il y a des endroits et moments adéquats et comment on devrait se sentir face à cette pratique).
- 3- Faire ressortir les avantages de discuter de ce sujet en classe :

Exemple :

- faire le ménage des idées fausses
- diminuer l'inconnu face à ce phénomène qu'il est important de connaître maintenant qu'ils deviennent « des grands »
- se sentir plus à l'aise pour en parler (faire le parallèle avec la mise en situation)
- autres.

La masturbation

- 4 Afin de favoriser la compréhension de tous les mots désignant cette pratique, demander aux élèves s'ils connaissent d'autres mots désignant la masturbation (exemples : se crosser, se passer un poignet, etc.).

Vérifier ensuite la compréhension du mot masturbation.

Définition : caresser ses organes génitaux (clitoris, vulve, pénis) afin d'obtenir des sensations agréables.

Note : L'illustration de la feuille support 9.3 représentant la masturbation pourrait être agrandie et présentée aux élèves.

Attitude à l'égard de la masturbation

- 5- Inviter ensuite les élèves à imaginer la situation suivante : Vous êtes avec un de vos amis ou une de vos amies qui soudain vous demande . « Penses-tu que c'est « correct » de se masturber ? »

Demander aux élèves d'imaginer comment ils se sentiraient s'ils avaient à répondre à cette question (Si besoin, utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).

Recueillir les propos des élèves, légitimer leurs réactions et leur dire que la masturbation est un sujet qui peut évoquer des émotions très différentes selon les personnes et que beaucoup de gens sont gênés d'en parler.

- 6- Demander ensuite aux élèves ce qu'ils répondraient à la question : « penses-tu que c'est « correct » de se masturber ? »

Recueillir les propos des élèves et les inviter à exprimer ce qu'ils ont entendu dire à ce sujet en notant sur deux colonnes les aspects positifs et négatifs (la colonne des aspects négatifs est souvent plus longue que celle concernant les aspects positifs).

Rectifier, s'il y a lieu, les mythes et erreurs qui ont pu être énoncés (ex. : la masturbation ne rend pas malade, ni impuissant, n'est pas un geste mauvais, etc.) et dégager clairement les deux points suivants :

- *Il est possible et naturel de toucher ses organes génitaux pour obtenir du plaisir* (tout simplement parce que c'est bon et que ça fait du bien - ça peut également permettre une meilleure connaissance de son corps).
- *Il est aussi normal de le faire que de ne pas le faire* (certaines personnes se masturbent - d'autres pas; certaines se masturbent toute leur vie - d'autres pas ; certaines se masturbent en présence d'un partenaire - d'autres pas).

- 7- Vérifier la compréhension des élèves en leur demandant ce qu'ils répondraient maintenant à la question du point 5 et illustrer de façon schématique :

- ***C'est O.K. de se masturber***
- ***C'est O.K. de ne pas se masturber***

Geste intime et privé

- 8- Concrétiser la notion d'intimité en leur montrant deux maillots de bain (un pour garçon et un pour fille). Rappeler que les parties du corps sous le maillot sont des parties intimes. (Cette notion a été vue lors de l'activité 2).

Poursuivre en expliquant que toucher ses parties intimes (se masturber) est un geste qu'on ne fait pas n'importe où.

Afin de faire comprendre la notion d'intimité, inviter les élèves à donner des exemples de gestes intimes (qu'on fait tout seul et pas devant les gens) (exemple : aller à la toilette, prendre son bain, laver ses organes génitaux).

- 9- Dégager clairement le point suivant :

- On peut se masturber dans sa chambre, la porte fermée.

Note : La salle de bain n'est pas proposée comme lieu propice afin d'éviter la confusion possible entre salle de bain publique et privée.

S'assurer que les élèves saisissent bien que ce n'est pas pour se cacher (honte) ou parce que ce n'est « pas correct » qu'un endroit privé est requis pour cette conduite, mais bien parce que c'est un geste intime qu'on fait avec soi-même seulement et pas devant les gens.

- 10- Afin de faire ressortir le caractère intime et privé de la masturbation, demander ensuite aux élèves d'indiquer la différence entre les activités qu'ils ont identifiées lors de la mise en situation et le geste de se masturber. Guider la réflexion en faisant ressortir que la masturbation est un geste qu'on ne fait pas devant tout le monde, contrairement aux activités énoncées.

Alternatives lorsque le moment ou l'endroit sont inadéquats

- 11- Afin de vérifier la compréhension des élèves et présenter des alternatives, enchaîner en présentant aux élèves les situations hypothétiques suivantes :

Un élève touche ses parties intimes en classe.

Discussion

- Est-ce le bon endroit pour le faire ?
- Est-ce le bon moment ?
- Que peut-il faire ? (Exemples d'alternatives à proposer : penser à autre chose, faire autre chose, se concentrer sur son activité, griffonner du papier, manipuler un objet, attendre le soir dans sa chambre, etc.).

Pierre est à la table avec ses parents. Il a envie de toucher ses parties intimes.

Discussion

- Est-ce le bon endroit pour le faire ?
 - Est-ce le bon moment ?
 - Que peut-il faire ?
- 12- Demander aux élèves de résumer dans leurs mots, ce qu'ils ont appris au cours de la présente activité. Illustrer au tableau, de façon schématique, les propos recueillis.
- 13- Rappeler aux élèves les sentiments exprimés au début de l'activité en lien avec la masturbation et les inviter à exprimer ce qu'ils ressentent maintenant.
- 14- Conclure l'activité en les motivant à se remémorer les points importants concernant la masturbation (mémos).

- ***C'est O.K. de se masturber***
- ***C'est O.K. de ne pas se masturber***
- ***On peut se masturber dans sa chambre, la porte fermée***

Les inviter à mettre ces « mémos » dans leur coffre aux trésors (référer à l'activité 1.3) et à les utiliser au besoin.

INTÉGRATION

Distribuer les feuilles supports 4.1 et 4.2 :
Lire les consignes et énoncés aux élèves et les inviter à remplir les feuilles supports.
Corriger et compléter au besoin.

Corrigé des feuilles supports 4.1 et 4.2 :
feuille support 4.1 : réponses personnelles
feuille support 4.2 : l'élève devrait faire un X sur toutes les cases sauf celle référant à la chambre à coucher.

ENRICHISSEMENT

- Visionner l'extrait de la vidéocassette *Guide sur la sexualité humaine*²² traitant de la masturbation.

22. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document

Fais un crochet (✓) vis-a-vis l'image qui correspond à ce que tu ressens ou à ce que tu penses.

Quand on parle de la masturbation, je me sens :



Bien



Pas bien

Un jeune dit qu'il se masturbe dans sa chambre. Je trouve que c'est :

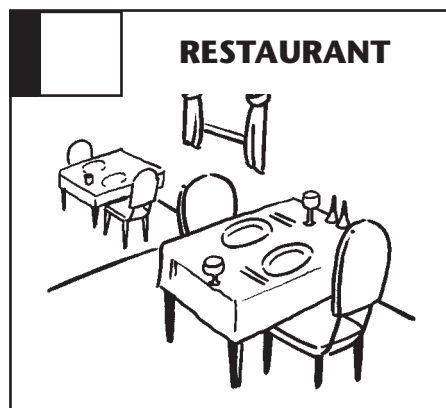
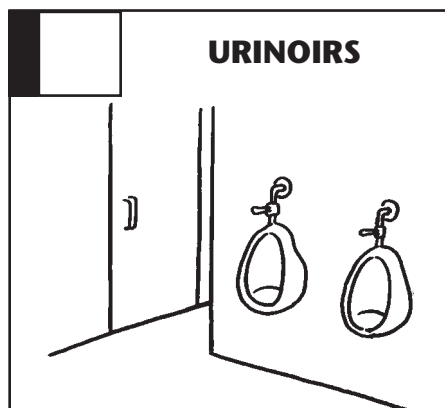
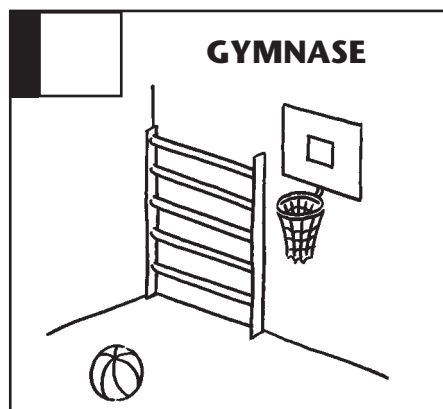
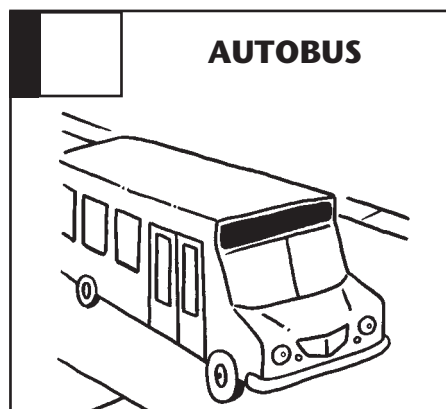
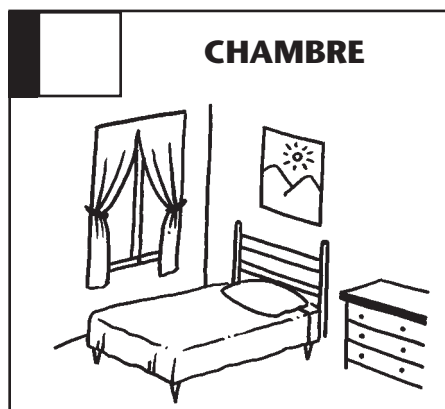
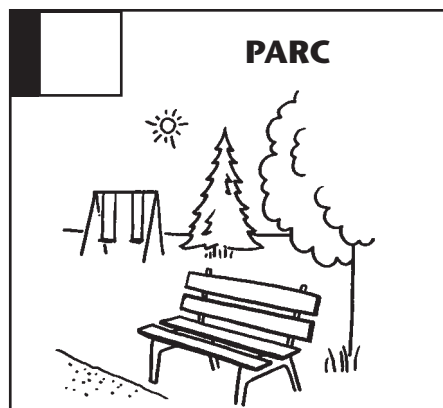
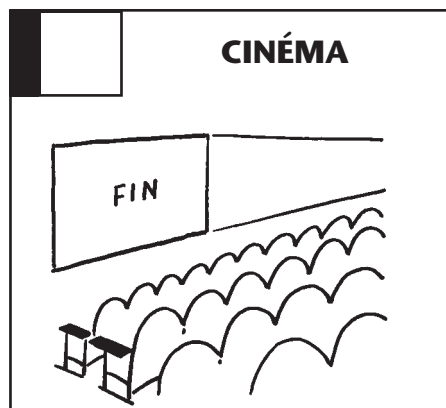
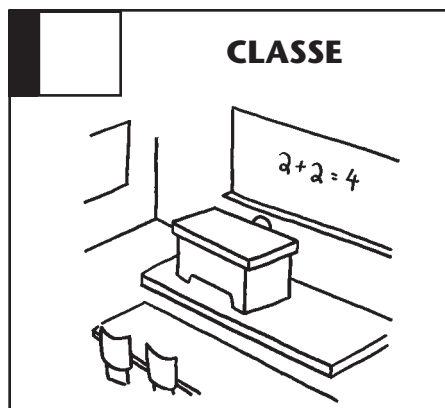


Correct



Pas correct

Fais un (X) sur les endroits où il n'est pas approprié de se masturber



Se faire confiance et s'affirmer



Lien avec le programme PACTE

Compétence :

Adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence 2.6.1 :

Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel.

Lien avec le programme DÉFIS

Élément de compétence 2.9.1 :

Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel et la confiance en soi.



Matériel nécessaire :

- Ciseaux
- Corde d'environ 300 cm.
- feuilles supports 5.1, 5.2 et 5.3



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en 1 ou plusieurs périodes selon les acquis et les capacités des élèves.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Reconnaître que son corps lui envoie des messages.
- Reconnaître l'importance de faire confiance à ces messages.
- Se pratiquer à réagir de façon « affirmative ».

Objets d'apprentissage

- Les messages du corps : sensations indicatrices d'une sensation de confort et d'inconfort.
- Importance des messages : indices utiles pour le bien-être.
- Façons de communiquer : attitude passive ou affirmative.
- Caractéristiques d'un comportement affirmatif : port de tête, contact visuel, etc.

Notes pédagogiques

Comme bien des jeunes de cet âge, l'élève présentant une déficience intellectuelle peut avoir de la difficulté à être à l'écoute des messages que son corps lui envoie, à se fier à ces messages et à réagir en conséquence. Or, il s'agit d'habiletés fort utiles pour assurer son bien-être et prévenir les problèmes. Comment, en effet, un jeune peut-il se défendre de l'exploitation sexuelle s'il n'a pas apprivoisé le langage de son corps, appris à se fier à ce qu'il ressent et à réagir lorsque « ça fait non » en dedans ? Comment peut-il exiger l'adoption de mesures sécuritaires d'un éventuel partenaire s'il n'a jamais appris à s'exprimer de façon affirmative ?

La première partie de l'activité vise à ce que l'élève reconnaisse les sensations indicatrices d'un état de confort ou d'inconfort et réalise l'importance de faire confiance à ce qu'il ressent pour assurer son bien-être. La seconde partie vise à ce que l'élève prenne conscience que c'est « correct » de le dire quand il ressent de l'inconfort et se pratique à le faire d'une manière affirmative. L'adoption de cette attitude peut représenter tout un défi pour certains jeunes dont les pressions de l'entourage les ont toujours encouragés à être soumis et complaisants.

Il importe de souligner ici que toutes les activités de la vie scolaire permettant à l'élève d'être présent à son corps, de prendre conscience des messages positifs ou négatifs que lui envoient constamment ses cinq sens et d'affirmer ses préférences sont des habiletés importantes à développer : elles favorisent l'appropriation du corps et « nourrissent » la confiance en soi ce qui constitue des atouts précieux lorsqu'il s'agit d'adopter une conduite préventive.

Se faire confiance et s'affirmer

MISE EN SITUATION

Distribuer la feuille support 5.1 et demander aux élèves de la découper en deux sections.

Demander ensuite aux élèves de se rappeler une situation où ils ont eu froid (exemples : en attendant l'autobus une journée où ils n'étaient pas suffisamment habillés, lors d'une promenade, lors d'une fièvre, etc.).

Discussion :

- Comment vous sentiez-vous: bien ou pas bien? (leur demander d'indiquer l'illustration qui correspond).
- Comment vous êtes-vous aperçu que vous aviez froid? (se rappeler ce qu'ils ont ressenti dans leur corps quand ils ont eu froid; exemples : grelotter, claquer des dents, sensation de douleur, etc.).
- Est-ce que votre corps vous a parlé avec des mots pour vous dire qu'il avait froid et qu'il ne se sentait pas bien?
- Est-ce que c'est utile de comprendre ce que notre corps nous dit quand il a froid ? Pourquoi? (on peut alors mettre les vêtements adéquats, se couvrir pour se sentir mieux, etc.).

Inviter ensuite les élèves à se souvenir d'un moment où ils se sentaient bien (exemple : dans un bain chaud, assis au soleil, etc.).

Discussion :

- Qu'est-ce que vous ressentiez dans votre corps?
- Est-ce que votre corps vous a parlé avec des mots pour vous dire que vous vous sentiez bien?
- Est-ce que c'est utile de comprendre ce que notre corps nous dit quand on se sent bien et confortable? Pourquoi ? (exemples : ça permet de savourer ce moment, de faire en sorte de le renouveler, etc.).

DÉROULEMENT

1. Amener les élèves à constater que le corps dit des choses sans parler, qu'il nous envoie des messages pour nous dire qu'il se sent bien ou qu'il ne se sent pas bien. Expliquer aux élèves que *le corps est un ami qui nous envoie des messages pour qu'on s'occupe bien de lui.*
2. Expliquer aux élèves les objectifs de l'activité (on portera une attention spéciale aux messages que nous envoie notre corps, on verra si on peut avoir confiance à ces messages et comment on peut agir suite à ces messages).

Faire ressortir l'utilité de discuter de ce sujet (on sera davantage capable de comprendre ce que notre corps nous dit, on aura des idées sur la façon de réagir à l'avenir, etc.).

3. Demander aux élèves de résumer, dans leurs mots, ce qu'ils ont compris du contenu et du but de l'activité. Compléter et résumer schématiquement au tableau.

Les messages du corps

4. Faire un rappel de l'exemple de la mise en situation et inviter les élèves à découvrir d'autres messages que leur corps leur envoie. Illustrer avec ces exemples :
 - Message du corps pour dire qu'il a faim : (sensation d'inconfort, gargouillements, fatigue, maux de tête, étourdissements, etc.);
 - Message du corps pour dire qu'il a soif : (sensation d'inconfort dans la gorge, sécheresse dans la bouche, etc.);
 - Message du corps pour dire qu'il y a danger : (sensation de douleur si je mets mon doigt sur un objet brûlant, etc.).
5. Expliquer aux élèves que dans nos rapports avec les autres personnes, notre corps nous envoie aussi des messages pour nous dire qu'il se sent bien ou pas bien.
6. Demander aux élèves d'imaginer les situations suivantes :
 - tu es en train de faire tes devoirs à la maison; ta mère passe la main dans tes cheveux et te dit : « tu travailles bien! »
 - une personne que tu ne connais pas beaucoup vient près de toi et te tire les cheveux.

Discussion :

-Que te dirait ton corps dans chacune des situations? Que tu te sens bien ou que tu ne te sens pas bien? (indiquer l'illustration correspondante, feuille support 5.1).

Bulle d'intimité et messages du corps²³

7. Expliquer aux élèves qu'ils vont expérimenter une situation où ils devront porter une attention particulière à ce qu'ils ressentent dans leur corps.
8. Faire un cercle avec une corde d'environ 300 centimètres. Inviter un élève à se placer au centre et lui dire qu'il aura à se concentrer sur ce qu'il ressent (il se sent bien ou il ne se sent pas bien?). Puis, l'enseignante ou l'enseignant se place progressivement :
 - à 50 cm à l'extérieur de la corde;
 - sur la corde;
 - à l'intérieur du périmètre et très près de l'élève, à quelques centimètres des yeux.

23. Adapté d'une activité réalisée par Carmen Côté et Réjean Tapin des Services Barbara-Rourke à Québec.

À chacune de ces étapes, demander à l'élève : « tu te sens bien? Moi aussi... » Poursuivre ce dialogue jusqu'à la dernière étape où le visage est tout près de l'élève et lui demander d'être vraiment attentif à ce qui se passe dans son corps.

Note : lorsque qu'une personne entre à l'intérieur du périmètre de la corde, la grande majorité des élèves ont de la difficulté à regarder cette personne dans les yeux, ont chaud, « dansent » (se tiennent sur un pied, puis sur l'autre), bref, se sentent mal à l'aise sans nécessairement pouvoir identifier ce malaise et le comprendre.

9. Inviter les élèves, à tour de rôle, à faire l'exercice et à prendre conscience des messages que leur corps leur envoie et de la façon avec laquelle leur corps exprime ce message.
10. Poursuivre en expliquant que nous avons tous comme une bulle autour de nous et que cette bulle peut s'agrandir ou se rétrécir un peu selon les personnes et les journées.
11. Amener les élèves à constater que lorsqu'une personne entre dans notre bulle et qu'on ne se sent pas bien, notre corps nous le dit à sa façon :

Exemples :

- quand la distance est adéquate, je me sens bien, « ça fait oui » en dedans, j'ai envie de sourire;
- quand la personne est trop près et entre dans mon cercle, je ne me sens pas bien, je me sens gênée ou gêné, je n'aime pas ça, je n'ai pas envie de sourire, ça fait un drôle de feeling en dedans, « ça fait non » en dedans, ça fait comme un signal d'alarme....).

12. Inviter les élèves à dire dans leurs mots ce que ça leur fait en dedans quand ils n'aiment pas ça.
13. Résumer cette partie de l'activité en mettant l'emphase sur les points suivants :

- ***Ton corps te parle***
- ***Sois à l'écoute***

Réagir

14. Amener les élèves à constater qu'il y a plusieurs façons de réagir dans une telle situation. On peut se laisser faire et ne pas réagir, ou dire qu'on n'aime pas ça et demander à la personne de reculer.

Utiliser la feuille support 5.2 pour expliquer chacune des attitudes.

15. Proposer aux élèves de refaire le même scénario qu'au point 7 du déroulement mais en se pratiquant à réagir cette fois-ci. Expliquer que dès qu'ils sentiront que l'enseignante ou l'enseignant est trop près, que leur corps leur envoie des messages (exemples : ne plus être capable de la regarder dans les yeux, avoir chaud, etc.), ils doivent réagir. Modéliser cette réaction devant les élèves en adoptant une attitude affirmative

(port de tête droit, contact visuel, ton de voix ferme) et en disant : « Tasse-toi! T'es trop proche ».

Inviter chacun des élèves à réagir de la même façon, en utilisant la même réplique et avec la même attitude, dès qu'ils sentent que la proximité est trop grande.

16. Expliquer aux élèves qu'ils peuvent vivre une situation semblable avec d'autres personnes (des inconnus, des connaissances, des gens plus proches, etc.). Leur rappeler que leur corps leur appartient et qu'ils doivent le dire quand ils n'aiment pas ça.
17. Nuancer le message en s'assurant que les élèves comprennent qu'il y a également des situations où il est possible de se sentir très bien tout près d'une autre personne (exemple : deux amoureux, se faire serrer dans les bras par nos parents à notre anniversaire, etc).
18. Inviter les élèves à résumer dans leurs mots ce qu'ils ont appris et compléter au besoin.
19. Résumer de façon schématique l'élément important de cette partie d'activité :

- Tu dois le dire quand tu n'aimes pas ça

20. Conclure en invitant les élèves à être attentifs à ce qu'ils ressentent (état de confort ou d'inconfort) dans leurs activités de tous les jours et dans leur réactions avec les gens. Les encourager à exprimer leur inconfort si ça se présente et exiger qu'on respecte leur bulle.

Répéter de nouveau les points importants (mémos)

- Ton corps te parle; sois à l'écoute

- Tu dois le dire quand tu n'aimes pas ça

et inviter les élèves à conserver ces « mémos » dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3) et à s'en servir au besoin.

INTÉGRATION

Distribuer la feuille support 5.3. Inviter les élèves à indiquer :

- ce qu'elle représente
- ce que ressent la jeune fille (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2)
- ce qu'elle devrait faire dans cette situation
- ce qu'ils feraient dans une situation semblable.

ENRICHISSEMENT

- Activités qui aident l'élève à découvrir la richesse de ses cinq sens, à être présent à son corps. Le document de Duranleau²⁴ ainsi que le Guide d'activités du volet « Éducation à la sexualité du programme Formation personnelle et sociale du primaire²⁵ » propose des activités sur ce thème.
- Utilisation des situations de la vie scolaire pour encourager les élèves à prendre conscience de leurs préférences dans différents domaines, à affirmer ces préférences et à prendre des décisions en fonction de ces préférences.
- Lettre aux parents les informant de l'activité réalisée à l'école et les invitant à motiver leur jeune à s'affirmer. Expliquer que cette habileté peut aider leur jeune à résister aux pressions diverses et à être mieux outillé face à l'exploitation.

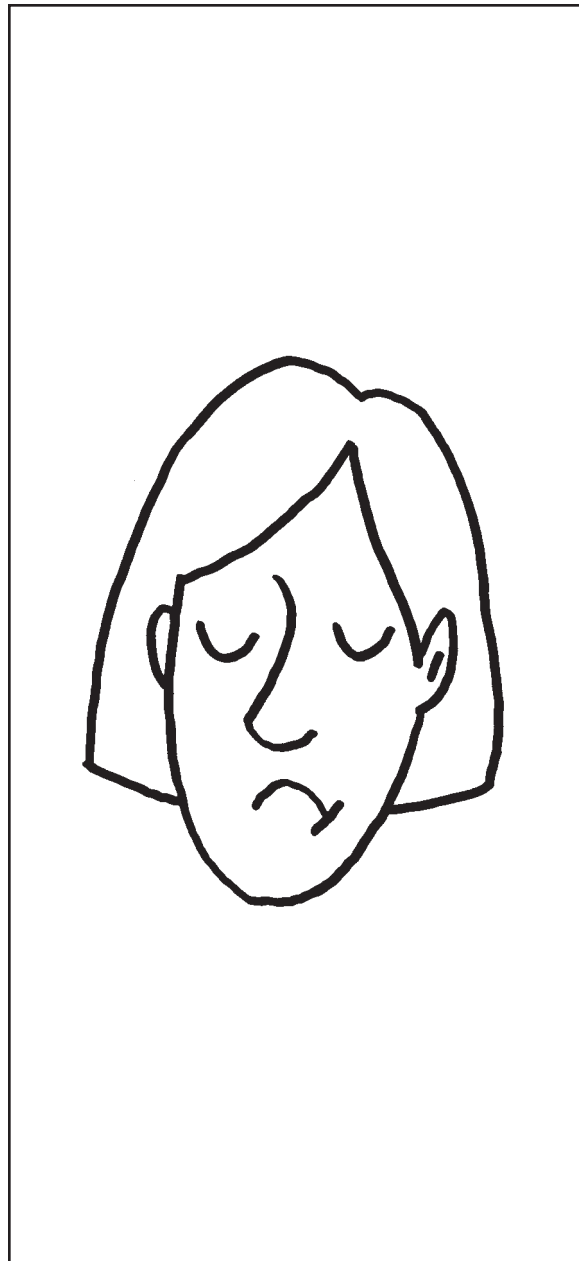
24. Vous trouverez à l'annexe 2 du présent document des renseignements sur cet outil.

25. Vous trouverez à l'annexe 2 du présent document des renseignements sur cet outil.

JE ME SENS BIEN



JE NE ME SENS PAS BIEN



Caractéristiques des comportements

PASSIF



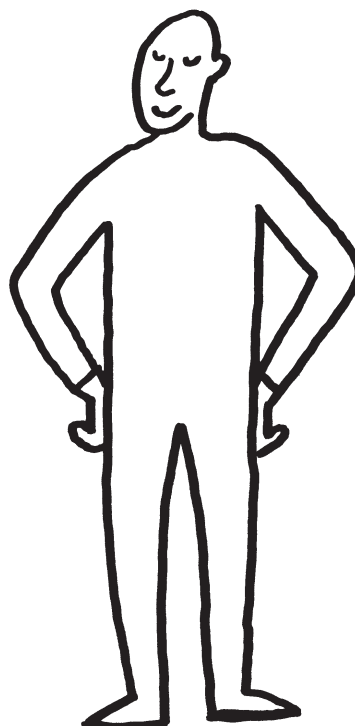
- Tête baissée
- Absence de contact visuel
- Voix basse

- **Ne pas faire valoir ses droits**
(ceux des autres passent en premier)

- **Se soumettre à la volonté des autres**

- **Taire ses préoccupations**

AFFIRMATIF



- Contact visuel
- Port de tête droit
- Ton de voix ferme
- Phrases courtes et claires

- **Défendre ses droits sans nier ceux des autres**

- **Se respecter soi-même**



Se confier



Lien avec le programme PACTE

Compétence : Adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence 2.9.1 : Reconnaître les ressources disponibles dans son milieu immédiat et environnant

Lien avec le programme DÉFIS

Élément de compétence 2.9.1 : Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel et la confiance en soi.



Matériel nécessaire :

- feuilles supports 6.1, 6.2, et 6.3
- Un carnet d'adresses
- feuille support 1.2 (tableau des sentiments)



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en 1 ou plusieurs périodes selon les acquis et les capacités des élèves.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Nommer des personnes avec qui il entretient des relations.
- Identifier des personnes à qui il peut référer en cas de problème.
- Faire part aux personnes concernées, des sentiments éprouvés et des difficultés perçues.

Objets d'apprentissage

- Liste des personnes de l'entourage : famille, amis, ressources professionnelles, etc.
- Liste des personnes de confiance : personnes significatives.
- Scénarios possibles d'entrée en contact.

Notes pédagogiques

La plupart des adolescents et adolescentes sont susceptibles de vivre des situations où ils ont besoin d'aide en matière de santé et de sexualité, où ils ont besoin du soutien d'une personne significative, que ce soit pour avoir une information, prendre une décision, confier leurs états d'âme ou parler de situations problématiques. Les jeunes présentant une déficience intellectuelle peuvent toutefois se sentir désemparés lorsqu'il s'agit de demander de l'aide : savoir où s'adresser et comment faire pour parler d'un problème peut représenter tout un défi.

La première partie de l'activité vise à ce que l'élève identifie les personnes de son réseau de relations et reconnaisse parmi ces personnes, celles qui sont vraiment significatives pour lui, celles avec qui il se sent à l'aise et en confiance et à qui il pourrait se confier s'il avait besoin de parler d'une situation problématique quelconque. La seconde partie amène l'élève, à l'aide de jeux de rôle, à expérimenter des façons de demander de l'aide.

Ces connaissances et ces habiletés peuvent devenir des outils précieux non seulement pour prévenir les dangers potentiels liés à la sexualité chez le jeune, mais dans de multiples situations de leur vie personnelle et sociale.

Il importe de souligner que toutes les activités et situations qui aident l'élève à se donner des moyens concrets de constituer et d'entretenir son réseau d'amis constituent en soi des activités de prévention. En effet, les personnes présentant une déficience intellectuelle ont souvent un faible réseau social et vivent beaucoup de solitude. De ce fait, elles deviennent des proies faciles pour l'exploitation, la recherche d'affection risquant d'annihiler les intentions préventives.

Se confier

MISE EN SITUATION

Faire circuler un carnet d'adresses et de numéros de téléphone.

Discussion :

- De quoi s'agit-il?
- Quelle est l'utilité de cet objet? (petit cahier de poche servant à regrouper les coordonnées de l'ensemble des gens qu'on connaît; on l'utilise quand on veut communiquer avec ces personnes).

Inviter les élèves à donner des exemples de circonstances où il est utile de faire appel aux gens qu'on connaît (exemples : envie de faire des activités avec quelqu'un, souhaiter bonne fête à un être cher, besoin de parler à un ami, questionnement sur un sujet qui nous préoccupe, etc.).

Discussion :

- Comment on se sent quand on sait à qui s'adresser quand on a besoin de quelque chose? (utiliser, au besoin, le tableau des sentiments, feuille support 1.2).
- Comment on se sent quand on ne sait pas à qui s'adresser pour nous aider? (Tableau des sentiments).

Illustrer les propos des élèves en invitant ceux et celles qui le désirent à donner des exemples d'expériences vécues.

DÉROULEMENT

1. Expliquer aux élèves que chacun d'entre eux a un réseau de personnes qui font partie de leur vie. Ajouter que maintenant qu'ils deviennent des « grands », ils ont la responsabilité, en cas de besoin, de faire appel eux-mêmes aux personnes qui font partie de leur entourage.
2. Présenter aux élèves les objectifs de l'activité (faire le répertoire des principales personnes qu'ils connaissent, un peu comme dans un carnet d'adresses, identifier les personnes à qui on pourrait se confier ou demander de l'aide et savoir comment faire pour aborder un sujet qui nous préoccupe.).
3. Faire ressortir l'utilité de discuter de ce sujet en classe (exemples : on saura quoi faire si on a un problème, on ne paniquera pas, on aura des trucs pour être moins gênée ou gêné d'en parler, on aura de l'aide pour trouver des solutions, etc.).
4. Inviter les élèves à résumer dans leurs mots ce qu'ils ont compris du contenu et de l'utilité de l'activité et résumer schématiquement au tableau.

Réseau de relations

5. Demander aux élèves s'ils ont des albums-photos à la maison et ce qu'ils y retrouvent (exemples : des photographies de personnes qui font partie de la famille, des amis, des connaissances, des voyages qu'ils ont faits, etc.).

Distribuer aux élèves la feuille support 6.1 et leur expliquer que cette feuille est comme une page d'un album-photo, et qu'ils regrouperont sur cette page les principales personnes qu'ils connaissent.

Inviter les élèves à dessiner ou écrire le nom des personnes les plus significatives dans leurs différents milieux de vie (famille - amis - école - loisirs - travail - centre de réadaptation - quartier, etc.). Modéliser la façon de faire en donnant un exemple :

« Dans mon album, je place mon amoureux ou mon amour s'il y a lieu, les membres de ma famille (mon père, ma mère, ma soeur, etc.), mes principaux amis au travail, une ou des personnes qui sont très importantes pour moi, etc. ».

Personnes de confiance

6. Inviter ensuite les élèves à identifier parmi ces personnes, celles qui répondent aux critères suivants :
 - ils se sentent bien avec cette personne
 - ils se sentent pris au sérieux
 - ils sentent que cette personne les écoute vraiment
 - ils pourraient parler de n'importe quoi, sans avoir peur de déranger ou de faire rire d'eux
 - ils se confieraient à elle s'ils avaient de la peine ou un problème
 - etc.
7. Distribuer la feuille support 6.2 et inviter les élèves à dessiner ou à écrire le nom de la ou des personnes de confiance qu'ils ont identifiées (qui répond aux critères énumérés) et les aider à inscrire schématiquement leurs coordonnées après l'échange suivant :

Discussion :

- Est-ce que vous pouvez rejoindre facilement cette personne?
- Comment la rejoignez-vous? (exemple : chez-moi, à l'école, je lui téléphone, etc.).

Entrée en contact

8. Demander aux élèves de donner des exemples de situations vécues à l'école ou ailleurs où ils ont dû demander de l'aide (exemples : demander un renseignement, demander leur chemin, dire qu'ils ont mal au ventre, etc.).

Discussion :

- Comment vous sentiez-vous? (exemples: à l'aise, gênés, peur de déranger, etc.) (Utiliser, au besoin, le tableau des sentiments, feuille support 1.2).
 - Comment avez-vous abordé la personne?
9. Poursuivre en invitant les élèves à participer à un jeu de rôle où ils pourront mimer différents scénarios d'entrée en contact afin de leur faciliter la tâche pour aborder des sujets qui sont un peu délicats. Leur expliquer qu'une des façons de parler d'un problème est d'exprimer d'abord ce qu'on ressent et de dire ensuite les faits.

Scénarios possibles (ou autres scénarios tirés du vécu des élèves) :

- Marc a des boutons sur le corps et ça l'inquiète; il en parle à sa mère.
(« Est-ce que je peux te parler? J'ai un peu peur. J'ai des boutons sur le ventre et je ne sais pas ce que c'est »).
- Mathieu est triste car sa « blonde » ne veut plus le voir; il en parle à sa grand-mère avec qui il se sent très à l'aise.
(« Est-ce que je peux te parler? J'ai de la peine. Mon amie ne veut plus me voir »).
- Alexandra se sent mal quand le voisin prend l'autobus et qu'il s'assoit à côté d'elle. Elle trouve qu'il la « colle » trop. Elle en parle à son éducateur. (Est-ce que je peux te parler? Je me sens mal et j'ai un peu peur quand cette personne s'assoit à coté de moi dans l'autobus . Il se « colle » sur moi et je n'aime pas ça »).

Modéliser le rôle de Marc dans le premier scénario et inviter ensuite les élèves, à tour de rôle, à refaire la même scène. Procéder de la même manière pour les scénarios suivants jusqu'à ce que les élèves aient apprivoisé le procédé.

10. Inviter les élèves à s'imaginer que ce sont eux maintenant qui vivent ces situations (ou partir d'autres exemples proposés par les élèves).
- À qui s'adresseraient-ils dans chacune de ces situations?
 - Comment aborderaient-ils le sujet?

Valoriser les élèves sur les réponses obtenues et compléter au besoin.

11. Amener les élèves à constater que l'on peut également faire appel à une personne de confiance pour partager de grandes joies (les inviter à donner des exemples où ils ont vécu cette situation).

Mon carnet ²⁶

12. Distribuer aux élèves des copies de feuilles similaires aux feuilles supports 6.3 (dans un format qui convient aux élèves) et les inviter à commencer à se fabriquer leur propre carnet d'adresses, en y plaçant d'abord les coordonnées des personnes de confiance (feuille support 6.2).

Expliquer aux élèves que ce carnet leur permettra de regrouper le nom et les coordonnées des personnes qui sont importantes pour eux, et de le mettre à jour constamment (les amis peuvent changer, on peut changer de milieu, d'école, etc.).

13. Inviter les élèves à dire dans leur mots ce qu'ils ont appris au cours de l'activité.
14. Compléter les propos des élèves et les inviter à se remémorer les points suivants (mémos) :

- ***Je connais mes personnes de confiance***
- ***Je me confie à elles si j'ai des problèmes***

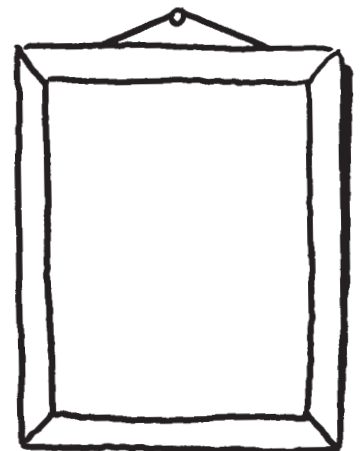
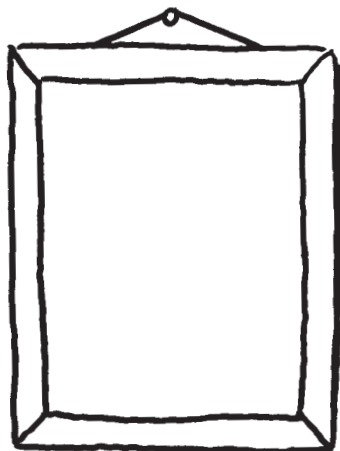
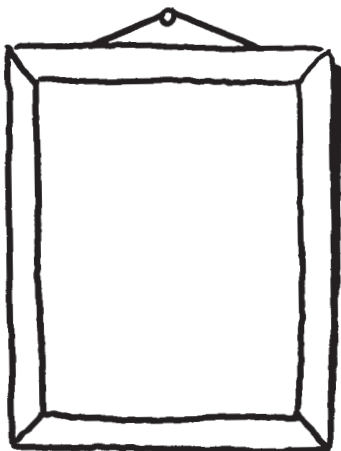
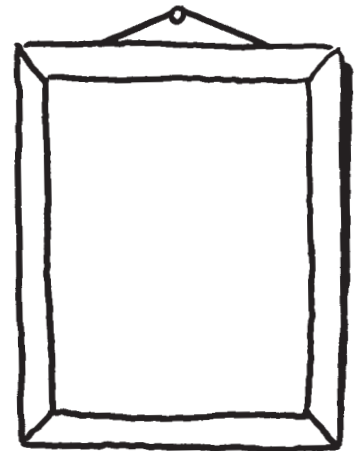
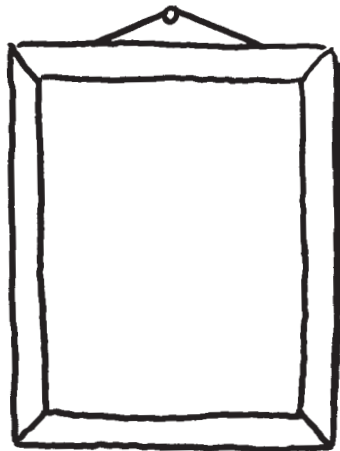
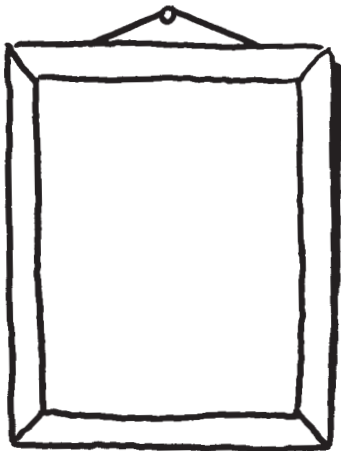
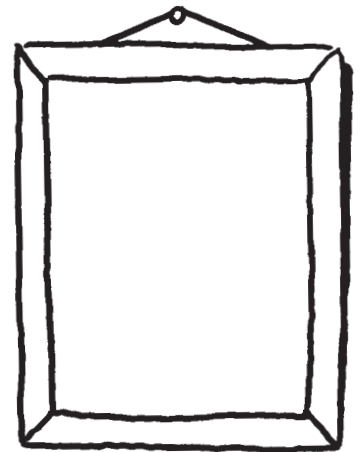
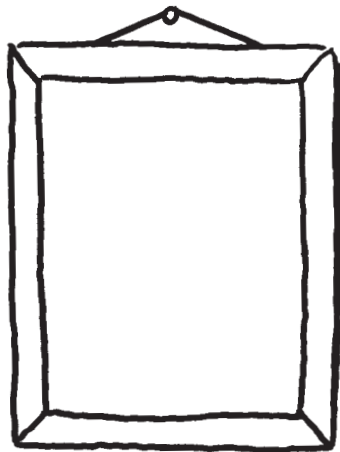
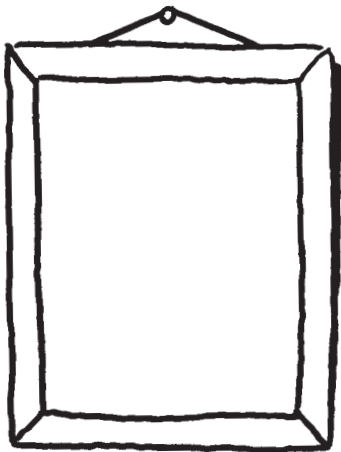
15. Conclure l'activité en invitant les élèves à mettre les connaissances acquises ainsi que ces « mémos » dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3) et à les utiliser au besoin.

ENRICHISSEMENT

- Inviter les parents à compléter le carnet d'adresses avec leur jeune et à le mettre continuellement à jour (exemple : ajouter le nom, le numéro de téléphone et la date d'anniversaire d'autres amis ou connaissances) de manière à ce que l'élève se donne des moyens concrets de se constituer et d'entretenir son réseau social.
- Au cours des activités ultérieures, ajouter des ressources qui pourraient s'avérer pertinentes pour les élèves, selon les problématiques traitées (exemples : Info-santé, infirmière de l'école, etc.).

26. Cette partie du déroulement est inspirée de CENTRE DE SERVICES EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MAURICIE / BOIS-FRANCS (1994). *Créer un réseau d'amis. « Carnet d'adresses »*, Fondation du parrainage du Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie / Bois-Francis.

MON ALBUM PHOTO

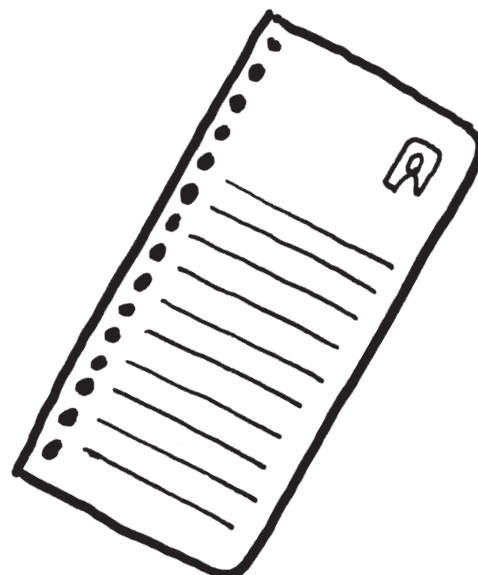


MES PERSONNES DE CONFIANCE SI J'AI BESOIN D'AIDE

● _____



● _____



● _____

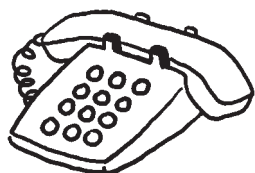
Première feuille-type pour constituer un carnet d'adresses ²⁷

Nom : _____

Anniversaire : _____



Téléphone : _____



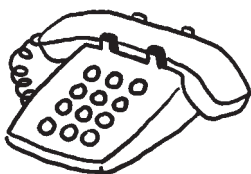
Adresse complète



27. Inspiré de CARNET D'ADRESSES, CRÉER UN RÉSEAU D'AMIS.
Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie/Bois-Francis

Deuxième feuille-type pour constituer un carnet d'adresses ²⁸

Services (CLSC, infirmière, Info-santé, etc.)



Téléphone : _____

**Photo
ou
dessin
du service**

28. Inspiré de CARNET D'ADRESSES, CRÉER UN RÉSEAU D'AMIS.
Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie/Bois-Francs

Réagir à l'exploitation sexuelle



Lien avec le programme PACTE

Compétence :

Adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence 2.4.1 :

Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Lien avec le programme DÉFIS

Compétence :

Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.



Matériel nécessaire :

- feuilles supports 7.1, 7.2, 7.3, 7.4 et 7.5.



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en 1 ou 2 périodes selon les acquis et les capacités des élèves. Elle peut également être morcelée et se réaliser en plusieurs courtes séances.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Reconnaître les différentes formes que peut prendre l'exploitation sexuelle.
- Distinguer une exploitation sexuelle d'une marque d'affection.
- Reconnaître que l'exploitation peut venir d'adultes, d'adolescents ou de jeunes du même âge, de même sexe ou de sexe différent.
- Reconnaître qu'il ou elle peut être l'objet d'exploitation sexuelle.
- Mettre en pratique des façons de réagir en cas d'exploitation sexuelle.

Objets d'apprentissage

- Types d'exploitation.
- Indices pour reconnaître l'exploitation.
- Consignes en cas d'exploitation sexuelle : dire non, s'en aller, en parler.

Notes pédagogiques

S'il est fort souhaitable que l'ensemble des jeunes bénéficient d'activités de prévention en ce qui a trait à l'exploitation sexuelle, ces activités s'avèrent particulièrement pertinentes pour les jeunes présentant une déficience intellectuelle.

En effet, les statistiques révèlent que ces jeunes sont très vulnérables à l'exploitation sexuelle : sans outils pour se prémunir, ces jeunes sont des victimes parfaites, habitués pour la plupart à demeurer passifs et à obéir à des adultes sans poser de questions. De plus, les victimes d'exploitation sexuelle deviennent ainsi vulnérables à d'autres problématiques, dont la transmission du VIH/sida ou d'autres MTS.

Le but de l'activité n'est pas de faire peur à l'élève, mais de l'aider à développer des habiletés d'auto-protection. Ce sujet est abordé à partir de ce que peut ressentir le jeune qui se fait exploiter, du senti si « ça fait oui » ou si « ça fait non ». L'activité vise à le sensibiliser aux indices d'exploitation et à l'importance de se faire respecter; on lui propose ensuite des façons de réagir et il est invité, par la technique du jeu de rôle, à mimer ces réactions de manière à ce qu'il y ait recours si une telle situation se produit dans la réalité.

Il s'agit d'un sujet un peu délicat car il est possible que ce thème donne lieu à des témoignages troublants de la part de certains élèves. Dans cette éventualité, il est important de maintenir un climat de confiance et d'écoute avec le jeune qui se confie. Il importe de rassurer le jeune, de lui dire qu'on le croit et de souligner son courage de parler de cette situation. Il est important de connaître la politique de l'école concernant l'abus sexuel ainsi que les services de consultation professionnels.

Réagir à l'exploitation sexuelle

MISE EN SITUATION

Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs animaux préférés et à identifier les sentiments qu'ils portent à ces animaux.

Guider la discussion sur des situations observées dans le vécu des élèves.

Discussion :

- Comment votre animal préféré réagit quand il se sent bien, quand il est content?
- Vous avez déjà été témoins de scènes où un animal se faisait maltraiter?
- Que pensiez-vous de ces situations?
- Comment se sentait l'animal? Comment a-t-il réagi?
- Si l'animal avait pu parler, qu'aurait-il dit? Vous croyez que ça lui faisait « oui » en dedans ou que ça lui faisait « non »?

DÉROULEMENT

1. Amener les élèves à constater que le geste de faire du mal à un animal n'est pas un geste correct, que l'animal est malheureux, que c'est une situation d'exploitation. Expliquer qu'il peut y avoir aussi exploitation entre deux personnes et que l'une des deux personnes peut être malheureuse.
2. Présenter l'objectif de l'activité aux élèves (on va voir ce que ça veut dire exploitation et exploitation sexuelle, comment on peut la reconnaître et comment on peut réagir si jamais ça nous arrive).
3. Faire ressortir les avantages de discuter de ce sujet en classe (on saura de quoi il s'agit, on saura quoi faire si ça nous arrive, on pourra conseiller une amie ou un ami, etc.).
4. Inviter ensuite les élèves à redire dans leurs mots ce qu'ils ont compris du contenu et de l'utilité de l'activité et résumer schématiquement au tableau.

Exploitation

5. Revenir à l'exemple de la mise en situation et expliquer aux élèves qu'il y a exploitation parce qu'alors, une personne fait du tort à l'animal et que le même phénomène peut se passer entre deux personnes.

Définition de l'exploitation :

profiter des autres, avoir du plaisir au détriment de l'autre, être injuste, échanger un bien avec un autre en sachant qu'on a l'avantage, etc.

6. Vérifier la compréhension des élèves en distribuant la feuille support 7.1. Lire la consigne et les énoncés aux élèves et les inviter à la remplir.

Exploitation sexuelle et marques d'affection

7. Enchaîner en expliquant aux élèves que l'exploitation peut se produire dans le domaine de la sexualité et que ça se nomme exploitation sexuelle. Présenter une définition de l'exploitation sexuelle:

exploitation sexuelle : manipuler quelqu'un avec de l'argent, des invitations, des cadeaux dans le but qu'il fasse un geste sexuel; ou le forcer ou le contraindre par la peur à faire un geste sexuel; la personne qui exploite l'autre cherche à avoir un plaisir sexuel en se servant du corps des autres.

8. Préciser qu'il est important de reconnaître la différence entre les touchers impliqués dans une situation d'exploitation sexuelle ou d'intention d'exploitation sexuelle et les touchers témoignant une marque d'affection.

marques d'affection : geste ou parole d'une personne pour exprimer son amitié ou son amour à quelqu'un.

9. Pour faciliter la compréhension entre marque d'affection et intention d'exploitation sexuelle, demander aux élèves d'identifier ce qui est différent dans les deux situations suivantes:

- ta soeur t'embrasse sur la joue pour te souhaiter bonne fête?
(ça ferait oui ou non en dedans ?)
- un voisin touche tes fesses en te disant bonjour?
(ça ferait oui ou non en dedans?)

Amener les élèves à constater que le témoignage d'une marque d'affection procure du plaisir aux deux personnes alors que dans l'exploitation sexuelle, le plaisir est pour une seule.

10. Souligner que le fait d'être à l'écoute des messages que nous envoie notre corps (rappeler l'activité 5, s'il y a lieu) peut nous aider à faire la différence entre une marque d'affection et des gestes d'exploitation sexuelle.

- marque d'affection : « ça fait oui » en dedans, c'est agréable, on aime ça, on se sent bien, etc.
- exploitation sexuelle : « ça fait non » en dedans, on n'aime pas ça, on ne se sent pas bien, etc.

11. Vérifier la compréhension de ces notions avec les élèves en leur demandant d'indiquer s'il s'agit de marques d'affection ou d'intention d'exploitation sexuelle lorsque :

- un ami t'envoie la main dans la rue
- l'oncle de Diane lui touche les seins
- un voisin touche tes parties intimes et te dit de ne pas en parler
- un inconnu veut toucher ton pénis
- le concierge de l'école t'envoie la main
- une inconnue t'offre de te faire un massage chez elle.

Qui peut être exploiteur? Qui peut être exploité?

12. Expliquer aux élèves qu'un exploiteur peut être :

- une personne que tu ne connais pas
- une personne que tu connais un peu
- une personne que tu connais bien et que tu aimes beaucoup
- une personne du même sexe ou de sexe différent.

Attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une personne qui veut exploiter sexuellement une autre personne a un comportement « étrange ». Illustrer ce constat en dialoguant avec les élèves à partir d'exemples :

- Ne serait-il pas « étrange » qu'une personne que vous ne connaissez pas du tout veuille vous offrir un cadeau, des cigarettes?
- Ne serait-il pas « étrange » qu'un oncle ou un voisin veuille toucher vos parties intimes (parties sous le maillot de bain)?
- etc.

Note : On enseigne souvent aux jeunes à se méfier seulement des étrangers alors que les abuseurs sont souvent des personnes connues. Le jeune doit apprendre qu'il faut être prudent avec les personnes qui ont des comportements bizarres, qui agissent étrangement.

13. Poursuivre en expliquant que n'importe qui peut être sujet à l'exploitation sexuelle et amener les élèves à prendre conscience, (en prenant soin de ne pas leur faire peur), que ça pourrait aussi leur arriver. Rappeler qu'un des objectifs de l'activité est justement de savoir quoi faire si jamais cette situation se présentait.

Réagir

14. Revenir à la mise en situation et à l'exemple de l'animal qui se fait exploiter.

Discussion :

- De quelle façon réagit l'animal quand on lui inflige un traitement qu'il n'aime pas (exemple : il se défend, se sauve, etc).
- De quelle façon une personne qui se fait exploiter doit-elle réagir?
- Saurais-tu quoi faire dans une situation d'exploitation sexuelle?

15. Rappeler aux élèves les points suivants :

- ***Ton corps t'appartient***
- ***C'est ton droit de décider qui peut te toucher***
- ***Tu peux et tu dois dire « non » si tu n'aimes pas ça***
- ***Personne n'a le droit de t'exploiter sexuellement***

16. Expliquer aux élèves que dans une situation où ça fait « non » en dedans, où ils se sentent mal, ils doivent faire confiance à ce message de leur corps (référer à l'activité 5 s'il y a lieu) et réagir immédiatement de la façon suivante :

Dire « non »
S'en aller

17. Inviter les élèves, à tour de rôle, à mettre en pratique ces deux premières étapes en leur demandant d'imaginer la situation fictive suivante :

Je suis dans une situation où quelqu'un me touche
(exemple : dans un autobus, dans un endroit sombre ou dans une autre circonstance énoncée par les élèves, etc.) et ça fait non en dedans.
Je me lève, je dis un NON clair et je m'en vais.

Modéliser l'action à faire en mimant le comportement à adopter. Demander ensuite aux élèves de refaire le même scénario en expliquant l'utilité d'une telle pratique (vous saurez comment faire si ça vous arrive, vous pourrez agir de la même façon, etc.).

18. Préciser aux élèves qu'ils peuvent crier « non! » et courir si la situation est dangereuse (exemple : une personne te tient le bras et veut te forcer à faire des choses que tu ne veux pas: tu cries non (modéliser) et tu t'en vas en courant).

En parler

19. Amener les élèves à constater qu'une personne qui se fait exploiter peut se sentir très malheureuse (exemples : on peut avoir peur, être fâché, être gêné, avoir honte, être angoissé, être mêlé, etc.). Recourir, s'il y a lieu, au tableau des sentiments, feuille support 1.2.

Expliquer l'importance de ne pas garder ces sentiments en dedans et d'en parler à une personne de confiance.

Discussion :

- Pourquoi est-ce important d'en parler à quelqu'un ? (exemples : parce que tu as le droit de parler de ce que tu vis, parce qu'une personne de confiance peut t'aider si tu ne veux pas que cette situation se reproduise, etc).

- À qui en parlerais-tu si tu étais dans une situation où une personne cherchait à t'exploiter?
(référer, s'il y a lieu, à l'activité 6).

20. Reprendre le même scénario qu'au point 17 du déroulement avec la même mise en situation et inviter les élèves à imaginer qu'ils veulent maintenant parler de la situation vécue à une personne en qui ils ont confiance.

Modéliser d'abord la scène à mimer : un élève joue le rôle d'une personne de confiance et vous lui dites :

« Est-ce que je peux vous parler? Je me sens mal (ou j'ai peur, etc.);
je n'aime pas ça quand cette personne me touche »

Inverser ensuite les rôles et demander à chacun des élèves de jouer le rôle de la personne qui se confie et l'enseignante ou l'enseignant joue le rôle de la personne de confiance.

21. Demander ensuite aux élèves de dire dans leurs mots ce qu'ils feraient si quelqu'un cherchait à les exploiter.

Recueillir les propos des élèves. Distribuer la feuille support 7.2 et résumer les points importants à retenir (mémos) en cas d'exploitation sexuelle :

- **Dire « non »**
- **S'en aller**
- **En parler**

22. Conclure l'activité en invitant les élèves à ranger ces « mémos » dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3) et à s'en servir au besoin.

INTÉGRATION

Distribuer les feuilles supports 7.3 et 7.4. Expliquer les consignes, lire un à un les énoncés aux élèves et les inviter à les compléter.

Variante : Refaire le jeu de rôle avec les trois étapes et avec des exemples différents (exemple : une voiture arrête et le conducteur propose à un jeune d'embarquer).

ENRICHISSEMENT

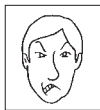
- Mettre à profit les apprentissages faits dans les situations de la vie scolaire et inviter l'élève qui subit une exploitation (même si c'est une situation anodine) à réagir et à s'affirmer.

Reconnaître l'exploitation

Colorie le visage

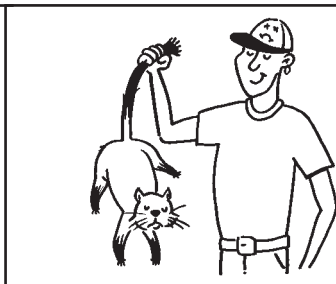


ou



selon que la situation te « fait oui » ou te « fait non »

1 Un inconnu fait mal à ton chat



OUI



NON



2 Ta cousine te prête un disque laser



OUI



NON



3 Un voisin veut échanger son crayon contre ton baladeur



OUI



NON



4 Ta mère te donne un cadeau pour ton anniversaire



OUI



NON



5 Un élève te dit : «donne-moi ta collation ou je cache ton sac »



OUI



NON



1

DIRE NON



2

S'EN ALLER



3

EN PARLER



Reconnaître une intention d'exploitation sexuelle

Colorie le visage souriant si ça « fait oui » à Dominique et le visage triste si ça « fait non »

1

Le père de Dominique l'embrasse pour lui souhaiter bon anniversaire



OUI



NON



2

Un inconnu demande à Dominique de regarder son pénis



OUI



NON



3

Le voisin de Dominique touche ses parties intimes (parties sous le costume de bain)



OUI



NON



4

La mère de Dominique lui passe la main dans les cheveux et lui dit que c'est un beau travail



OUI

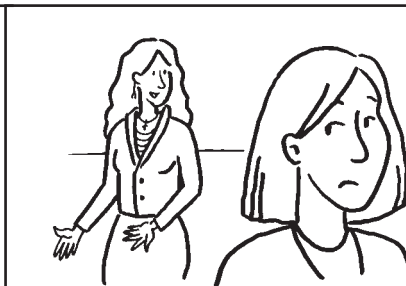


NON



5

Une inconnue invite Dominique à visiter son appartement



OUI



NON



Réagir

Quelqu'un te touche et ça te fait non en dedans. Coche (✓) vis-à-vis le ou les comportements que tu adopterais dans cette situation.

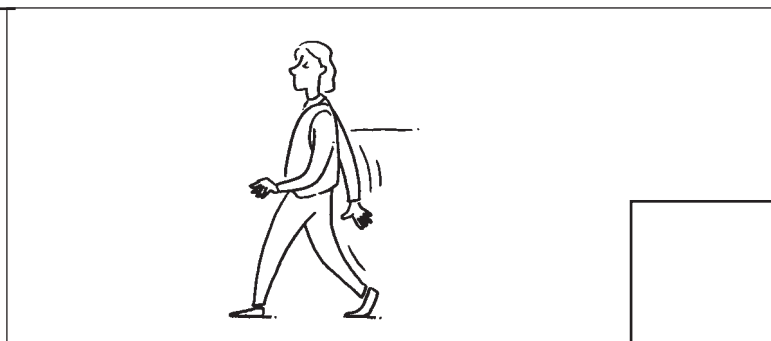
Tu laisses faire



Tu dis « non »



Tu t'en vas



Tu en parles à quelqu'un



Corrigé des feuilles supports 7.1, 7.3 et 7.4

Corrigé de la feuille support 7.1

Situation où il y a exploitation ou intention d'exploitation :
situations no 1, no 3 et no 5.

Corrigé de la feuille support 7.3

Situation où il y a ou pourrait y avoir intention d'exploitation sexuelle :
situations no 2, no 3 et no 5.

Corrigé de la feuille support 7.4

Réponses personnelles.

Avoir un « chum » - avoir une « blonde »



Lien avec le programme PACTE

Élément de compétence 2.4.1 :

Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Lien avec le programme DÉFIS

Compétence :

Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence 2.7.1 :

Avoir un comportement sexuel socialement acceptable.



Matériel nécessaire :

- feuilles supports 8.1, 8.2 et 8.3.



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en 1 ou plusieurs périodes selon les acquis et les capacités de compréhension des élèves. Elle peut également être morcelée et se réaliser en plusieurs étapes, en tenant compte de l'âge et du vécu des élèves.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Expliquer ce que signifient les expressions « avoir un chum », « avoir une blonde ».
- Reconnaître les différents types de comportements sexuels.
- Reconnaître que le choix d'un comportement sexuel est personnel.
- Reconnaître les conséquences positives et négatives des relations sexuelles.
- Indiquer les critères d'une relation sexuelle saine et responsable.

Objets d'apprentissage

- Avoir « un chum », avoir « une blonde » : notion de temps, d'étapes à franchir, de consentement mutuel, de choix personnel, etc.
- Types de comportements sexuels : french kiss, touchers intimes, relations sexuelles.
- Conséquences positives et négatives des relations sexuelles.
- Critères : notions de temps, d'étapes, de consentement mutuel, de sécurité psychologique, de prévention.

Notes pédagogiques

Être en amour ! Avoir un « chum » ou une « blonde » ! La plupart des adolescentes et adolescents ont ce rêve. Beaucoup de jeunes présentant une déficience intellectuelle aspirent aussi à vivre cette expérience. Certains l'actualiseront et d'autres pas. Certains s'en tiendront aux démonstrations d'affection alors que d'autres exprimeront leur sexualité par des gestes variant des caresses à la relation sexuelle avec pénétration.

La présente activité ne se veut pas une promotion des comportements sexuels. Elle vise à présenter aux élèves des balises en ce qui a trait au choix du partenaire et aux comportements sexuels sains et responsables. Le fait de choisir son partenaire constitue en soi une mesure d'autoprotection. Par ailleurs, la connaissance de critères fournit au jeune un outil pour dire « un vrai oui » ou « un vrai non » et le rend ainsi moins vulnérable à l'exploitation.

Même si l'homosexualité est encore un sujet relativement tabou, il est important d'aborder cette réalité lorsqu'on traite de relations sexuelles : d'une part, parce que l'ignorance est une cause de vulnérabilité; d'autre part, parce que certains jeunes vivant avec une déficience intellectuelle peuvent être d'orientation homosexuelle et qu'il est important qu'ils retrouvent cette réalité dans les propos de l'action éducative.

Avoir un « chum » - avoir une « blonde »

MISE EN SITUATION

À l'aide de la feuille support 8.1, reproduire les silhouettes au tableau (ou reproduire sur acétates).

Inviter les élèves à imaginer la situation suivante :

Voici deux personnes qui viennent de se rencontrer lors d'une soirée « disco » (demander aux élèves de leur donner un nom). Tout à coup, l'une dit à l'autre: « Tu es ma « blonde » (ou mon « chum »)! Je veux faire l'amour avec toi ».

Discussion :

- Est-ce que cette personne a raison de dire que l'autre est sa « blonde » ou son « chum »? Pourquoi? (ces deux personnes viennent tout juste de se rencontrer, aucun consentement, etc.).

DÉROULEMENT

1. Recueillir les propos des élèves et leur présenter les objectifs de l'activité (on va savoir ce que signifie « avoir un chum ou une blonde », ce que ça veut dire « faire l'amour », ce qui peut arriver quand deux personnes font l'amour, ce à quoi il faut penser avant de prendre une telle décision).
2. Faire ressortir les avantages de discuter de ce sujet en classe (exemples : on saura ce qui est vrai et ce qui n'est pas vrai, on sera mieux outillé pour décider ce qui est le mieux pour nous si la situation nous arrive, etc.).
3. Inviter les élèves à redire dans leurs mots ce qu'ils ont compris du contenu et de l'utilité de l'activité et résumer schématiquement au tableau.
4. Les inviter à exprimer ce qu'ils ressentent à l'idée de discuter de ce sujet (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).

Avoir un « chum »; avoir une « blonde »

5. Inviter les élèves à dire dans leurs mots ce qui fait qu'une personne peut dire « c'est mon « chum », ma « blonde », « mon amoureux ou mon amoureuse » et dégager les points suivants :

- temps de se connaître (on ne devient pas « chum » ou « blonde » le premier soir il y a des étapes à franchir: se connaître, passer du temps ensemble, etc.)

- consentement mutuel (les deux doivent être d'accord)

a) Je suis d'accord :

- ça fait « oui » en dedans;
- c'est mon choix à moi;
- je ne me sens pas obligé.

b) L'autre est d'accord :

- il ne se sent pas obligé.

6. Vérifier la compréhension des élèves en revenant à la mise en situation.

Discussion :

- S'agit-il d'amoureux ? Pourquoi ?
- Nommer deux conditions importantes pour que deux personnes soient « chum » et « blonde? » (temps, consentement).

7. Demander ensuite aux élèves s'il est essentiel d'avoir un amoureux ou une amoureuse.

Recueillir leurs propos et mettre l'accent sur les points suivants :

- C'est O.K. d'avoir un amoureux ou une amoureuse.

- C'est O.K. de ne pas en avoir.

Expliquer qu'il peut être très agréable d'avoir un « chum » ou une « blonde » mais que beaucoup de personnes ont passé leur vie sans avoir d'amoureux ou d'amoureuse et ont quand même eu une vie agréable.

Les comportements sexuels : un choix personnel

8. Revenir aux silhouettes de la mise en situation et inviter les élèves à imaginer maintenant que ces deux personnes se sont vues plusieurs fois, ont fait des activités ensemble et se connaissent bien: toutes les deux sont d'accord pour être le « chum » ou la « blonde » de l'autre.
9. En utilisant la feuille support 8.2, expliquer aux élèves qu'en plus des diverses marques d'affection (baisers sur la joue, se tenir par la main, attentions diverses, etc.), les comportements suivants sont spécifiques aux amoureux :

- french-kiss;

- touchers intimes (caresses sur tout le corps y compris les parties intimes, masturbation réciproque, etc.);

- relations sexuelles (sous-entend généralement la pénétration du pénis dans le vagin de la femme).

Note : préciser que pour les personnes d'orientation homosexuelle (personnes qui préfèrent avoir des relations sexuelles et amoureuses avec une personne du même sexe) ou pour un certain nombre de personnes d'orientation hétérosexuelle (personnes qui préfèrent avoir des relations sexuelles et amoureuses avec une personne du sexe opposé), l'expression « relation sexuelle » peut aussi sous-entendre la pénétration du pénis dans l'anus du partenaire.

Afin d'assurer la compréhension de tous les termes utilisés, demander aux élèves de dire, dans leurs mots, ce que signifie le terme « relations sexuelles » et les inviter à identifier d'autres expressions qu'ils ont entendues désignant ce geste (faire l'amour, rapport sexuel, coït, fourrer, etc.).

10. Poursuivre avec l'exemple de la mise en situation et amener les élèves à réaliser que le choix des comportements sexuels est un choix propre à chaque couple :

Discussion :

- Quelle place prennent les touchers intimes dans une relation amoureuse? (variation selon les personnes: de la simple manifestation d'affection à des touchers plus intimes; ça se passe habituellement de façon progressive).
- Ces deux personnes « sortent ensemble »; est-ce que ça signifie qu'elles doivent « faire l'amour » (notion de choix personnel et de choix de couple).

Faire ressortir le caractère non obligatoire des relations sexuelles.

Les conséquences possibles des relations sexuelles

11. Diviser le tableau en deux parties et dessiner d'un côté un visage souriant et de l'autre, un visage triste.

Reprendre l'exemple des deux personnages et demander aux élèves d'imaginer qu'ils ont eu des relations sexuelles.

Discussion :

- Pourquoi, d'après vous, les gens ont-ils des relations sexuelles? Pour se sentir bien ou pour ne pas se sentir bien? (leur demander d'indiquer le visage qui correspond).
- Quand deux personnes font l'amour, qu'est-ce qui peut arriver après? (conséquences).

Recueillir les propos des élèves et les compléter en les invitant à classer les conséquences suivantes selon qu'elles sont positives ou négatives.

conséquences positives :

- plaisir mutuel, sensation de bien-être;
- se sentir aimé(e);
- grossesse désirée (lorsque c'est un choix et que le couple peut prendre soin de l'enfant : endroit pour le loger, revenus suffisants, disponibilité, capacité de le soigner s'il est malade, etc.);
- ne pas être dans la crainte d'avoir attrapé une maladie;
- etc.

Conséquences négatives :

- se sentir mal;
- être déçu(e);
- ne pas se sentir bien avec son partenaire (pressions indues, se sentir obligé(e));
- grossesse indésirée;
- MTS (maladie qu'on peut attraper si on ne se protège pas);
- etc.

Note : Cette partie de l'activité implique la compréhension préalable des notions de fécondation et de grossesse.

12. Amener les élèves à constater que les conséquences peuvent être positives ou négatives (visage souriant ou visage triste).

Critères pour une relation sexuelle saine et responsable

13. Faire un grand X sur le côté du tableau où sont notées les conséquences malheureuses. Demander aux élèves comment ça doit se passer pour que les deux personnages de la mise en situation ne soient pas tristes (conséquences négatives).

Recueillir leurs propos et les compléter en distribuant la feuille support 8.3 et en leur expliquant chacun des critères :

- Temps de se connaître (importance de prendre le temps de bien connaître l'autre).
- Se sentir bien avec cette personne (importance d'avoir confiance en l'autre, d'être capable de communiquer, de dire ce qu'on ressent, etc.).
- Consentement mutuel (les deux personnes doivent être d'accord; ça fait un vrai oui en dedans; personne ne doit se sentir obligé).
- Avoir discuté de contraception (pour se donner les moyens d'éviter une grossesse indésirée s'il y a lieu).
- Avoir discuté de santé (et se donner les moyens d'éviter certaines maladies qu'il est possible d'attraper quand on a des relations sexuelles et qu'on ne se protège pas (ce thème sera vu ultérieurement)).

14. Amener les élèves à constater que le fait d'avoir des relations sexuelles n'est pas une décision qui se prend à la légère. Préciser que ces critères pourront les aider à dire un vrai « oui » ou un vrai « non » s'ils ont à prendre une décision.

15. Demander aux élèves de résumer dans leurs mots les conditions pour qu'une relation sexuelle soit positive et enrichissante (visage heureux).

Note : Selon la capacité de compréhension des élèves, les amener à comprendre que les alternatives à la pénétration (caresses intimes, masturbation) sont des solutions à envisager tant qu'ils ne sont pas prêts à discuter de contraception ou de prévention des maladies. Préciser également que de faire appel à une personne de confiance pourra les aider à prendre la décision qui sera la meilleure pour eux.

16. Conclure l'activité en invitant les élèves à dire dans leurs mots ce qu'ils ont appris.

Inviter les élèves à ranger les connaissances acquises dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3) et à s'en servir au besoin.

INTÉGRATION

Inviter les élèves à répondre aux questions suivantes :

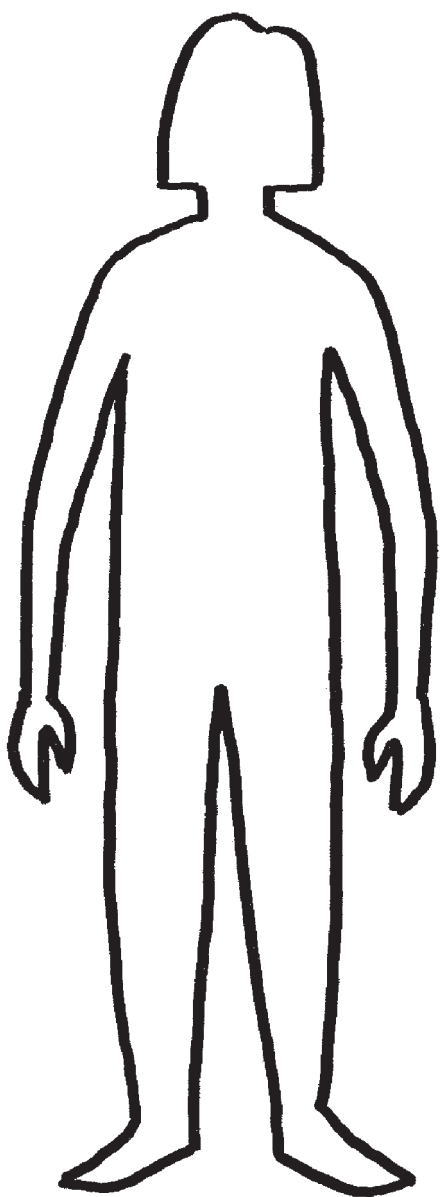
- Qu'est-ce que ça veut dire « relations sexuelles »?
- Est-ce que le fait d'avoir un « chum » ou une « blonde » signifie qu'on doit faire l'amour? Quels sont les autres comportements sexuels qui peuvent être satisfaisants? (marques d'affection, baisers, touchers intimes, etc.).
- Comment expliqueriez-vous à un ami les conditions pour qu'une relation sexuelle soit enrichissante (visage qui sourit)?

ENRICHISSEMENT

- Visionner les scènes de la vidéocassette « *Ni chou ni cigogne* ²⁹ » où il est question de relation sexuelle.
- Le concept des cercles sociaux utilisé dans le programme « Intimacy and relationships »³⁰ s'avère fort utile pour aider l'élève à comprendre le concept d'intimité et de distance sociale et intégrer la notion de comportement social ou sexuel adéquat. La compréhension de ce concept se fait avec des paramètres visuels (l'utilisation de cercles concentriques de couleur, chaque couleur représentant un degré d'intimité) qui peuvent aider l'élève, entre autres, à distinguer les types de touchers qui sont appropriés de ceux qui ne le sont pas et à comprendre la spécificité de la relation amoureuse.

29. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document.

30. Vous trouverez des renseignements sur cet outil (disponible en anglais) à l'annexe 2 du présent document. Vous trouverez également dans la bibliographie des références d'articles des auteures L. Walker-Hirsh et M. P. Champagne expliquant ce concept et en résumant l'utilisation avec un groupe d'élèves.



COMPORTEMENTS SEXUELS

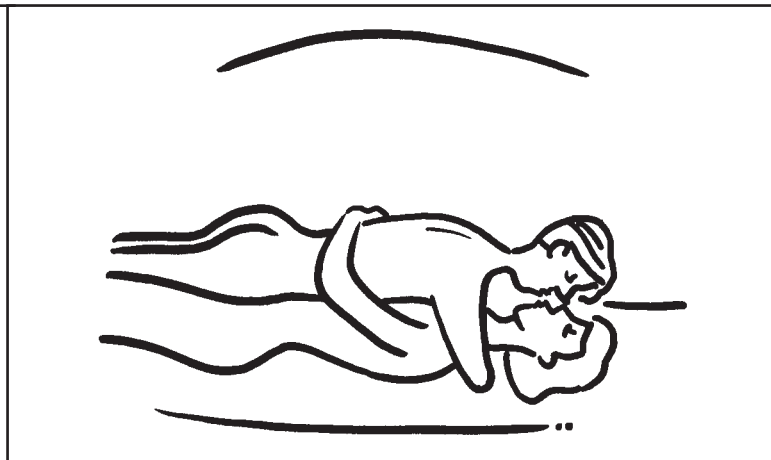
French Kiss



Touchers intimes

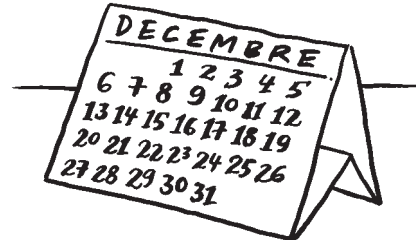


Relations sexuelles



CRITÈRES POUR UNE RELATION SEXUELLE ENRICHISSANTE

Temps de se connaître



Se sentir bien avec cette personne



Consentement mutuel
« Je suis d'accord »
« L'autre est d'accord »



Avoir discuté de contraception



Avoir discuté de santé



Connaître les MTS



Lien avec le programme PACTE

Élément de compétence 2.4.1 :
Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Lien avec le programme DÉFIS

Compétence :
Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.



Matériel nécessaire :

- feuilles supports 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6 et 9.7.



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en plusieurs étapes selon les acquis, l'âge, le vécu et les capacités de compréhension des élèves.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Définir les maladies transmissibles sexuellement.
- Indiquer leur principal mode de transmission.
- Reconnaître les symptômes d'une MTS.
- Indiquer la conduite à suivre en cas de MTS ou dès qu'il y a un doute.
- Indiquer les mesures préventives.

Objets d'apprentissage

- Définition des MTS : maladies qui peuvent se transmettre lors de relations sexuelles.
- Principal mode de transmission : relations sexuelles.
- Symptômes.
- Conduites à tenir : consulter un médecin.
- Mesures préventives : utilisation du condom, alternatives à la pénétration, abstention.

Notes pédagogiques

La plupart des jeunes ont entendu parler de MTS ou de VIH/sida et certaines ou certains peuvent éprouver des craintes ou entretenir des idées confuses face à ces infections. Les jeunes qui seront appelés à prendre des décisions en matière de sexualité doivent être en mesure de faire des choix les plus éclairés possible. Il importe qu'ils aient une information minimale sur ces réalités susceptibles de comporter de graves conséquences à court et à long terme.

L'activité vise à ce que les élèves réalisent l'existence de ces maladies et comprennent l'importance de tenir compte de cette réalité et d'utiliser les moyens de les prévenir dans l'éventualité de contacts sexuels. L'accent n'est pas mis sur les noms et les différents types d'infections mais sur leurs symptômes (lorsqu'il y en a), les actions à faire, leur principal mode de transmission et surtout sur leur prévention. Il s'avère important de ne pas utiliser la peur mais de présenter l'aspect positif concernant ces maladies : la possibilité de les prévenir.

Il apparaît pertinent de situer les campagnes de vaccination contre l'hépatite B faites dans les écoles comme une mesure de prévention d'un type de MTS, afin que l'élève comprenne la signification de cette intervention.

Cette activité doit être adaptée à l'âge des élèves, à leur vécu et à leurs capacités de compréhension. L'information à transmettre sera moins détaillée et moins complexe avec un groupe d'élèves de 13 ans qu'avec un groupe de 20 ans.

Les comportements préventifs face au VIH/sida et aux autres MTS étant sensiblement les mêmes, on aborde ces maladies d'une façon globale.

Connaître les MTS

MISE EN SITUATION

Demander aux élèves s'il y en a parmi eux qui ont déjà eu la grippe? La varicelle? Le rhume ? D'autres maladies?

Discussion :

- Comment avez-vous attrapé ces maladies?
- Comment vous êtes-vous aperçu que vous étiez malade?
- Qu'avez-vous fait pour vous soigner?
- Comment on se sent quand on est malade? (Utiliser le tableau des sentiments, feuille-support 1.2).

DÉROULEMENT

1. Expliquer aux élèves qu'on peut attraper certaines maladies dans l'air (ex : éternuements d'une personne qui a le rhume), dans l'eau ou les aliments (quand il y a des microbes dedans). Amener les élèves à constater qu'heureusement, la plupart de ces maladies se soignent bien, la preuve étant qu'ils sont maintenant guéris (ils n'ont plus le rhume, la grippe, etc.).

Ajouter que certaines maladies peuvent être prévenues (exemples : si on se fait donner un vaccin, on prévient l'hépatite B; si on ne fume pas, on a moins de chance d'avoir un cancer du poumon, etc.).

2. Annoncer aux élèves qu'il sera aujourd'hui question d'une sorte de maladie qui s'attrape d'une façon spéciale (ni dans l'air, ni dans l'eau ni dans les aliments) et qu'il est possible de prévenir: les maladies transmissibles sexuellement ou les MTS.

Discussion :

- Avez-vous déjà entendu le mot MTS? Le mot sida? (à la télévision, dans les conversations, etc.).
 - Quelles sont les images qui viennent dans votre tête quand on prononce le mot MTS? Le mot sida?
 - Que savez-vous à propos de ces maladies?
3. Recueillir les propos des élèves et leur proposer d'en savoir plus sur le sujet en leur présentant les objectifs de l'activité (on va savoir ce que veut dire MTS, comment ça s'attrape, comment on s'en aperçoit, ce qu'il faut faire si on pense avoir une de ces maladies et surtout comment on peut les prévenir).
 4. Inviter les élèves à résumer dans leurs mots ce qu'ils ont compris du contenu de l'activité et faire ressortir en quoi cette activité peut leur être utile (ils vont savoir de quoi il s'agit quand ils vont en entendre parler dans les médias ou dans les conversations, ils pourront conseiller un ami ou une amie, ils pourront décider de ce qui est le mieux pour eux pour prévenir ou soigner ces maladies, etc).

Définition et transmission des MTS

5. Expliquer aux élèves que le choix d'avoir des relations sexuelles peut être épanouissant et positif, mais que ce choix peut aussi avoir des conséquences à savoir la possibilité d'attraper une MTS si on ne se protège pas.

Préciser aux élèves :

- qu'il y a plusieurs sortes de MTS ³¹;
 - que certaines maladies se préviennent (exemple : vaccin pour prévenir l'hépatite B), que d'autres se traitent assez facilement, que quelques-unes n'ont pas de traitement mais ne sont pas mortelles;
 - que le sida est la plus grave des MTS parce qu'on peut en mourir (on n'a pas encore trouvé de traitement).
6. Poursuivre en expliquant que les MTS sont des maladies différentes de celles mentionnées au début de l'activité, qu'elles ne s'attrapent pas de la même façon. Dégager clairement le point suivant :

- Une MTS est une maladie qu'on peut attraper en faisant l'amour avec une autre personne qui a une MTS.

7. Dans le but de rassurer les élèves sur les possibilités d'attraper une MTS (dont le sida) par des gestes courants de la vie quotidienne, leur proposer de piger, à tour de rôle, une illustration correspondant à une situation précise (illustrations de la feuille support 9.1 préalablement découpées).

Pour chacune des illustrations, demander aux élèves de déterminer s'il est possible d'attraper une MTS dans les situations représentées.

Amener les élèves à constater qu'aucune de ces situations ne peut transmettre une MTS et s'assurer qu'ils comprennent bien le principal mode de transmission d'une MTS (relation sexuelle avec une personne qui a déjà une MTS).

8. Vérifier la compréhension du principal mode de transmission en invitant les élèves à dire dans leurs mots comment peut s'attraper une MTS.

Note : il peut s'avérer utile d'informer les élèves que le fait d'utiliser la même seringue et la même aiguille qu'une personne qui se drogue est dangereux : on peut attraper le VIH (le virus qui peut donner le sida) ou une autre MTS. Nuancer cependant l'information à l'effet que se faire donner une « piqûre » par un médecin ou une infirmière ne comporte aucun danger.

31. Pour des informations supplémentaires sur le VIH/sida ou d'autres MTS, consulter les brochures citées à l'annexe 2 du présent document.

Les signes d'une MTS - la conduite à tenir

9. Afin de concrétiser la notion de signe et de symptôme, demander aux élèves de dire comment ils s'aperçoivent qu'ils ont un rhume, une grippe (exemples : éternuements, écoulements du nez, etc.).

Présenter aux élèves les principaux signes et symptômes d'une MTS :

- le plus souvent, aucun signe ou symptôme;
- démangeaisons;
- mauvaise odeur;
- écoulement, « boutons » ou lésions au niveau des organes génitaux.

10. Demander ensuite aux élèves :

- Que doit faire une personne qui s'aperçoit qu'elle a des symptômes d'une MTS?
- Que doit faire une personne qui a eu une relation sexuelle sans se protéger des MTS même si elle n'a pas de symptômes? (spécifier aux élèves que les moyens de se protéger des MTS seront abordés ultérieurement dans la présente activité).

Recueillir les propos des élèves et expliquer que contrairement à un rhume, une MTS ne guérit pas toute seule et qu'il est très important de consulter un médecin.

11. Afin de vérifier la compréhension des notions transmises, inviter les élèves à piger, à tour de rôle, une des illustrations de la feuille support 9.2 (préalablement découpées). Leur demander ensuite d'indiquer :

- si la situation représentée a un lien avec une MTS?
(elles en ont toutes, surtout l'absence de signes et de symptômes **s'il y a eu comportement à risque**).
- la conduite à tenir dans une telle situation (en parler à une personne de confiance pour qu'elle nous aide à consulter un médecin).

Note : La symptomatologie de ces maladies pouvant ressembler à certains symptômes que peuvent éprouver les élèves, spécifier qu'il peut s'agir de MTS seulement si la personne a eu des relations sexuelles avec une autre personne.

Prévention des MTS

12. Présenter aux élèves l'aspect positif au regard de ces maladies à savoir la **possibilité de les prévenir**.

Discussion :

- Comment vous sentiriez-vous si vous aviez une MTS ou le sida ?
(utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).
- Comment peut-on prévenir ces maladies ?
- Est-ce important de savoir comment éviter le sida et les autres MTS ? Pourquoi ?

13. Faire ressortir l'importance de demeurer en santé et de vouloir que le partenaire qu'on aime demeure en santé. Expliquer que l'utilisation du condom aide à prévenir les MTS si on fait le choix d'avoir des relations sexuelles.

Note : Selon la capacité de compréhension du groupe d'élèves, nuancer le message et expliquer que les alternatives à la pénétration (s'en tenir aux caresses, à la masturbation individuelle en couple, à la masturbation réciproque, etc.) sont des pratiques qui peuvent prévenir la transmission des MTS tout en permettant à un couple d'exprimer sa sexualité.

Note : Dans certaines circonstances (situations individuelles particulières ou questionnement de la part des élèves) ou selon la capacité de compréhension du groupe d'élèves, l'enseignante ou l'enseignant jugera s'il est pertinent de préciser qu'il n'y a pas de risques de MTS si **les deux** personnes ayant des relations sexuelles :

- n'ont jamais eu de relations sexuelles auparavant et n'ont jamais consommé de drogues par injection;

ou

- ont toutes les deux passé des tests de dépistage qui se sont avérés négatifs, et que ces deux personnes n'ont pas eu de comportements à risque depuis leurs tests.

Il s'avérerait cependant essentiel d'avoir traité de fécondation et de la prévention des grossesses indésirées au préalable.

14. Demander aux élèves de dire dans leurs mots comment il est possible de prévenir les MTS.
15. Résumer les points importants (« mémos ») concernant les MTS :
- **Une MTS s'attrape en faisant l'amour avec une personne qui a une MTS.**
 - **Utiliser un condom si on a des relations sexuelles.**
 - **En parler à une personne de confiance si on a des doutes.**
16. Inviter les élèves à conserver les connaissances acquises et ces « mémos » dans leur coffre aux trésors (référer à la feuille support 1.3) et à s'en rappeler s'ils sont dans une situation où ils ont à prendre une décision.

INTÉGRATION

- Distribuer les feuilles supports 9.3, 9.4, 9.5 et 9.6 aux élèves. Lire les consignes et les énoncés aux élèves et les inviter à les remplir. Corriger et compléter au besoin.

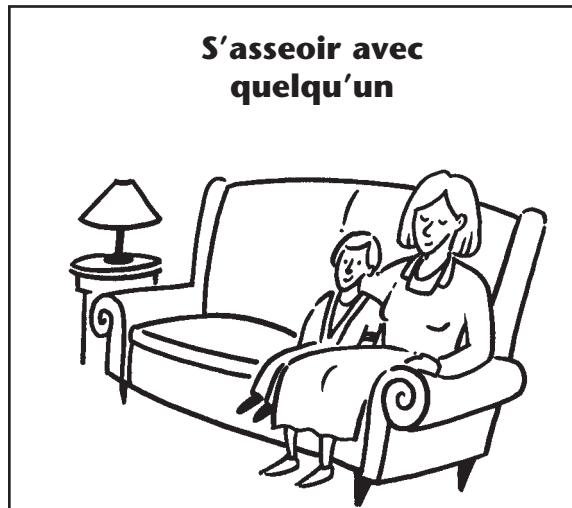
ENRICHISSEMENT

- Faire un jeu de rôle dans lequel une personne ayant des symptômes de MTS :
 - se confie à une personne en qui elle a confiance et demande de l'aide pour consulter un médecin.
 - se trouve dans le bureau du médecin et explique le but de sa visite (exemple : j'ai eu une relation sexuelle et ça coule de mon pénis, etc.).
- Inviter une personne-ressource (infirmière de l'école, du C.L.S.C.) pour expliquer comment se déroule un examen gynécologique ou urogénital.

**Manger avec
quelqu'un**



**S'asseoir avec
quelqu'un**



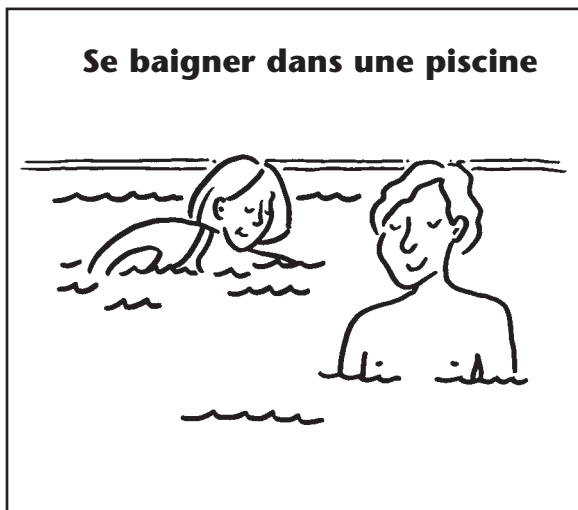
**Se faire donner une injection
par une infirmière**



Danser avec quelqu'un

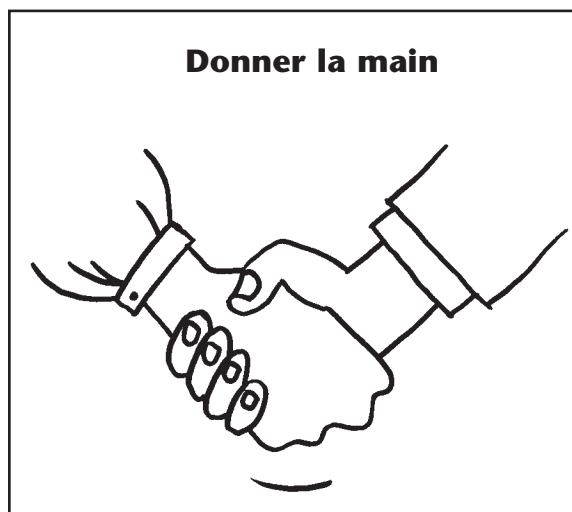
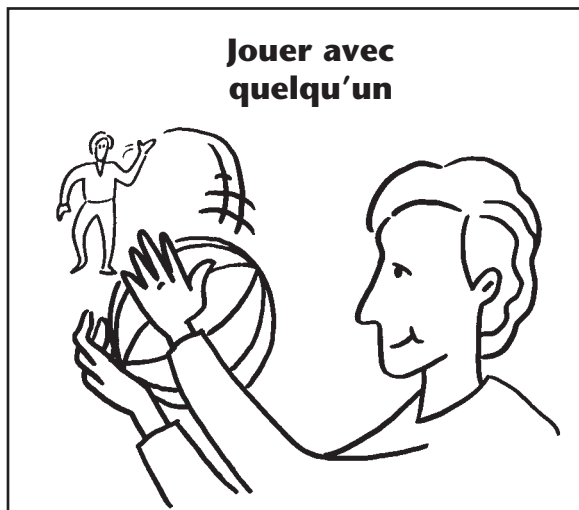


Se baigner dans une piscine

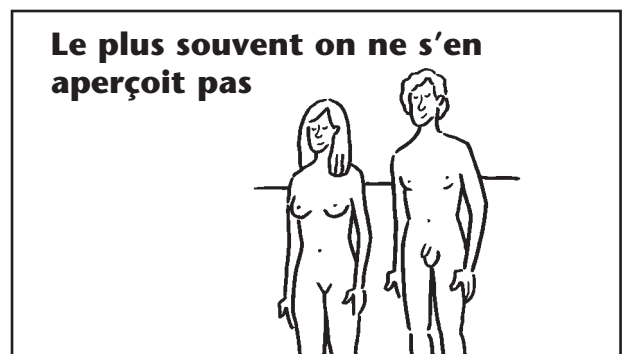
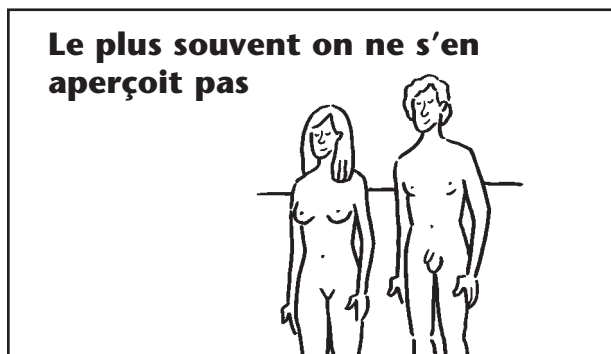
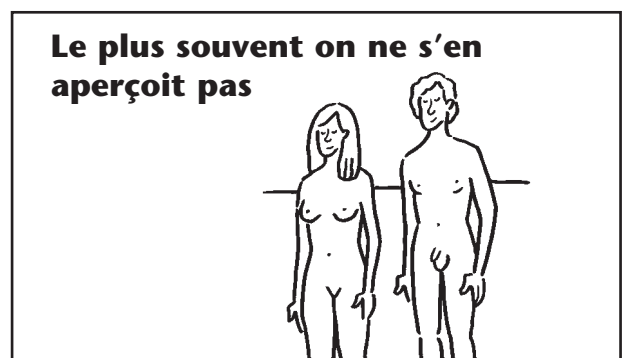
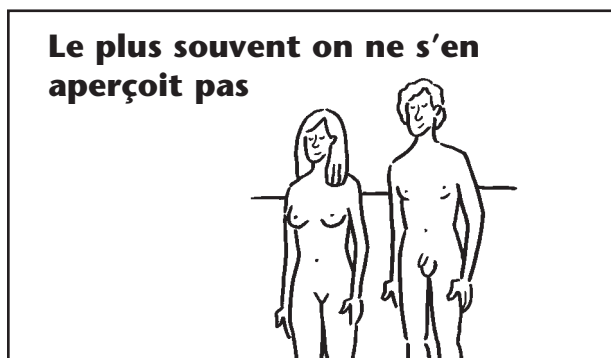
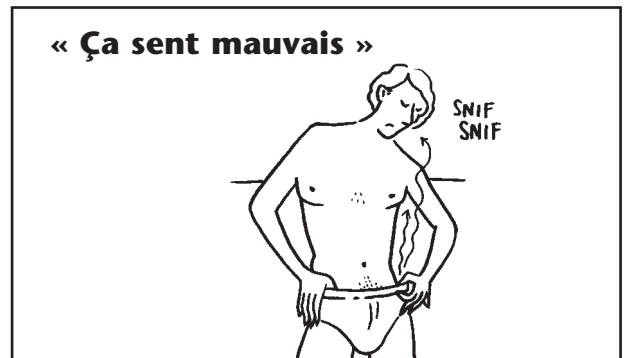
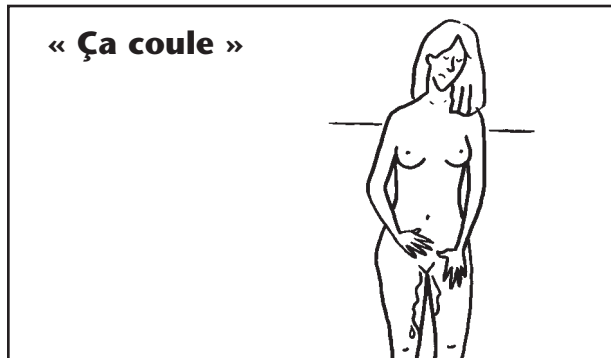
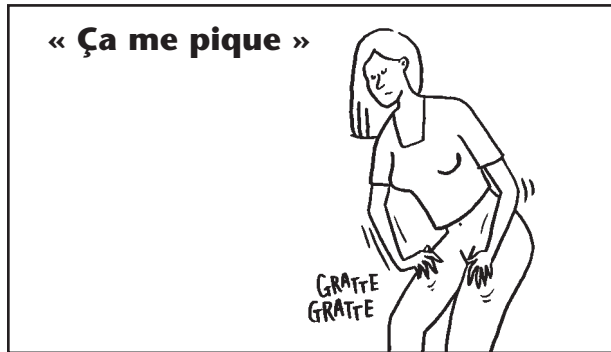


**Être assis à côté
de quelqu'un**





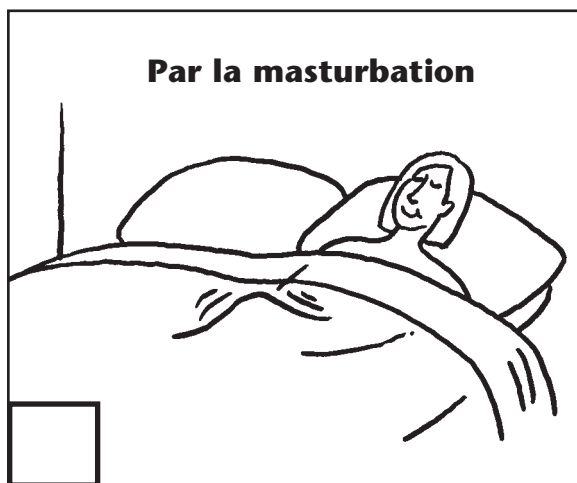
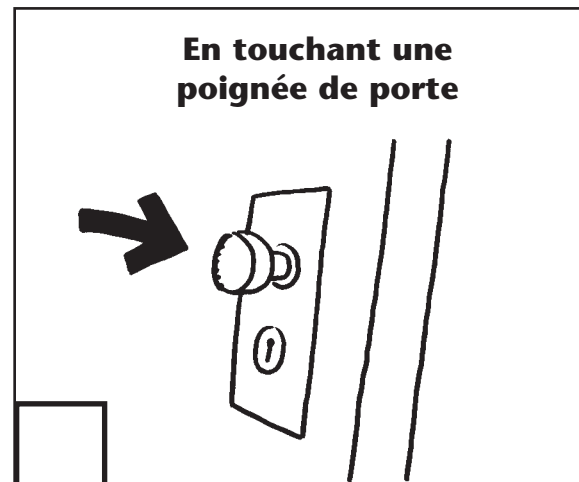
LES SYMPTÔMES D'UNE MTS



Transmission des MTS

Comment peut se transmettre une MTS ?

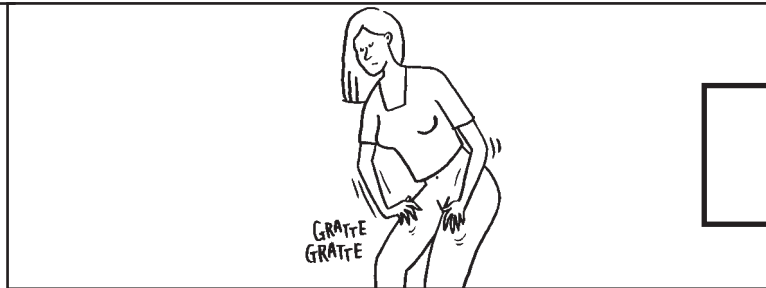
Coche (✓) vis-à-vis la bonne réponse.



Reconnaître une MTS

Quels peuvent être les signes d'une MTS ?
Coche (✓) la ou les bonnes réponses.

« Ça me pique »



« Ça me fait rire »



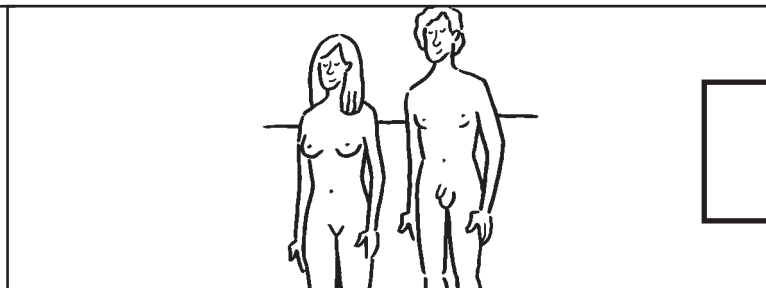
« J'ai des bobos sur les organes génitaux »



« Ça coule »



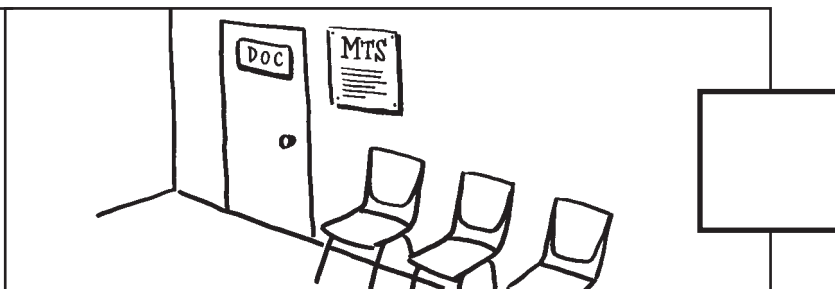
Souvent ça ne paraît pas



Traitement d'une MTS

Que faut-il faire si on attrape une MTS ?
Coche (✓) vis-à-vis la conduite à tenir.

Aller voir le médecin



Penser à autre chose



Boire un verre d'eau



Protéger sa santé

Comment faire pour se protéger d'une MTS ?
Coche (✓) vis-à-vis la ou les bonnes réponses.

Réfléchir avant d'avoir des relations sexuelles



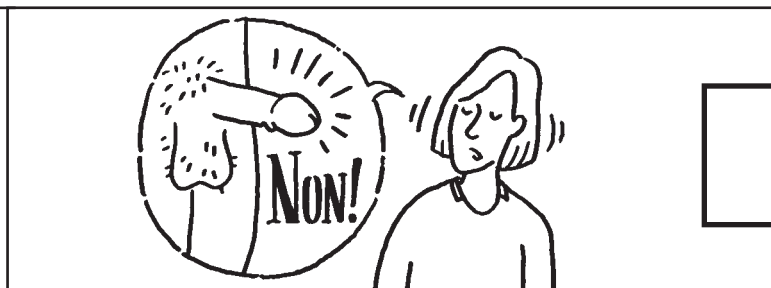
Parler de ce sujet avec son partenaire



Utiliser un condom si on décide d'avoir des relations sexuelles



Dire « non » s'il n'y a pas utilisation du condom



Corrigé des feuilles supports 9.3, 9.4, 9.5 et 9.6

Corrigé de la feuille support 9.3

La situation no 3 (en faisant l'amour avec une personne qui a une MTS)
doit être cochée

Corrigé de la feuille support 9.4

Toutes les situations peuvent représenter des signes ou symptômes d'une MTS
et doivent être cochées

Corrigé de la feuille support 9.5

La situation no 1 (aller voir le médecin)
doit être cochée

Corrigé de la feuille support 9.6

Toutes les réponses.

Savoir utiliser un condom



Lien avec le programme DÉFIS

Élément de compétence 2.7.1 :
Avoir un comportement sexuel socialement acceptable.

Élément de compétence 2.9.1 :
Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel et la confiance en soi.



Matériel nécessaire :

- feuilles supports 10.1, 10.2 et 10.3.
- Un fusil à l'eau (ou une grosse seringue), un élastique et un condom.
- feuille support 8.1.
- Ciseaux, colle.
- Une serviette sanitaire.
- 1 boîte de condoms (en nombre suffisant pour chacun des élèves).
- Un modèle de pénis (bois, plastique ou autre).



Durée approximative :

L'activité peut se réaliser en une ou plusieurs périodes. Elle pourra également être morcelée en plusieurs étapes selon l'âge et le vécu des élèves.

À la suite de cette activité, l'élève devrait pouvoir :

- Indiquer l'utilité du condom.
- Indiquer les étapes de l'utilisation du condom.
- Nommer les endroits où il est possible de se procurer un condom.
- Mettre en pratique une façon de négocier le port du condom.

Objets d'apprentissage

- Utilité du condom : protection contre les MTS, contraception.
- Séquence appropriée des étapes.
- Disponibilité des condoms.
- Négociation du condom : attitude ferme, répétition, etc.

Notes pédagogiques

Bien que le condom ne diminue pas les risques à 100 %, c'est le meilleur moyen de se protéger des MTS lors des relations sexuelles. Si les efforts de prévention faits ces dernières années pour encourager l'utilisation du condom commencent à porter fruit, il demeure que beaucoup de jeunes (ainsi que beaucoup d'adultes) sont encore réticents à l'utiliser.

Cette activité se veut une sensibilisation à l'utilisation sécuritaire de ce moyen préventif. Il est important que les élèves s'exercent à ouvrir le sachet et à manipuler le condom afin de le démystifier, de se familiariser avec cet objet et développer une dextérité pour le manipuler plus aisément. L'activité vise également à ce que l'élève se pratique, par la technique du jeu de rôle, à négocier le port du condom.

Il se peut que l'activité déclenche des réactions de fou rire et des plaisanteries : c'est un réflexe normal et l'activité peut justement démontrer qu'il est possible de discuter de sexualité avec simplicité et humour.

Savoir utiliser un condom

MISE EN SITUATION

Présenter les objets suivants aux élèves: une serviette sanitaire, une boîte de pilules contraceptives et une boîte de condoms.

Discussion :

- Lequel de ces objets peut prévenir les MTS (y compris le sida) ?

DÉROULEMENT

1. Recueillir les réponses des élèves et présenter le condom comme le seul parmi ces trois objets ayant la propriété de prévenir les MTS. Faire un bref rappel de l'utilité de la pilule contraceptive et des serviettes sanitaires.

Expliquer aux élèves que, tout comme la « pilule » et comme la serviette sanitaire, il est important d'apprendre à s'en servir correctement.

2. Présenter aux élèves les objectifs de l'activité (comprendre comment le condom peut protéger du sida et des autres MTS, apprendre à l'utiliser de la bonne façon et savoir comment en discuter avec un éventuel partenaire).
3. Faire ressortir l'utilité de traiter de ce sujet (on sera moins gêné ou gênée si on a à l'utiliser, on saura comment faire pour ne pas qu'il se brise, on pourra expliquer à un ami comment ça fonctionne, etc.).
4. Inviter les élèves à dire dans leurs mots ce qu'ils ont compris du contenu et du but de l'activité et à exprimer ce qu'ils ressentent à l'idée de discuter de ce sujet (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).

Pourquoi utiliser un condom?

5. Dessiner deux silhouettes au tableau (se servir du modèle de la feuille support 8.1 ou la reproduire sur acétate). Inviter les élèves à imaginer qu'il s'agit d'un couple et qu'ils sont prêts et consentants tous les deux à avoir une relation sexuelle. Ils ont décidé d'utiliser un condom.

Discussion :

- Pourquoi, d'après vous, deux personnes décident-elles d'utiliser un condom?

Exemples :

- parce qu'une personne se considère assez importante pour prendre soin d'elle et vouloir demeurer en santé
- parce qu'une personne aime son partenaire et désire qu'il demeure en santé
- parce qu'une grossesse ne serait pas appropriée à ce moment
- etc.

6. Rappeler la double utilité du condom, à savoir la protection des MTS mais également son utilité contraceptive.

Note : Cette partie de l'activité implique l'acquisition de connaissances préalables sur la fécondation et la contraception.

Fonctionnement du condom

7. Concrétiser le principe de barrière du condom en le fixant avec une bande élastique sur un fusil à l'eau³² (ou sur une grosse seringue) rempli d'une petite quantité d'eau. Presser le poussoir pour faire sortir l'eau et amener les élèves à constater que le liquide demeure à l'intérieur du condom.

Expliquer que ce qui transmet les maladies peut se trouver dans le sperme (liquide du pénis), et faire la démonstration que lorsque le liquide sort, il demeure à l'intérieur du condom. Expliquer que cette enveloppe de caoutchouc fait une barrière qui empêche les liquides de l'homme et de la femme de se toucher et de se transmettre des maladies.

Préciser que le condom agit de la même manière pour empêcher la grossesse: il fait une barrière qui empêche les spermatozoïdes de pénétrer dans le vagin et de rejoindre l'ovule.

8. Demander aux élèves de résumer dans leurs mots comment le condom peut empêcher une grossesse ainsi que la transmission de MTS.

Utilisation sécuritaire du condom

9. Revenir aux deux silhouettes et dire aux élèves que ces deux personnes ne savent pas comment utiliser le condom.

Discussion :

- Pourriez-vous leur expliquer comment l'utiliser de façon sécuritaire ?

Recueillir les propos des élèves et les inviter à compléter leurs connaissances sur le sujet.

10. A l'aide du contenu de la feuille support 10.1, faire la démonstration de toutes les étapes de l'usage du condom en le déroulant sur un modèle de pénis (en bois ou en caoutchouc).
11. Distribuer un condom à chacun des élèves et les inviter à se familiariser avec cet objet en le manipulant. Inviter ensuite chacun des élèves, à tour de rôle, à installer correctement le condom sur le modèle de pénis. Corriger et compléter si besoin.

32. Inspiré d'une scène de la vidéocassette *Under Cover Dick* de Dave Hingsburger (AIDS & Disability Action Program, Vancouver).

Endroits où se procurer des condoms

13. Revenir aux deux silhouettes dessinées au tableau.

Discussion :

- Où ces deux personnes pourraient-elles se procurer des condoms?
- Comment vous sentiriez-vous à l'idée de demander des condoms? (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2)

14. Recueillir les propos des élèves et spécifier les principaux endroits (information à vérifier dans chacun des milieux) où il est possible de se procurer des condoms :

- dans une pharmacie
- dans certains services de santé de l'école
- dans certains C.L.S.C.
- dans certains centres de rééducation
- etc.

Préciser aux élèves qu'ils ont toujours la possibilité de parler à une personne en qui ils ont confiance (référer à l'activité 6) pour les aider dans cette démarche.

15. Légitimer le sentiment de gêne souvent lié au fait de se procurer des condoms et souligner l'importance de surmonter cette gêne pour protéger leur santé.

Négociation du condom

16. Revenir de nouveau aux deux silhouettes dessinées au tableau. Demander aux élèves d'imaginer qu'une des deux personnes veut avoir des relations sexuelles mais ne veut pas utiliser de condom.

Discussion :

- Que devrait faire la personne qui veut utiliser un condom?
- Comment réagiriez-vous si votre amoureux ou votre amoureuse ne voulait pas utiliser un condom?

17. Recueillir les propos des élèves et guider la réflexion sur l'importance de s'affirmer devant une telle situation.

18. Inviter les élèves à faire un jeu de rôle où ils doivent réagir à un partenaire qui veut avoir des relations sexuelles mais ne veut pas utiliser un condom.

Modéliser l'attitude à adopter (voir feuille support 5.2 : port de tête droit, contact visuel, voix claire et ferme) et la réplique à faire: « Sans condom, c'est non! ».

Inviter ensuite chacun des élèves à reprendre cette réplique en adoptant la même attitude.

19. Préciser que dans une situation où un partenaire insiste pour ne pas utiliser un condom, ils peuvent utiliser la tactique de la « cassette répétitive » (toujours répéter « sans condom, c'est non » à chaque fois que le partenaire fait des pressions pour ne pas utiliser de condom).
20. Demander aux élèves de résumer ce qu'ils ont appris au cours de l'activité et leur demander comment ils se sentent maintenant face à ce sujet (utiliser le tableau des sentiments, feuille support 1.2).
21. Conclure l'activité en dégagant les points suivants (« mémos ») :

- **Relations sexuelles = condom**
- **Sans condom, c'est non**

Les inviter à ranger les connaissances acquises ainsi que ces « mémos » dans leur coffre à outils (référer à la feuille support 1.3) et les motiver à les utiliser si besoin.

INTÉGRATION

Distribuer les feuilles supports 10.2 et 10.3 et lire les consignes aux élèves.
Corriger et compléter au besoin.

Variante :

- Représenter chacune des étapes d'utilisation du condom (à l'aide des illustrations de la feuille support 10.2) sur un carton différent.
- Distribuer les cartons correspondant aux étapes à 6 élèves et leur demander de se placer en avant de la classe. Inviter les élèves à former une rangée, de façon à mettre en ordre les étapes d'utilisation du condom. Ouvrir ensuite la discussion avec le reste de la classe au sujet de l'ordre proposé. Corriger s'il y a lieu, et résumer les étapes.

ENRICHISSEMENT

- Visionnement de la vidéocassette *Un condom pour la vie*³³.
- Utilisation des photos explicites de l'utilisation du condom dans l'outil #6 de la sexo-trousse³⁴.
- Faire un jeu de rôle d'une situation se passant dans une pharmacie : un élève tient le rôle d'un jeune qui achète des condoms; l'enseignante ou l'enseignant pourrait jouer le rôle de la personne à la caisse.

33. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document.

34. Vous trouverez des renseignements sur cet outil à l'annexe 2 du présent document.

POUR UTILISER ADÉQUATEMENT LE CONDOM :

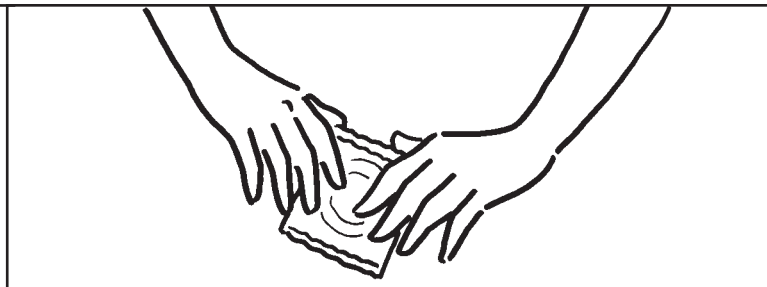
Acheter des condoms en latex, lubrifiés. Éviter les condoms en membrane naturelle, car ils ne protègent pas contre les MTS.

Vérifier la date d'expiration



Ouvrir l'emballage avec soin, avec les doigts et non pas avec les dents (cela peut se faire même avant le début de la relation);

c'est à l'un ou à l'autre des partenaires de mettre le condom sur le pénis avant tout contact avec le vagin ou l'anus;

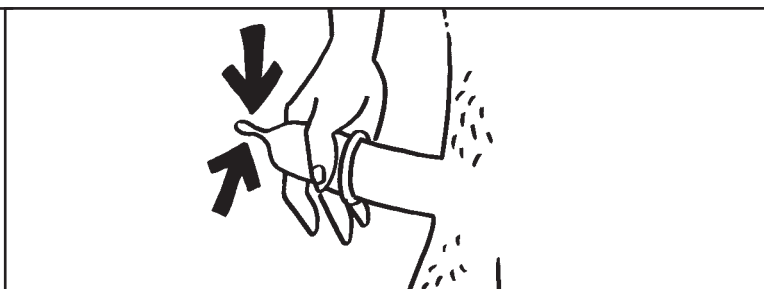


Avant de le mettre sur le pénis, dérouler un peu le rebord du condom pour s'assurer qu'il est du bon côté;



POUR UTILISER ADÉQUATEMENT LE CONDOM :

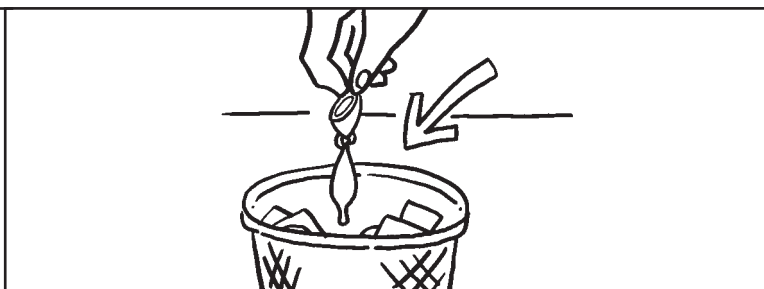
En déroulant le condom, pincer l'extrémité du réservoir pour laisser de la place au sperme et éviter qu'il se brise;



Afin d'éviter les fuites, l'homme doit se retirer peu de temps après l'éjaculation, c'est-à-dire avant la perte de l'érection, en tenant le condom par l'anneau pour ne pas le perdre;



Faire un noeud dans le condom pour éviter que le sperme se répande et le jeter à la poubelle.

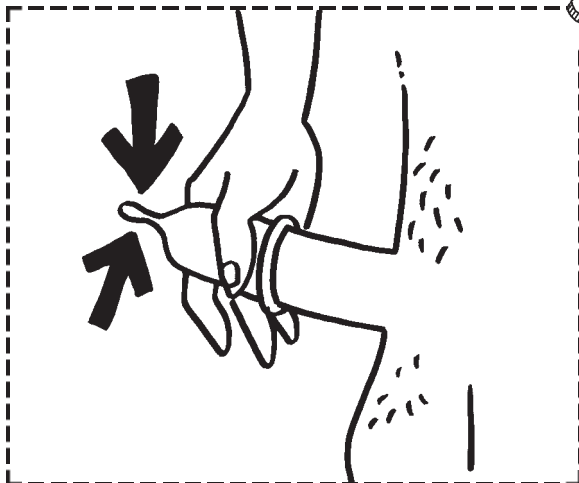
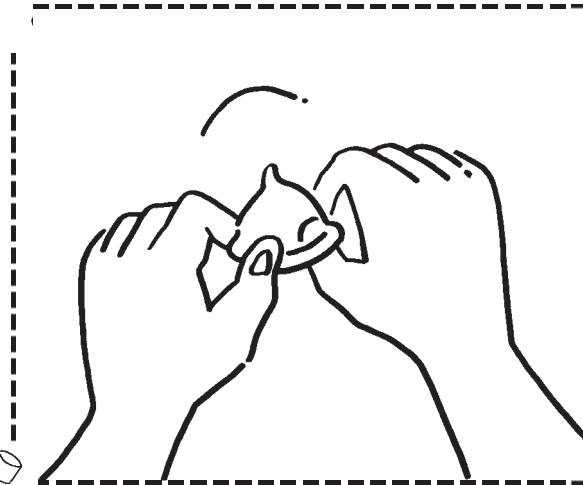
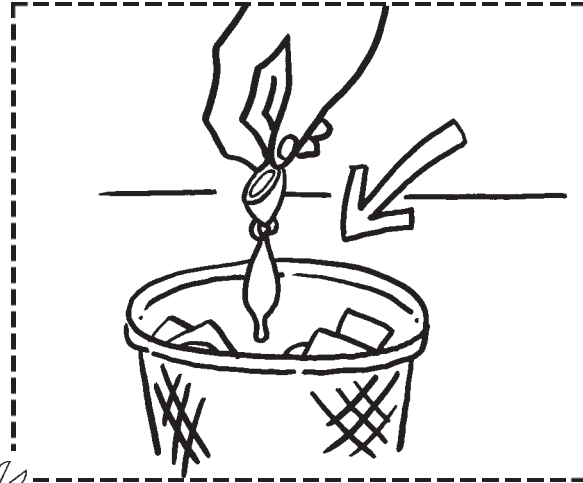
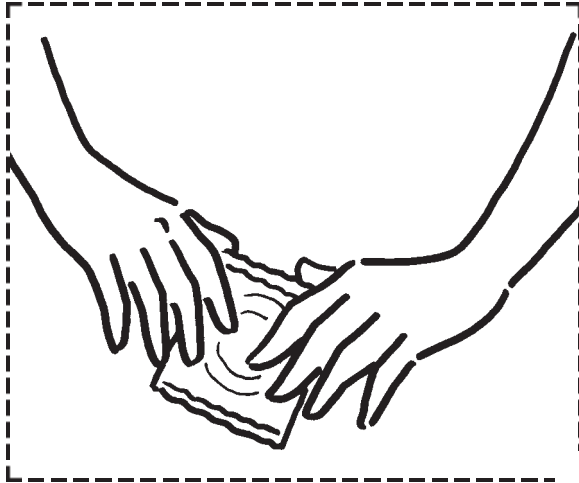


Les étapes d'utilisation du condom

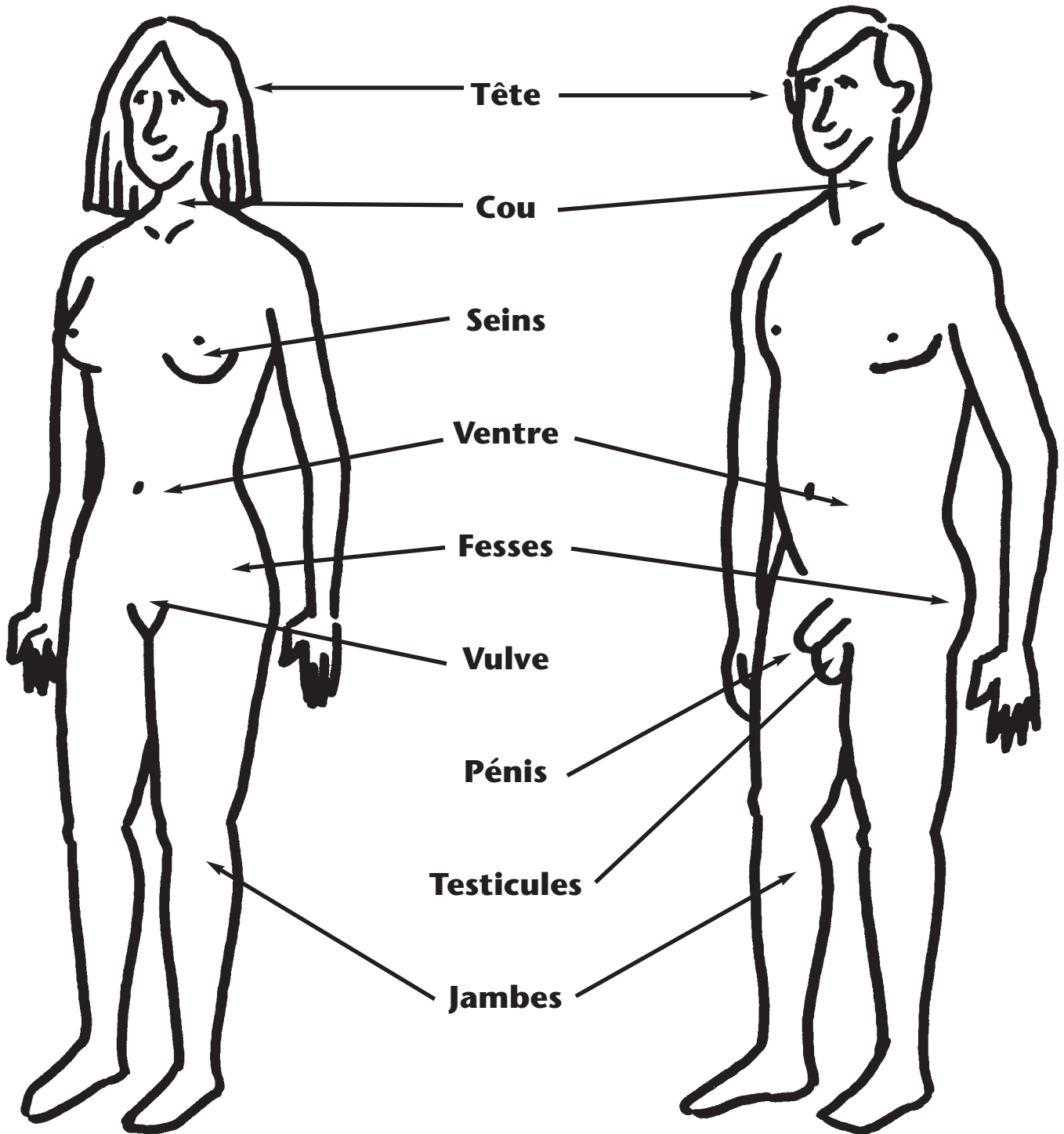
Découpe les étapes d'utilisation du condom (feuille support 10.3) et place-les dans le bon ordre sur cette feuille.

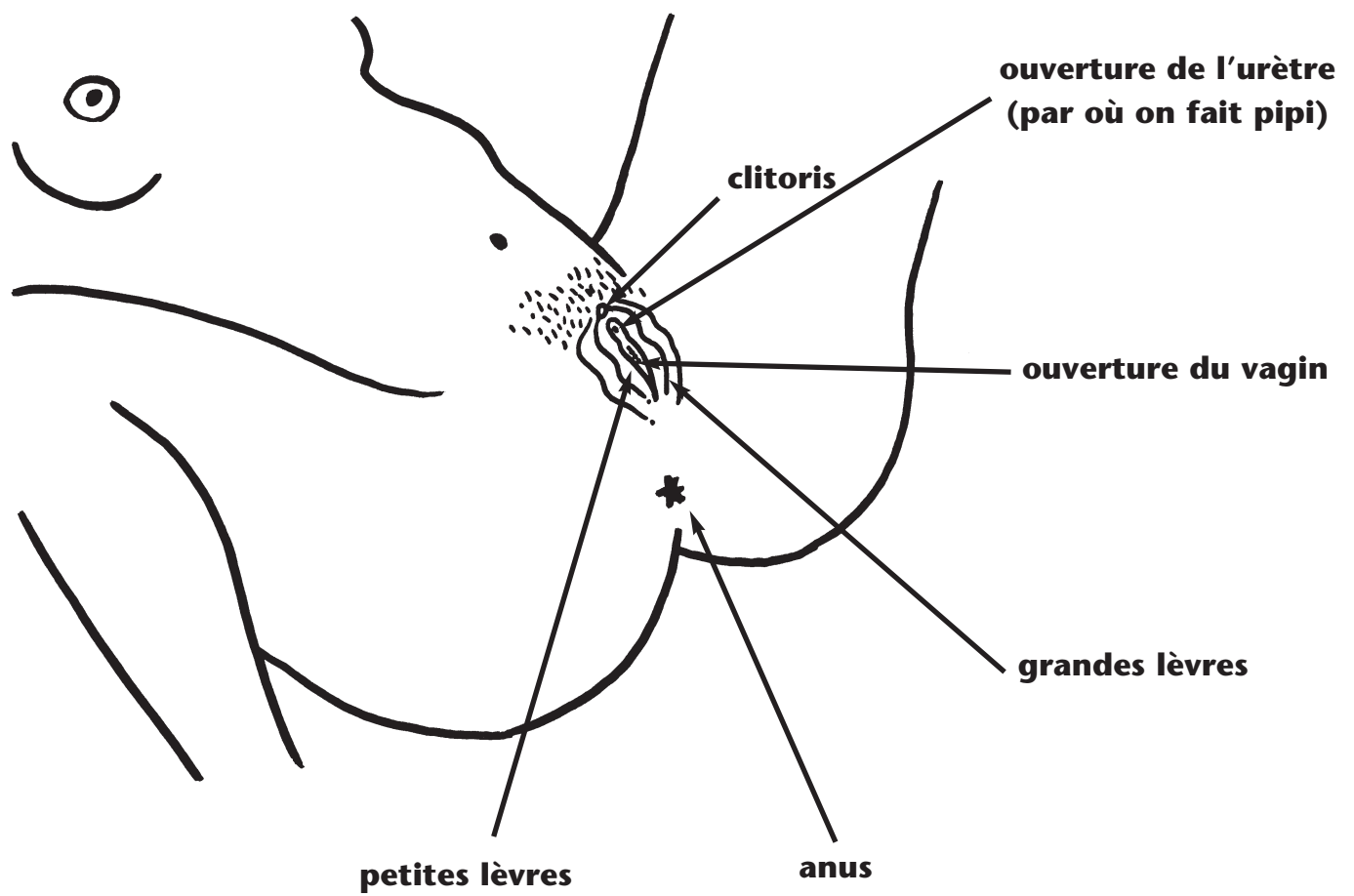
1	2
3	4
5	6

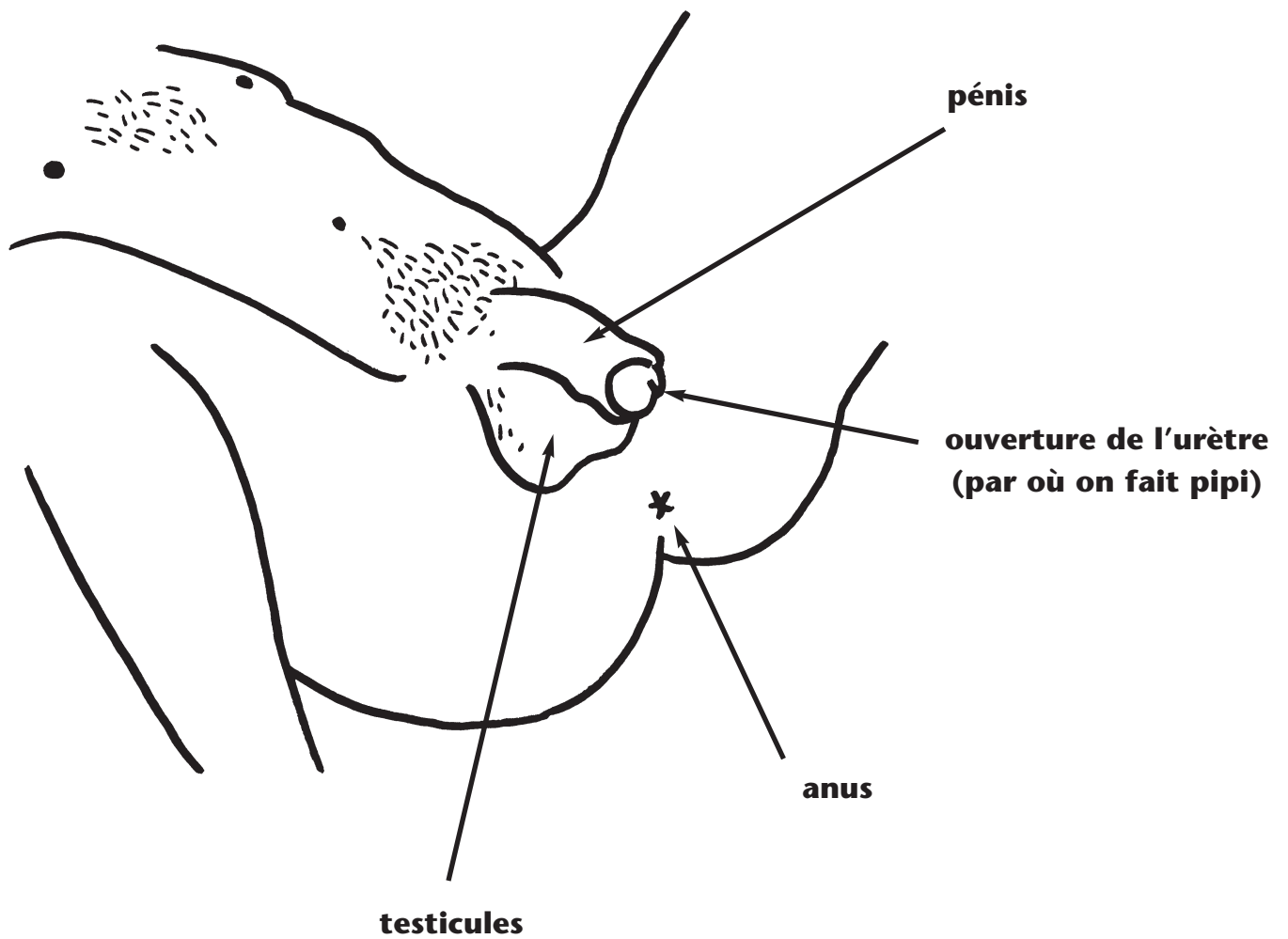
Les étapes d'utilisation du condom

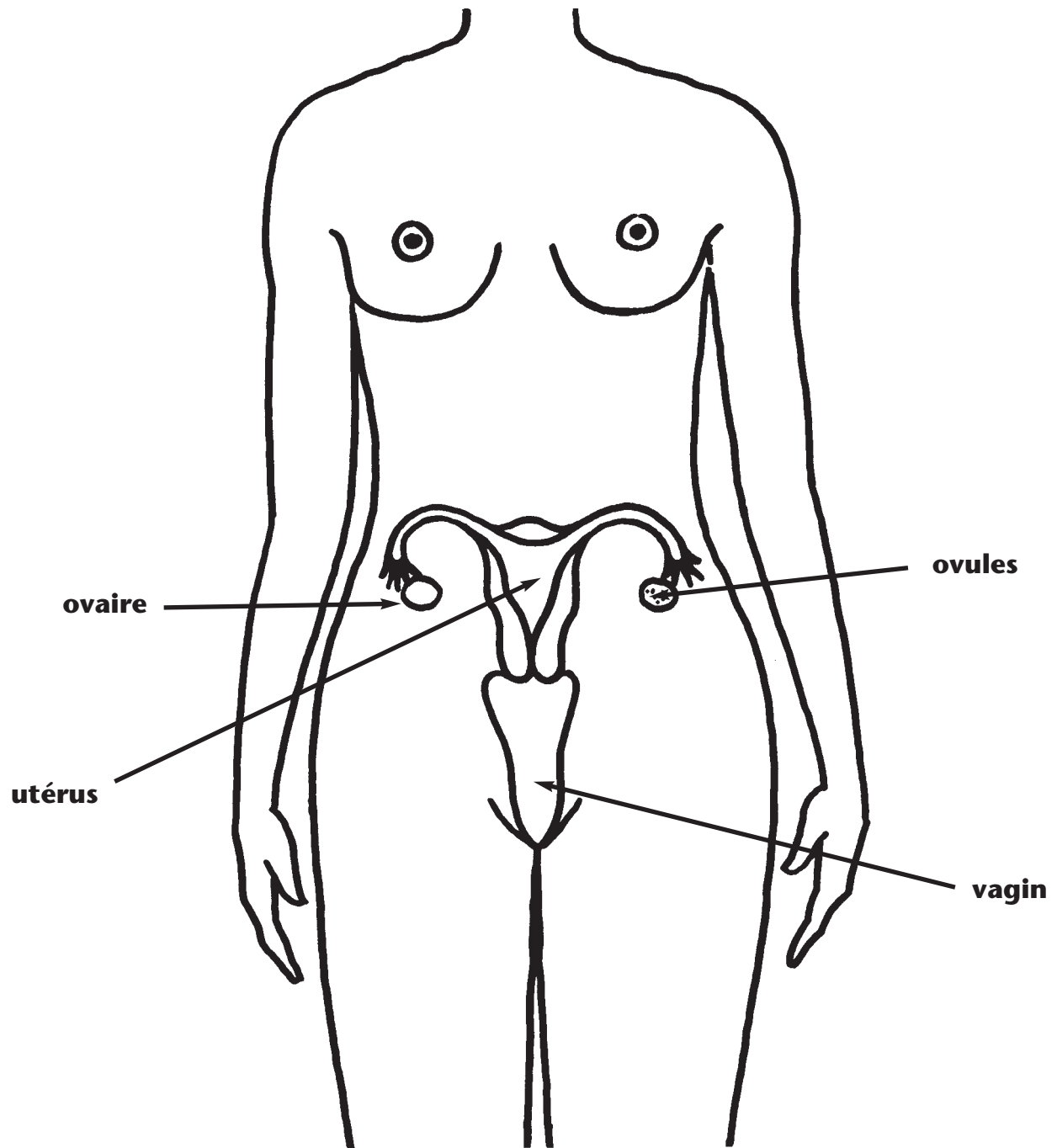


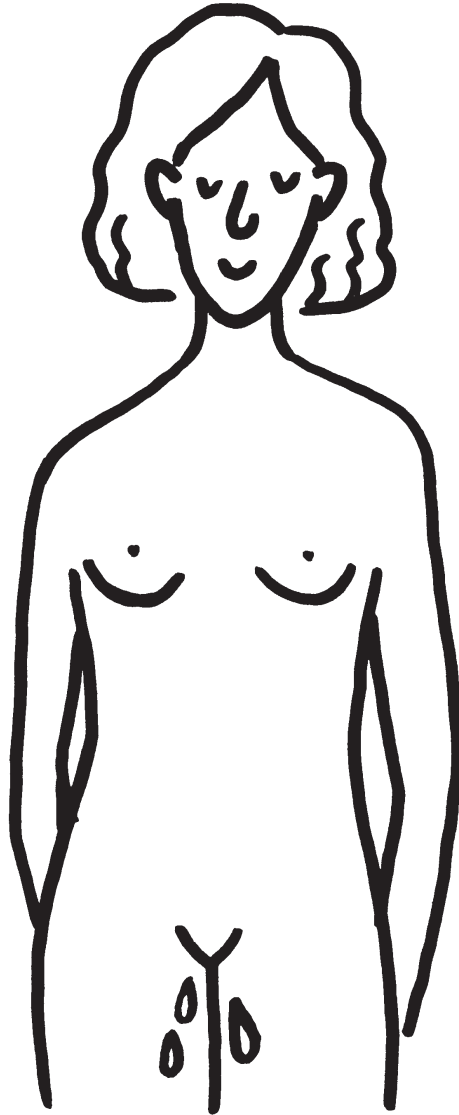
*Acétates et contenu
pour commenter les acétates*

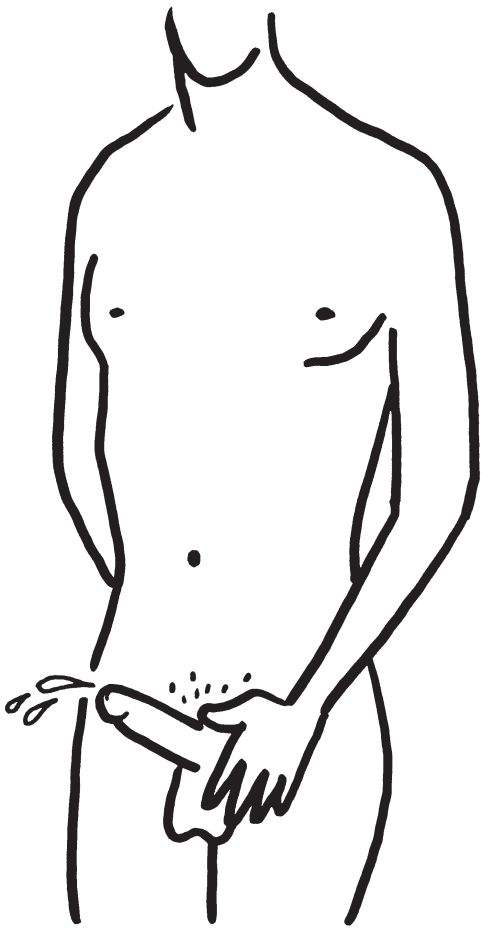
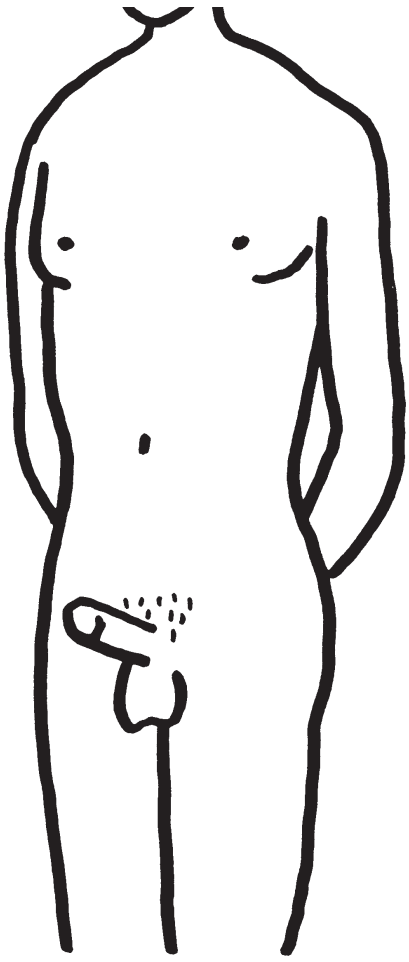












Dans la présente section, on trouve des renseignements succincts sur l'anatomie et la physiologie de l'homme et de la femme. Son contenu est aménagé de telle façon qu'il puisse servir à commenter les acétates proposés précédemment dans le document.

Il y a davantage de contenu dans ce texte que ce qui est traité dans les activités. L'enseignante ou l'enseignant pourra sélectionner l'information à donner en fonction de l'intérêt des élèves, de leur âge et de leurs capacités de compréhension.

Acétate n° 1 LE CORPS HUMAIN

Le corps humain comprend la tête, le tronc et les membres.

Il y a des différences entre le corps des garçons et celui des filles. Entre autres, les garçons ont un pénis et des testicules. Les filles ont une vulve et leurs seins grossissent à la puberté.

La fonction des seins chez la femme est d'allaiter le bébé. Les seins contribuent également à l'excitation sexuelle. Le mamelon (bout du sein) peut durcir lors de l'excitation sexuelle.

Acétate n° 2 LA RÉGION GÉNITALE CHEZ LA FEMME

La vulve : L'ensemble des organes génitaux externes féminins. Elle comprend les grandes lèvres, les petites lèvres, l'ouverture du vagin, l'ouverture de l'urètre (par où sort l'urine ou le pipi) et le clitoris. Il est important de toujours nettoyer la région génitale de l'avant vers l'arrière (du clitoris vers le rectum) pour éviter de transmettre les germes de l'anus vers la vulve.

Le clitoris : Petit organe de la taille d'un petit pois situé en haut des petites lèvres. Il peut contribuer à des sensations agréables; sa fonction unique est le plaisir. Il peut être gonflé (en érection) lors de l'excitation sexuelle.

Les grandes lèvres : Deux parties arrondies et charnues (un peu comme les lèvres du visage) qui se collent l'une sur l'autre pour fermer la vulve et en protéger les parties. À la puberté, des poils y apparaissent.

Les petites lèvres : Deux petites parties arrondies (un peu comme des lèvres très minces) qui entourent l'ouverture du vagin. Elles sont recouvertes par les grandes lèvres.

L'ouverture de l'urètre : Petite ouverture par où passe l'urine (le pipi). Elle est située à l'intérieur de la vulve, entre le clitoris et l'entrée du vagin.

L'ouverture du vagin : Ouverture située à l'intérieur des petites lèvres et qui est l'entrée du vagin. C'est par cette ouverture que s'écoule le sang menstruel et que le bébé sort à l'accouchement. C'est également par cette ouverture qu'a lieu la relation sexuelle.

L'anus : Ouverture par où passent les selles.

35. Certains éléments de contenu de cette section ont été adaptés des documents suivants: *Ma sexualité de 9 à 12 ans* de J. Robert, *Julie et François. La puberté.* de G. Letarte et autres, *LA SEXUALITÉ faut s'en parler* de C. Côté et R. Tapin.

Acétate n° 3

LA RÉGION GÉNITALE CHEZ L'HOMME

Le pénis : Organe génital de l'homme. Sa fonction est d'expulser l'urine. Après la puberté, il sert aussi à expulser le sperme. C'est un organe très sensible au plaisir.

Le scrotum : Sac de peau qui contient les deux testicules.

Gland : Bout du pénis.

Prépuce : Repli de peau qui enveloppe le gland. Lors de la circoncision, on enlève partiellement ou en entier le prépuce. Il est important de soulever la peau du prépuce lors des soins d'hygiène quotidiens et de bien nettoyer le bout du pénis (gland).

L'ouverture de l'urètre : Petite ouverture sur le bout du pénis par où passe l'urine (le pipi) et le sperme (lors de l'éjaculation).

Les testicules : Deux glandes sexuelles contenues dans le scrotum. Les spermatozoïdes sont fabriqués dans les testicules.

L'anus : Ouverture par où passent les selles.

Acétate n° 4

LES ORGANES GÉNITAUX INTERNES DE LA FEMME

Ovaires : Deux glandes chez la femme qui produisent des ovules.

Ovules : Petits oeufs produits par l'ovaire.

Utérus : Partie spéciale dans le ventre de la femme de la grosseur d'un poing. L'utérus a la forme d'une poire inversée. C'est l'endroit où le bébé grossit quand une femme est enceinte.

Vagin : Conduit (ou canal) extensible qui va de la vulve à l'utérus. Le bébé doit traverser ce passage pour venir au monde. Il entoure le pénis lors d'une relation sexuelle.

Sécrétions vaginales : Liquides du vagin, souvent blanchâtres ou transparents, qui peuvent occasionnellement s'écouler à l'extérieur du corps. Il est important de consulter si l'écoulement vaginal est verdâtre ou si ça sent mauvais.

Lubrification vaginale : Ce qui se produit quand le vagin et la vulve deviennent mouillés. C'est un signe d'excitation sexuelle. Le fait de toucher la vulve ou le clitoris, d'imaginer des scènes érotiques ou d'être en compagnie d'une personne qui nous plaît peut provoquer la lubrification vaginale.

Acétate n° 5 LES MENSTRUATIONS

Menstruations : Écoulement par le vagin, de sang mêlé d'eau. Les menstruations (ou règles) surviennent une fois par mois environ, et ont une durée de trois à sept jours.

Cet écoulement ne fait pas mal et est normal. La plupart des femmes sont menstruées jusque vers l'âge de 45 à 50 ans. Cependant, une femme n'est pas menstruée quand elle est enceinte.

Quand une femme commence à être menstruée, ça signifie qu'elle peut avoir un bébé si elle a des relations sexuelles.

Serviette sanitaire : Bande de papier absorbant que les femmes utilisent lorsqu'elles sont menstruées. Les serviettes doivent être changées fréquemment (aux trois ou quatre heures).

Tampons : Masse de gaze qu'on introduit dans le vagin pour absorber le sang menstruel. Les tampons doivent être changés fréquemment pour éviter les infections.

Suggestion pour expliquer les menstruations aux élèves : ³⁶

Cette explication est fort sommaire mais présente l'avantage d'être plus concrète pour les élèves présentant une déficience intellectuelle.

- Montrer d'abord aux élèves des illustrations de la circulation sanguine (exemple : illustrations de l'ensemble des vaisseaux sanguins dans le dictionnaire).
- Expliquer ensuite :
 - que le sang menstruel qui vient dans l'utérus provient du reste du corps et qu'il est absorbé par la paroi de l'utérus (faire une analogie avec la partie interne de la pelure d'une orange).
 - que cette paroi (qui est comme une éponge), laisse écouler le sang quand la quantité est trop grande pour demeurer à l'intérieur du vagin.

Pour que l'explication soit plus concrète :

- Prendre un essuie-tout (prétendre qu'il s'agit de l'intérieur de l'utérus);
- En utilisant une seringue ou un autre récipient, verser de l'eau tout doucement sur l'essuie-tout en contrôlant le débit;
- Au même moment, expliquer que durant le mois, l'utérus est comme l'essuie-tout et qu'il absorbe doucement le sang jusqu'à ce que la quantité soit trop grande pour que la paroi de l'utérus puisse le retenir;
- À ce moment, l'utérus laisse aller le trop-plein (ajouter suffisamment d'eau pour que l'essuie-tout laisse échapper de l'eau) et le sang retenu s'écoule dans le vagin et à l'extérieur du corps.

36. Adapté de W. KEMPTON, (1988). *Sex Education for Persons with Disabilities that Hinder Learning. A Teacher's Guide*, Massachusetts, Durebury Press, p.70. (Traduction libre)

Acétate n° 6
ÉRECTION ET ÉJACULATION

Érection : Le pénis se redresse, devient raide, dur et gonflé. Le fait de toucher le pénis, d'imaginer des scènes érotiques ou d'être en compagnie d'une personne qui nous plaît peut provoquer une érection. L'érection peut aussi survenir sans aucune raison. Même si cela peut rendre inquiet ou gêné, il s'agit d'un phénomène tout à fait naturel.

Éjaculation : Sortie du sperme à l'extérieur du pénis. L'éjaculation est généralement accompagnée de sensations agréables. Après l'éjaculation, le pénis reprend sa taille habituelle.

Sperme : Liquide blanchâtre, épais, qui sort par le bout du pénis.

Urètre : Petit conduit (canal) qui traverse le pénis et qui permet au sperme et à l'urine (au pipi) de sortir. L'urine ou le sperme ne sortent jamais en même temps du pénis.

Testicules : Glandes où sont fabriqués les spermatozoïdes.

Spermatozoïdes : Petites cellules produites dans les testicules. Elles se retrouvent dans le sperme.

*Répertoire des ressources matérielles
liées à certains aspects de l'éducation
à la sexualité et à la prévention
du sida et des autres MTS.*

Le répertoire qui suit est un inventaire non exhaustif du matériel disponible relatif à certains aspects de l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida et des autres MTS. Vous y trouverez des documents écrits ainsi que du matériel audiovisuel pouvant enrichir l'action éducative.

Il pourrait s'avérer judicieux de vérifier la disponibilité de matériel en lien avec l'éducation à la sexualité dans les Services régionaux de soutien en déficience intellectuelle ainsi que dans les directions régionales du ministère de l'Éducation.

DOCUMENTATION ÉCRITE

CENTRE DE SERVICES EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MAURICIE / BOIS-FRANCS (mars 1994). *Créer un réseau d'amis. « Carnet d'adresses »*, Fondation du parrainage du Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie / Bois-Francis.

Carnet d'adresses accompagné d'un guide pratique de l'aidant (15 pages).
Coût : 12.00 \$

DURANLEAU, ODETTE (1985). *Programme d'éducation sexuelle s'adressant aux personnes ayant un handicap intellectuel*, Services professionnels du centre d'accueil Charleroi, 177p. (Projet emploi d'été- Défi 85, sous la supervision de Michel Lemay)

Programme cadre envisageant la sexualité dans son sens large et en explorant plusieurs aspects.

- Disponible au Centre de réadaptation Gabrielle Major ³⁷.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1994), *Le sida ça vous touche de toute façon!*, Québec, direction des communications, 28 p.

Brochure qui fournit des renseignements généraux sur l'infection par le VIH et sur le sida, notamment sur les modes de transmission du VIH, le degré de risques de différentes activités, les mesures de prévention, le test de détection du VIH et l'évolution de la maladie.

- Offert gratuitement dans les C.L.S.C. et au Service des Communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.³⁸

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1995). *Les MTS, mieux les connaître pour mieux les éviter*, Québec, Direction des communications, 24 p.

La brochure décrit en termes succincts les modes de transmission des MTS et les moyens de les prévenir. Des explications sur les symptômes, sur les complications possibles, sur les tests de dépistage et sur les traitements sont présentées.

- Offert gratuitement dans les C.L.S.C. et au Service des Communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.³⁹

37, 38, 39. Consulter l'annexe 3 du présent document pour en connaître les coordonnées.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1997). *Sexualité et MTS, parlons-en*. Brochure à l'intention des parents. Québec, Direction des communications, 20 p.

Ce document est surtout un outil pour les parents qui veulent parler de sexualité et de MTS avec leurs jeunes. Même si cette brochure ne s'adresse pas spécifiquement aux parents de jeunes qui présentent une déficience intellectuelle, on y retrouve plusieurs informations qui peuvent s'avérer pertinentes. On y présente également, sous forme de tableau, une information sommaire sur les principales MTS.

- Offert gratuitement dans les C.L.S.C. et au Service des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.⁴⁰

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986), *Guide d'activités. Primaire. Formation personnelle et sociale. Éducation à la sexualité*, Québec, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale, 277 p.

Ce document constitue un recueil d'activités d'apprentissage destiné aux enseignants du primaire. Ce guide contient notamment un ensemble de fiches d'activités permettant d'atteindre les objectifs du volet « éducation à la sexualité ». Ces activités doivent cependant être adaptées pour les élèves présentant une déficience intellectuelle.

- Disponible dans les directions régionales du ministère de l'Éducation et dans les commissions scolaires.

MATÉRIEL AUDIOVISUEL

GRANDIR (version institutionnelle)

Vidéocassette
1991

Distributeur : - Office national du film⁴¹ (vente)
Coût : \$39.95 pour chacune des cassettes (guide inclus)
- Certains C.L.S.C.
- Des copies du programme familial sont disponibles dans plusieurs bibliothèques publiques.

GRANDIR se compose de trois films (Moi, je viens d'où ? - Mon nouveau moi - Le coeur qui bat) dans lesquels deux animateurs guident un groupe de jeunes à travers un éventail de sujets touchant la sexualité.

40, 41. Consulter l'annexe 3 du présent document pour en connaître les coordonnées.

GUIDE SUR LA SEXUALITÉ POUR LES JEUNES

Vidéocassette
1988

Distributeurs : - Le Groupe Multimédia du Canada ⁴²
(Service de pré-visionnement, de location, de vente)
- Certains C.L.S.C.

Document d'animation qui décrit avec humour et franchise, un sujet parfois délicat : la première relation sexuelle. A travers les deux personnages principaux du film, les jeunes apprendront à dédramatiser leurs expériences sexuelles.

NI CHOUX NI CIGOGNES

Vidéocassette
1990

Distributeurs : - Le groupe multimédia du Canada ⁴³
(Service de pré-visionnement, de location, de vente)
- Certains C.L.S.C.

Avec humour et fraîcheur, ces dessins animés présentent quatre jeunes enfants racontant la conception et la naissance des bébés.

SEXO-TROUSSE
1995

Valisette, programme, matériel didactique

Distributeur : - Pavillon du Parc ⁴⁴
Coût : 400 \$ la valisette (8 valisettes disponibles)
- Certains services régionaux de soutien en déficience intellectuelle

Matériel éducatif visant le développement de la sexualité de la personne en huit thèmes : faire connaissance, le mini-programme, les étapes d'une relation, les émotions, tu as le droit de dire « non », des mots pour ça, propre à soi, plaisirs et normes. Ce matériel comprend des dessins, des photographies, des jeux, des questionnaires, des cartes, etc.

42, 43, 44. Consulter l'annexe 3 du présent document pour en connaître les coordonnées.

UN CONDOM POUR LA VIE

Vidéocassette
1988

Distributeur : - Le groupe multimédia du Canada ⁴⁵
(service de pré-visionnement, de location, de vente)
- Certains C.L.S.C.)

Cette production en dessins animés vise à informer les jeunes sur la plus grave des maladies transmissibles sexuellement : le sida. Avec humour, on y illustre les attitudes et les comportements à adopter pour prévenir la maladie.

CIRCLES 1 : INTIMACY AND RELATIONSHIPS

Vidéocassette, affiches et guide pédagogique
1993

Distributeur : - James Stanfield and Co ⁴⁶
Coût : 599 \$ U.S.

Programme visant à comprendre le concept d'intimité et de distance sociale et à intégrer la notion de comportement social et sexuel adéquat.

45, 46. Consulter l'annexe 3 du présent document pour en connaître les coordonnées.
Ce programme est disponible en langue anglaise.

Adresses utiles

Aids & Disability Action Program

Ressource Center
#204-456 West Broadway
Vancouver, B.C.
V5Y 1R3
Téléphone : 604- 875- 0188
Télécopieur : 604- 875-9227

Pavillon du parc

Réseau de services en déficience intellectuelle
131, rue King
Maniwaki
J9E-2L2
Téléphone: 819-449-3235
Télécopieur: 819-449-7081

**Centre de coordination sur le sida
Ministère de la Santé et des Services
sociaux du Québec**

201, boul. Crémazie est, bureau RC03
Montréal (Québec)
H2M-1L2
Téléphone : 514-873-9890
Télécopieur : 514-873-9997

**Service des communications
Ministère de la Santé et des Services
sociaux du Québec**

1075, Chemin Sainte-Foy, 16e étage
Québec (Québec)
G1S 2M1
Documentation écrite
Télécopieur: 418-644-4574

Centre de réadaptation Gabrielle Major

Direction de la qualité des services
6455, rue Jean-Talon Est
6ième étage
St-Léonard (Québec)
H1S-3E8
Téléphone : 514-259-2245
télécopieur : 514-259-5906

Note:

La plupart de ces coordonnées se rapportent aux ressources matérielles citées précédemment.

James Stanfield and Co

2060, Alameda Padre Serra
P.O. Box 41058
Santa Barbara, Ca 93140
Téléphone : 1-800-421-6534
Télécopieur : 1-805-897-1187

Le groupe Multimédia du Canada

261, rue du St-Sacrement
Montréal (Québec) H2Y 3V2
Téléphone : (514) 844-3636
Télécopieur : (514) 844-4990

Office national du film

C.P. 6100
Succ. Centre-Ville
Montréal
H3C-3H5
Téléphone: 1-800-267-7710
Montréal: 514-283-7564
Télécopieur : 1-514-283-7564



Bibliographie

BELOTE, M., C. AVANZINO ET N. CORNÉLIUS (1996). *Taking the Fear out of Sex Education or Help! I have to Teach Sex Ed and I'm Terrified!* Conference On Deafblindness Living & Learning, University of British Columbia, Canada, May 10, 8 p.

CÔTÉ C. ET R. TAPIN (1994). *LA SEXUALITÉ Faut s'en parler*, Québec, Les Services Barbara-Rourke, 58 p.

BOUCHER, C. (1994). *Sexualité et déficience intellectuelle*, Résumé de la formation du 8 novembre, 19 p.

CHRISTENSEN, S. (1994). « Teaching Method for Mentally Handicapped Persons in Denmark » dans *Promotion and Education*, vol. 1., septembre.

CENTRE DE COORDINATION SUR LE SIDA DU MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1995). *Répertoire d'activités d'enseignement et d'apprentissage sur les MTS et le sida. Cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale des jeunes de 16 à 18 ans*, 130 p.

DASKALL, A. (1994). « Society assumes « no sex, thank you » for people with disabilities » dans *Canadian AIDS News*, Canadian Public Health Association, July-August, p. 4.

DESAULNIERS, M.P. ET M. BOUTET (1995). « Les attitudes des personnes significatives relatives à l'expression de la sexualité chez des sujets présentant une déficience intellectuelle: apports théoriques et propositions éducatives » dans *Scientia Paedagogica Experimentalis*, Tiré à part, XXX11, 1, p. 5-26.

DESAULNIERS, M.P., M. BOUTET et R. CODERRE (1995). *Facteurs influençant le vécu sexuel de personnes présentant une déficience intellectuelle*, Projet d'interventions, d'études et d'analyses en santé communautaire, Rapport de recherche, RSC 93-94-05, Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie / Bois-Francs, 75 p.

DIRECTION RÉGIONALE QUÉBEC - CHAUDIÈRES - APPALACHES (1996). *Comment devons-nous enseigner aux élèves de 13-15 ans handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à sévère?*, Commission scolaire des Découvreurs.

DIRECTION RÉGIONALE QUÉBEC - CHAUDIÈRES - APPALACHES (1996). *Guide d'accompagnement expliquant l'approche pédagogique des scénarios d'apprentissage*, Projet régional, document 2, 44 p.

DUQUET, F. (1987). *Il vous reste une demi-heure : guide d'accompagnement pour la vidéo*, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Direction des Communications, 48 p..

DURANLEAU, O. ET M. LEMAY (1985). *Programme d'éducation sexuelle s'adressant aux personnes handicapées mentales*, Services Professionnels du Centre d'Accueil Charlevoix, 177p.

HINSBURGER, D. (1990). i to I. *Self Concept and People With Developmental Disabilities*, Montville, Vida Publishing.

HINSBURGER, D. (1995). *Just say know! Understanding and Reducing the Risk of Sexual Victimization of People with Developmental Disabilities*, Eastman, La Presse Divers Cité Inc, 98 p.

HINSBURGER, D. (1995). *I contact: Sexuality and people with developmental disabilities*, Mountville, Vida publishing.

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (1997). *Guide de référence pour la promotion de la santé sexuelle chez la personne présentant une déficience intellectuelle*, 38 p.

KEMPTON, W. (1988). *Sex Education for Persons with Disabilities that Hinder Learning. A teacher's guide*, Massachusetts, Durebury Press, 198 p.

KERR, D. (1989), « Forum Adresses HIV Education for Children with Special Education Needs » dans *Journal of school Health*, vol. 59, No 3, March, p. 29.

LANGÉVIN, J. (1996). « Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles » dans *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol.7, no 2, décembre, p. 135-150.

LAVIGNE, C. (1996). « Entre Nature et Culture: La représentation de la sexualité des personnes handicapées mentales » dans *Handicaps et inadaptations*, Les cahiers du CTNERHI, No 72, octobre - décembre, p. 59 à 70.

LETARTE, G. ET AL (1988). *Julie et François. La puberté*, C.L.S.C. Chutes-de-la-Chaudières-Desjardins, 28p.

LEVY, S.R., C. PERHATS ET M. NASH JOHNSON (1992). « Risk for Unintended Pregnancy and Childbearing Among Educable Mentally Handicapped Adolescents » dans *Journal of School Health*, Vol. 62, No 4, Avril.

LUMLEY, V. et R. MILTENBERGER (1997). « Sexual Abuse Prevention for Persons with Mental Retardation » dans *American Journal on Mental Retardation*, vol. 101, no 5, p. 459-472.

McKEE, L. et V. BLACKLIDGE (1981). *An Easy Guide for Caring Parents. Sexuality and Socialization*, Planned Parenthood of Contre Costa and Association for Retarded Citizens, 55 p.

LEMAY, M. (1996). « La sexualité chez les personnes ayant une déficience intellectuelle » (annexe complémentaire) dans le *Guide d'animation du programme de formation « Parents d'accueil et prévention des MTS et du VIH-SIDA chez les adolescentes et les adolescents à risque »*, Québec, Les Centres jeunesse de Québec, 198 p. (p. XIV à XX).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Défis. Démarche Éducative Favorisant l'Intégration Sociale. Programmes d'études adaptés. Enseignement secondaire*. Version de mise à l'essai, Québec, M.E.Q., Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 116 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Pacte. Programme d'études adaptés avec compétences transférables essentielles. Programmes d'études adaptés. Enseignement secondaire*. Version de mise à l'essai, Québec, M.E.Q., Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 103 p.

NOR-VAL (1991). « Reconnaître vraiment le droit à l'amour », Le magazine de la Fondation Norval, Vol.1, No 1, Mai, 27 p.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (NOVEMBRE 1993). *L'organisation mondiale de la santé encourage l'éducation sexuelle à l'école pour prévenir le sida*, Genève, OMS, communiqué OMS/1994.

REED, N.A., L. E. EDWARDS ET S. S. NAUGHTON (1992). « An Aids Prevention Program for Adolescents With Special Learning Needs » dans *Journal of School Health*, vol. 62, No 5, May, page 195 à 197.

ROBERT, J. (1986). *Ma sexualité de 6 à 9 ans*, Les Éditions de L'Homme, 64 p.

ROBERT, J. (1986). *Ma sexualité de 9 à 12 ans*, Les Éditions de L'Homme, 63 p.

ROBERT, J. (1989). *Parlez-leur d'amour*, Les Éditions de L'Homme, 219 p.

STIGGALL, L. (1988). « The Aids Education for Individuals with Developmental Learning or Mental Disabilities » dans *The Aids Challenge: Prevention Education for Young People*. Santa Cruz, Network Publications, p. 405-417.

THE G. ALLAN ROEHER INSTITUTE (1989). *Vulnérable: Sexual Abuse and People with an Intellectual Handicap*, Toronto, The Roeher Institute, 115 p.

TREMBLAY, G. ET AL (1993). *Programme de développement psycho-sexuel*, Eastman, Éditions Behaviora, 103 p.

WAGMAN, E. (1981). *Family Life Education; Teacher Training Manual*, Santa Cruz, Planned Parenthood, 466 p.

WALKER-HIRSH, L. ET M.P. CHAMPAGNE (1993). *Circles*, Santa Barbara, CA: James Stanfield and Co.

WALKER-HIRSCH L. ET M. P. CHAMPAGNE (1991). « Circles Revisited: Ten Years Later » dans *Sexuality and Disability*, vol. 9, No 2., P. 143-148.

WALKER-HIRSCH, L. ET M.P. CHAMPAGNE (1992). « Circles 111: Safer Ways and HIV Education Program for People with Developmental Disabilities » (chapter 7) dans *HIV Infection and Developmental Disabilities. A Resource for Service Providers*. Crocker, Cohen & Kastner (eds), Baltimore, p. 147-151.

WALKER-HIRSCH, L. ET M. P. CHAMPAGNE (1991). « The Circles Concept - Social Competence in Special Education » dans *Educational Leadership*, vol 49, no 1, p. 56-67.