

DES MOTS POUR LA VIVRE

De l'usage du vocabulaire à l'accès à la sexualité chez la personne déficiente intellectuelle

[Denis Vaginay](#)

ERES | « Dialogue »

2011/3 n° 193 | pages 101 à 114

ISSN 0242-8962

ISBN 9782749214474

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-dialogue-2011-3-page-101.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des mots pour la vivre De l'usage du vocabulaire à l'accès à la sexualité chez la personne déficiente intellectuelle

DENIS VAGINAY

RÉSUMÉ

Les personnes déficientes intellectuelles présentent souvent un langage défaillant ou largement déficitaire, ce qui plonge dans la perplexité lorsqu'il s'agit d'établir leur niveau d'intégration des connaissances ou leurs capacités à être ou à agir, notamment dans un domaine aussi délicat que celui de la sexualité. En s'appuyant sur les repères que donne la psycholinguistique et à partir d'analyses de situations, l'article montre comment certaines de ces personnes déficientes réussissent à élaborer leurs représentations et à étayer leur identité sexuée. Elles le font par le biais d'apprentissages implicites et grâce à leurs compétences pragmatiques. Pour atteindre cet objectif, elles ont à lutter contre les craintes restrictives de leur entourage qui amènent celui-ci à privilégier, quand il choisit d'en donner, les informations complexes et inaccessibles.

MOTS-CLÉS

Vocabulaire, sexualité, identité sexuée, apprentissage, handicap.

L'idée de l'éducation sexuelle est venue, dans les années 1970, du constat que les jeunes manquaient de connaissances sur la question du sexe et de ses usages et que cela était préjudiciable à leur développement et à leur épanouissement. Les éducateurs (parents, médecins, enseignants...) convinrent donc de leur apporter des informations dans un premier temps et de répondre à leurs questions sous forme de débat dans un second. Aujourd'hui, l'opportunité de cette éducation pour les personnes déficientes intellectuelles représente un nouvel enjeu. Ce qui entraîne de nombreuses questions : que

comprennent-elles réellement, comment peut-on leur transmettre quelque chose de ce domaine si délicat, pour quelle utilité et pour quelle finalité ?

Nous allons tenter d'appréhender la dynamique de cette transmission et le rôle qu'y jouent les différents partenaires en observant la population de l'IME dans lequel nous travaillons. Comme l'agrément de cette institution n'a pas changé depuis son ouverture il y a plus de trente ans, nous pouvons considérer qu'elle accueille des jeunes dont les caractéristiques intrinsèques sont restées stables au fil du temps : origine des handicaps, niveau moyen de déficience, absence de troubles majeurs du comportement... Nous remarquons cependant des évolutions notables du comportement – notamment dans le domaine de la sexualité –, de la structuration psychique, du niveau de connaissances encyclopédiques ou des aspirations, nous devons donc en chercher l'origine.

Repères chronologiques

Jadis, la personne déficiente intellectuelle était qualifiée d'« incapable » ou désignée par d'autres termes similaires. Loin d'être anecdotique, ce choix en forme de constat déterminait pour elle une place ectoplasmique dans la relation, d'être à la marge du champ de la parole. Ainsi n'était-il pas rare d'entendre des parents s'étonner lorsqu'on s'adressait à leur enfant : « Mais pourquoi lui parlez-vous ? Il ne comprend rien ! » Ignoré comme interlocuteur, réduit à un corps à soigner dans la douleur d'une communication impossible, cet enfant-là limitait son expression à quelques onomatopées, à quelques mots-outils fonctionnant comme des passe-partout et laissait ce corps revendiquer, avec maladresse ou radicalité violente, l'assouvissement de ses besoins élémentaires : la faim, la soif ou la tendresse. Sa sexualité se trouvait souvent réduite à une masturbation omniprésente et intempestive, comme une sorte de retournement sur soi confirmant l'absence d'autre réel dans la relation. Ces comportements inadaptés résultaient vraisemblablement d'un défaut éducatif : on ne disait pas « non » à un enfant que l'on considérait, intuitivement, comme inapte à intégrer un interdit et à se structurer grâce à lui (Vaginay, 2002). Cet interdit étant à comprendre comme l'articulation entre deux générations, l'une déjà en place censée guider la seconde, montante et appelée à la remplacer, en lui donnant un mode d'emploi indiquant ce qui, dans un groupe humain, se fait ou ne se fait pas.

Naguère, prenant pratiquement le contrepied de cette première option, vinrent des affirmations qui postulaient que la personne déficiente intellectuelle comprenait tout, soutenue par des parents enthousiastes et les tenants généreux d'un discours *psy* qui n'hésitaient pas à déclarer : « Il est évident qu'elle est sujet de la parole », confondant le statut d'être humain qu'il était temps de lui reconnaître et sa réelle capacité d'accéder au domaine complexe du sym-

bolique (Paisse, 2002) avec celui d'habile manieur de la langue. Parce qu'elle était « sujet de la parole », il convenait de tout lui dire. On commença à lui parler et à tout lui expliquer, la plaçant dans la relation comme un semblable, actuel ou en devenir.

Pourtant, dans nos propos comme dans les projets que nous faisons pour elle, la sexualité demeurerait singulièrement absente ou déniée : organes génitaux non nommés, désir de relation affective et sexuelle non reconnu ou non validé, celui de parentalité exclu, stérilisation clandestine poursuivie malgré l'interdiction de la pratique ou, à peine moins grave, contraception féminine obligatoire et généralisée dans les institutions... Tout cela, lorsque notre conscience en était chatouillée, au nom du souci avoué d'éviter à la personne déficiente de la souffrance ou une cruelle désillusion lorsqu'elle aurait atteint l'âge adulte, mais beaucoup plus sûrement pour calmer notre peur de la voir mener jusqu'au bout une vie trop semblable à la nôtre et d'en profiter pour se reproduire et se multiplier. Parler et se taire, accueillir l'autre différent comme un semblable tout en le confinant dans un monde partiel d'où la sexualité est exclue est un véritable paradoxe dans lequel la personne déficiente intellectuelle se perd ou auquel elle réagit en développant des troubles du comportement.

Aujourd'hui, entre ces positions extrêmes, sans doute défensives, dépressive pour la première et maniaque pour la seconde qui est loin d'être dépassée, la psycholinguistique (Rondal, 2009) permet d'appréhender une réalité plus nuancée des caractéristiques de la communication verbale des personnes déficientes intellectuelles qui reste toujours moins bonne que celle des personnes qui ne le sont pas. Elle respecte la dimension humaine du sujet, son implication cognitive et évolutive dans l'échange, tout en reconnaissant des limites particulières qui en restreignent l'efficacité. Elle suggère, et c'est là toute son importance, qu'une meilleure connaissance de ces caractéristiques devrait améliorer la communication et la compréhension mutuelle des interlocuteurs.

Développement langagier de la personne déficiente intellectuelle

Les travaux de Rondal (2009) nous serviront ici de guide. Au sein de la population des personnes déficientes intellectuelles, on constate une variabilité importante entre les sujets, y compris parmi ceux qui souffrent du même syndrome, depuis une expression verbale quasi inexistante jusqu'à des compétences langagières se rapprochant des niveaux normaux. Dès le départ dans la vie, la plupart des nourrissons reconnus d'emblée ou rapidement déficients intellectuels présentent des défaillances dans le domaine de la communication non verbale et verbale : posture, attention dirigée puis conjointe, respect

des pauses alternées, développement et enrichissement du babil non réflexe, utilisation du mot signifiant et acquisition d'un vocabulaire maîtrisé... Ces défaillances ont un effet péjoratif sur l'efficacité à venir de la communication et ce d'autant plus qu'elles sont mal vécues ou mal interprétées par les adultes de l'entourage. Ces adultes sélectionnent et scotomisent, inconsciemment, des champs entiers de vocabulaire ou de connaissances qu'ils ne souhaitent pas voir se développer par crainte des conséquences réelles ou supposées qui y sont attachées. C'est le cas pour ce qui concerne la sexualité. Nous en trouvons une illustration dans l'idée fréquemment exprimée que c'est l'éducation sexuelle qui provoque des désirs chez la personne handicapée, qui en resterait totalement dépourvue si « on ne lui parlait pas de ça¹ ». Derrière cette affirmation très éloignée de la réalité se cache la notion d'une personne handicapée sans sexe, angélique en son état naturel, mais aussi grosse de menaces dès lors qu'elle serait pervertie par un apport culturel inconséquent. La vision manichéenne de l'ange et la bête (Giami, Humbert, Laval, 2001) n'a pas disparu.

Pragmatique et aspects formels du langage

Une des notions développées par Rondal qui s'avère la plus utile à notre propos permet de différencier la dimension pragmatique et les aspects formels du langage. L'auteur démontre que ces derniers ne sont pas corrélés avec le quotient intellectuel. Autrement dit, des personnes à la déficience importante peuvent parler assez correctement alors que d'autres, aux capacités intellectuelles préservées, ne sauront pas le faire. Ce qui est vrai pour la dimension morphosyntaxique de la langue l'est aussi, et plus encore, pour tout ce qui concerne la prononciation.

Soulignons que la pragmatique s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte. Elle relève pour beaucoup d'apprentissages implicites qui ne s'appuient donc pas sur des stratégies de communication ou de transmission volontaires et conscientes et qui s'effectuent sur des périodes longues. Elle permet notamment l'acquisition des codes langagiers et extralangagiers (mimiques, proxémie...), des éléments narratifs et posturaux du sujet dans son lien à l'autre et au groupe (mimiques, scripts...), la compréhension et l'expression des émotions, donc la manière d'être comme sujet communicant en fonction des habitudes et des attentes parentales, environnementales et sociales. Ces habitudes comportementales et ces attentes définissent des normes sociales intuitivement et progressivement perçues et adoptées par l'enfant.

1. Un tel fantasme est loin d'avoir disparu : « On s'inquiète de savoir si en parler ne va pas inciter au passage à l'acte » (Mignot, 2011).

La pragmatique sert de base à la construction de ce qui va déterminer le rôle social de chacun, avec ses dimensions liées au sexe tel qu'il est appréhendé, reconnu puis investi par l'environnement dans un premier mouvement et tel qu'il est objet d'appropriation par le sujet dans un second mouvement, toujours dynamique. Pragmatique et apprentissage implicites sont primordiaux dans l'instauration du genre de l'enfant² ainsi que dans l'acquisition de nombreux savoirs dont la présence effective se traduit plus par le comportement, par exemple approprié à la situation, que par l'expression verbale ou l'argumentation. L'enfant se comporte de telle manière parce qu'il a *saisi*, bien au-delà de la simple imitation, qu'il fallait faire ainsi alors même qu'il est incapable de s'en expliquer ou de tracer le cheminement qui l'a conduit à adopter ce comportement.

Adaptations réciproques

La dimension formelle des paroles que nous entendons ne nous informe qu'imparfaitement sur les réelles compétences cognitives ou de compréhension de notre interlocuteur, d'autant plus que, très généralement, déficients ou non, nous utilisons plus facilement le vocabulaire passif emmagasiné que celui que nous sommes capables de mobiliser dans la discussion. De plus, si la plupart des gens se révèlent capables d'adapter leur niveau de langage aux capacités d'un tout jeune enfant en tenant compte de ses progrès linguistiques et cognitifs, si cette aptitude s'élargit aux premières années de l'enfant déficient³, il semble que ce ne soit plus le cas avec les adolescents et encore moins avec les adultes. Au contraire, les indices qui nous informent des capacités réelles de notre interlocuteur déficient ne semblent plus nous suffire, sans doute repoussés au second plan par d'autres éléments devenus prépondérants tels que la stature, la voix qui a mué, le comportement postural ou actif...

Trop habitués au monde de la parole, nous sommes peu à même de percevoir les capacités réelles, en termes de compréhension et d'élaboration cognitive, des personnes déficientes intellectuelles dès lors qu'elles ont grandi. Nous nous fions à l'aspect formel de leur langage, c'est-à-dire à ce qui est le moins pertinent, sans chercher à décoder leur comportement qui pourrait nous informer sur leurs compétences et leurs savoirs. Ce qui nous amène à agir de manière paradoxale : plus la personne déficiente nous plonge dans la perplexité du fait d'une parole inaccessible et plus nous avons tendance à la submerger par la nôtre, comme si son silence nous menaçait d'une angoisse abyssale et insupportable.

2. Le genre est ce qui, de l'identité sexuée, se réfère au psychologique et au social, alors que le sexe renvoie au biologique (Stoller, 1985).

3. Rondal, *ibid.*

Désaccordage entre les interlocuteurs : mécompréhension ou évitement

Devant les difficultés à évaluer les connaissances des personnes déficientes intellectuelles, nous utilisons des subterfuges qui s'approchent du modèle scolaire de l'interrogation. Nous en adaptons seulement le support en retenant par exemple le dessin ou le puzzle dont le niveau d'élaboration se révélerait un élément de mesure objective. Dans une étude (Mercier, Galand, Delville, 1992) consacrée aux compétences en matière de corporéité et de sexualité, c'est une approche de ce type qui est retenue et qui permet de repérer chez les personnes déficientes interrogées des lacunes importantes : plus de la moitié d'entre elles ignorent des termes anatomiques comme « avant-bras », « tronc », « sourcil », « cil », « mollet » ou « cheville ». Un quart a du mal à positionner les dix pièces d'un puzzle représentant un personnage et la moitié n'arrive pas à les orienter correctement. La conclusion logique reste dans le droit fil de la pédagogie en proposant un matériel adapté qui servirait à améliorer les connaissances dans ce domaine.

Le résultat de cette étude laisse penser qu'une difficulté d'apprentissage corrélée à la déficience intellectuelle serait à l'origine de l'insuffisance de connaissances précises. Or, il est beaucoup plus vraisemblable qu'une grande partie de ces manques résulte d'un silence communicationnel sélectif chez les personnes censées transmettre ; silence non intentionnel, en tout cas non stratégique, dont l'origine intuitive s'appuie sur l'idée que des informations concernant le corps sexué seraient inutiles, néfastes pour la personne déficiente ou dangereuse pour son entourage. En particulier, ce silence des mots correspondrait à un souhait – sans doute inconscient – que la sexualité de la personne déficiente reste muette, jusque dans sa dimension identitaire, comme le laisse entendre cet exemple classique entendu dans la bouche d'un père : « J'ai trois enfants, un garçon, une fille et un handicapé » (Vaginay, 2002).

Par ailleurs, même à cette époque peu propice à l'expression de la sexualité des personnes déficientes, leurs compétences comportementales dans ce domaine doivent être supérieures à celles que le faible retour de leurs connaissances formelles laisse supposer. De cet écart témoignent l'aptitude à assimiler et à utiliser un vocabulaire pas plus complexe, mais correspondant à des parties du corps plus investies, comme la bouche ou la main, et la capacité à utiliser des serviettes périodiques ou à respecter certaines distances sociales par exemple. Tout simplement parce que, même très peu informées et éduquées, ces personnes bénéficient d'un environnement avec lequel elles entretiennent des relations formatives.

Associer le manque de connaissances à une certaine incompétence permet de maintenir la personne déficiente dans une dépendance importante à celle qui l'informe et qui garde le contrôle de son développement confondu avec son savoir. C'est faire l'impasse sur les pulsions de vie de la personne déficiente

qui suffisent à impulser une dynamique développementale cohérente dès lors que l'environnement est favorable, c'est-à-dire identique à celui qui est proposé aux autres enfants dès leur naissance. Ce qui n'empêche pas la personne déficiente d'être limitée dans ses projets par le niveau réel de son autonomie comme de celui de ses connaissances utilisables. Nous ne pouvons avoir une idée suffisamment fidèle de ces niveaux que par l'observation.

Rôle correcteur de l'environnement et des pairs

Malgré les déclarations généreuses et de très belles avancées, il existe encore, chez les parents et les professionnels, de grandes réticences à admettre la sexualité de la personne déficiente comme un tout, c'est-à-dire comme un domaine possible qui intègre choix, intimité et solitude, désirs (sexuel et parental), épanouissement, désillusion ou souffrance. Ce n'est qu'avec d'innombrables précautions qu'ils ouvrent un champ qui les effraie encore et dans lequel ils aimeraient intervenir comme des gestionnaires, en cantonnant finalement la sexualité à une dimension infantile ou ludique (Vaginay, 2009).

Pourtant, malgré ces réticences, les personnes déficientes gagnent en autonomie, en structuration, en expression, en connaissances et en capacités. Ce changement résulte de l'effet correctif de l'environnement de plus en plus présent dans la vie de personnes déficientes grâce à l'éducation précoce, à l'intégration, à l'accès aux médias et à tous les moyens de communication récents tels que le téléphone portable multifonctions ou Internet. Elles accèdent ainsi à une masse d'informations considérable et ont maintenant les moyens d'échanger à leur propos avec leurs pairs en de véritables expérimentations⁴. Ce rôle important des pairs est une nouveauté dans la vie des personnes déficientes. Jusqu'à maintenant, isolées par leurs faibles capacités communicationnelles comme par l'organisation par les autres de leur quotidien, elles n'en bénéficiaient guère. C'est un progrès significatif, quantitativement mais surtout qualitativement, de les voir se rapprocher, structurellement et dans leur comportement, du commun en s'éloignant d'une *spécificité* que l'on postule encore parfois pour elles, mais qui n'a jamais été démontrée.

Les adolescents de l'IME ont tous bénéficié de ces apprentissages implicites, tirés de l'environnement social⁵, qui leur permettent de savoir à quel sexe ils appartiennent, d'identifier celui des autres, mais aussi d'acquérir les scripts comportementaux de base associés à chacun des sexes.

4. Sur le rôle *correcteur* du milieu et des pairs par rapport à l'influence parentale, voir par exemple Rich Harris, 1999.

5. Sur le rôle important que joue l'environnement social dans la construction de l'identité sexuée et la manière dont cela procède, voir par exemple Castelain Meunier, 2001, Granié, 1996 et Le Camus, 2004.

Développement et organisation de nouvelles compétences : illustrations cliniques

Dès lors que nous y prêtons attention, nous pouvons repérer ces nouvelles compétences, présentes chez tous les jeunes, bien que sous des formes variables. Elles dénotent un travail cognitif, une véritable élaboration psychique ainsi qu'une organisation identitaire. Elles ne débordent jamais et se révèlent, pour la plupart, dans la discrétion, ce qui veut dire que les jeunes ont bien perçu qu'elles relèvent de l'intime et qu'ils sont, contrairement à ce que l'entourage craint trop souvent, aptes à repérer et à respecter les codes sociaux. De ce fait, il vaut mieux penser le non-respect de ces codes comme un symptôme et chercher sa signification pour le traiter plutôt que d'y répondre par un seul rappel inapproprié de l'interdit.

Découvrons à partir de quelques situations comment ces compétences peuvent apparaître. Signalons aussi, puisque nous allons avoir besoin de cette information, qu'à l'IME il existe des groupes dédiés à la question sexuelle, auxquels chaque jeune participe régulièrement. Certains y sont très actifs verbalement, d'autres se contentent d'écouter. Le vocabulaire utilisé par les jeunes y est d'abord plutôt infantile, venu de leur famille qui semble rester dans un contexte immature. Ils parlent par exemple de « zizi » plutôt que de « sexe », de « pénis », de « vulve » ou de « vagin ». Les mots plus *adultes*, fréquemment connus, restent associés à un registre injurieux ou transgressif. Ce n'est que progressivement, par l'usage dédramatisé, qu'ils pourront s'intégrer au vocabulaire familial.

Pour deux des jeunes présentés, nous avons proposé une participation à un psychodrame institutionnel. Nous essayons de rester au plus près du cadre et des consignes de cette approche thérapeutique, déjà aménagée du fait qu'elle se déroule à l'intérieur de l'institution, entre des jeunes qui se connaissent et qui y vivent ensemble durant la journée, et qu'elle est animée par des professionnels qui y travaillent par ailleurs. La déficience des participants et leur très faible niveau de langage nécessite d'autres aménagements, pas toujours bien maîtrisés ; parfois, nous sommes davantage dans un soutien à la narration qui peut durer plusieurs mois, mais qui finit par induire une dynamique s'approchant assez de celle du psychodrame pour que nous en repérions les effets thérapeutiques.

Ramsès

Ramsès est un jeune homme de 18 ans. Ses compétences techniques limitées signent une déficience assez marquée. Accueilli avec sympathie dans une famille nombreuse, il y est perçu comme un petit enfant gentil et discret. La

question de la sexualité n'est jamais abordée par les parents qui restent de toute façon très réservés sur ce sujet considéré comme tabou.

Bien qu'il soit volontiers bavard, il nous laisse assez désarmés, car on ne comprend rien à ce qu'il dit. Ses propos se présentent sous la forme d'un jargon expressif soutenu par une apparente intentionnalité ; il interpelle, répond volontiers, s'inscrit approximativement dans les tours de parole... Ses *phrases* respectent le rythme, la mélodie, la tonalité ou encore l'accentuation de tout dialogue, elles sont émaillées de rares mots relativement peu variés qui désignent des choses concrètes, qui appartiennent à son environnement immédiat ou à ses expériences récentes. En nous accrochant à ces quelques mots signifiants, nous sommes condamnés à une interprétation presque aléatoire de son discours, d'autant plus qu'il répond à nos questions en quête de précisions de la même façon. Nos difficultés à le comprendre ne diminuent pas son désir de communiquer. Finalement, nous nous apercevons que nous sommes avec lui dans une sorte de compétences en miroir, et qu'il repère dans nos propos de rares mots sur lesquels il prend appui, laissant de côté la majorité de nos informations, au risque d'interprétations approximatives et de quiproquos.

Avec des moyens aussi pauvres d'échange, on peut se demander ce qui passe entre les interlocuteurs et ce que Ramsès retient de son environnement. Il comprend peu et ne transmet guère plus. Peut-il assimiler des données concernant un domaine a priori aussi complexe et incernable que celui du sexe ? Dans ce registre, il a d'ailleurs inquiété l'équipe en agressant avec un vieux cutter rouillé un autre garçon. Sans doute celui-ci avait-il montré trop d'empressement envers sa petite copine, le rendant jaloux. Utilisant un scénario plausible (adapté dans l'idée mais déplacé et disproportionné dans sa réalisation) tiré de son environnement, principalement télévisuel, il avait peut-être cherché à se rendre justice. C'est du moins comme cela que nous avons choisi, institutionnellement, de traduire son acte.

Tout en lui rappelant fermement qu'il était hors de question d'accepter un tel comportement qui méritait la sanction donnée, nous avons essayé de le traduire sous une forme positive en formulant l'importance de la relation et des sentiments qu'il pouvait traduire. En effet, la difficulté majeure devant de tels actes est de les enfermer sous le seul rappel de l'interdit (alors que celui-ci est souvent peu élaboré) sans reconnaître la dynamique identitaire qu'ils recèlent et qui devrait, elle, être soulignée et encouragée.

Ainsi, en réfléchissant à la signification possible de son acte violent, nous avons pu repérer que dans ses mots isolés revient régulièrement celui de « femme », auquel il associe presque systématiquement un geste de la main sur son cou signifiant un égorgement. Une espèce d'onomatopée très explicite souligne le côté homicide et expéditif du mouvement. Ramsès rapproche donc la femme et la mort, sans doute dans une représentation multiple et confusionnelle, mais dans une fulgurance de la perception ou de l'intuition.

La femme, celle qui met au monde et donc qui offre la vie à la mort, l'initiatrice qui ouvre au monde symbolique et à la castration, celle qui attise les convoitises et les jalousies, qu'il faut conquérir et sauvegarder...

Nous décidons de l'inscrire dans un groupe de psychodrame institutionnel, ce qu'il accepte. Plusieurs séances sont nécessaires avant que nous soyons sûrs qu'il en a bien compris le fonctionnement. Il y participe égal à lui-même. Un jour, durant le temps final de discussion, alors que le jeu d'une des participantes a mis l'accent sur les difficultés à grandir et à se séparer des parents, il commence à mimer un acte sexuel. Avec un plaisir évident et partagé par les filles du groupe, ravies plus que gênées, il décrit successivement plusieurs scènes très explicitement tirées d'un film pornographique. Il accompagne ses gestes de mots isolés, peu nombreux mais précis, et, surtout, que nous n'avons jamais entendus de sa bouche : « sexe », « sein », « poils »... Il explique, là encore avec des mots inusités, qu'il est grand, qu'il regarde ces films avec son frère, que c'est agréable...

On peut se demander s'il est opportun de laisser de tels propos se développer. Normalement, un adolescent se serait censuré devant la présence d'adultes et aurait réservé son expérience à ses copains. De plus, il se serait sans doute abstenue devant des filles, percevant le côté transgressif et subversif d'une situation plutôt scabreuse. Mais c'est probablement la présence rassurante d'adultes bienveillants qui a justement permis cette espèce de confession prise au sérieux et qui a profité à tous les participants, donnant aux filles l'occasion de s'exprimer librement par la suite – l'une d'elles a même pu aborder de douloureuses expériences sexuelles sur lesquelles elle n'avait jusqu'alors pas pu s'exprimer. Ces jeunes, entre eux seuls, sans doute trop fragiles et incertains encore quant à leur identité, ne peuvent s'apporter mutuellement la force nécessaire aux échanges et aux croisements d'expériences. Notons aussi, avec toute l'importance qu'a une telle remarque, que jamais Ramsès n'envahit l'espace public de ses comportements ou propos pornographiques. Il respecte les espaces dédiés.

De l'avis général des éducateurs, Ramsès utilise plus de mots signifiants et plus sûrement identifiables depuis qu'il participe au psychodrame. Il est plus paisible et n'a plus inquiété son entourage qu'il interpelle précisément sur les sujets qui le préoccupent.

Rosette

Rosette a 16 ans. Elle est porteuse d'une trisomie 21 et parle assez bien tout en présentant une déficience habituelle dans cette pathologie. Son autonomie quotidienne est bonne. Coquette, elle prend grand soin de sa présentation. Sa famille, originaire d'Afrique du nord, est musulmane et l'élève dans les préceptes actuels. La sexualité n'est pas abordée directement. En revanche,

Rosette commence à exprimer sa réticence à aller à la piscine, parce que, dit-elle, il faut que les garçons la « respectent ». Elle reprend là un thème qui devient classique et associe à la quasi-nudité exposée de la fille ou de la femme un manque de respect des garçons qui jouiraient de cette vue. Elle intègre donc des propos et le comportement qui y correspond logiquement. En cela, elle ne se différencie pas de nombre de filles de son âge vivant dans la même situation qu'elle.

Elle participe au même groupe de psychodrame que Ramsès. À la suite de l'intervention précédente, elle se saisit du propos. D'abord, elle glisse ouvertement son index droit dans l'anneau formé par son pouce et son index gauche, en un geste aussi explicite que dénué de poésie, en souriant d'un air complice aux autres participants. Interrogée sur le sens qu'elle donne à ce geste, elle explique qu'il s'agit d'un garçon et d'une fille. Appelée à donner des précisions, elle cache sa bouche derrière ses mains pour évoquer le « zizi ». Finalement rassurée, elle explique, tout en mimant, ce qu'est un coït. Elle place le garçon sur la fille, introduit le sexe du garçon dans celui de la fille, déhanche les deux et conclut par l'arrivée d'un bébé dans le ventre de la fille.

Rosette a bien intégré le vocabulaire utile et diversifié du corps sexué et de la rencontre. Elle a fait de même en ce qui concerne le coït, au moins dans sa technique, qu'elle associe à la conception. Elle nous permet de repérer à quel point, dans sa démarche, elle diffère de Ramsès et comment l'un et l'autre, au-delà de leur handicap et sans aucun lien avec celui-ci, reproduisent les stéréotypes sexués : le garçon se satisfait de scènes torrides où le sexe n'a d'autre finalité que lui-même et la fille, recevant sagement l'homme dans la position canonique du missionnaire, pense à l'enfant qu'elle désire.

Jean-François

Jean-François a 17 ans. Il se présente comme un gros poupon, plutôt dans la dépendance affective. Il s'exprime avec hésitation et sa parole est parasitée par des thèmes obsédants. Deux ans avant la scène qui suit, il y a eu un conflit entre l'éducateur référent de Jean-François et ses parents : ceux-ci refusaient d'abandonner pour leur fils le dispositif peut-être ingénieux mais très infantilisant des mouffles reliées par une cordelette passée dans les manches de son manteau. Glissons sur ce que peut représenter cet accessoire en termes de dépendance et de statut pour insister sur le fait que Jean-François ne pouvait s'opposer à son utilisation qu'en le perdant. Pas question pour lui de s'opposer et d'exprimer directement son souhait de grandir. Par ailleurs, ses parents prodiguent une éducation actuelle, dans laquelle la sexualité est abordée sous forme de livre du type encyclopédie pour enfants ou adolescents. Il n'est pas sûr que ce choix ait un côté *volontairement* infantilisant ; il répond plutôt à un

souci d'efficacité et cherche à s'adapter au niveau de compréhension perçu de Jean-François.

Celui-ci, lors d'un groupe « sexualité », entreprend d'indiquer comment il s'y prend pour regarder des images pornographiques chez lui. Il emporte l'ordinateur portable dans sa chambre, ferme celle-ci à clé, s'installe sur son lit, tape le mot « sexe » sur son moteur de recherche et... Ce qui est remarquable est qu'il a intégré l'ensemble d'un procédé qui demande de vraies compétences, mais aussi la nécessité du recours à l'intimité et à la discrétion dans certaines situations. Qu'il le fasse ou non importe peu, il a acquis une liberté de pensée tout à fait intéressante.

En effet, l'essentiel est bien la capacité de se projeter dans des situations réalistes et plausibles, proches de celles que peut vivre tout le monde. De la même manière, il est important d'amener les personnes déficientes à imaginer une vie qui intègre l'ensemble des comportements affectifs et sexuels comme pour tout un chacun, même si, finalement, certaines d'entre elles s'épanouiront totalement en se tenant simplement par la main ou en échangeant quelques baisers. Il est indispensable d'ouvrir largement le champ des possibles, sans faire d'incitations déplacées mais sans mettre comme jalons restrictifs les produits de nos craintes ou de nos souhaits. La forme que prend la vie affective ou sexuelle de celui qui est parvenu à s'y glisser ne nous regarde plus.

Les adolescents à qui nous avons affaire ont bel et bien acquis des savoirs importants qu'ils utilisent et combinent dans une vraie démarche d'appropriation. Ces savoirs auxquels nous ne pouvons accéder, par l'observation, qu'en établissant un climat propice de confiance, proviennent essentiellement de l'environnement ambiant et dépassent largement la transmission volontaire ; ils sont à prendre en compte. C'est seulement à partir de ce moment-là que nous pourrions véritablement et utilement les compléter par des informations pratiques et complexes, comme celles qui concernent les MST – qui ne peuvent, elles, simplement se déduire.

Conclusion

Nous considérons que la parole est le moyen le plus adéquat que les personnes déficientes intellectuelles possèdent pour nous donner un aperçu fiable de leurs connaissances alors même qu'elle est assez régulièrement défaillante chez elles. Et nous ne nous résolvons pas à décoder l'expression des compétences, assez explicites, qui transparaissent dans leurs attitudes ou leurs comportements. Pourtant, dans le domaine de la sexualité, c'est cette approche qui devrait être privilégiée, du fait même que le sexe et sa pratique relèvent de l'intime.

La transmission volontaire (ou pédagogique) que nous privilégions est d'autant plus prédominante qu'elle est motivée par notre peur et notre désir de contrôler les personnes déficientes auxquelles elle s'adresse. La transmission non volontaire provient d'une imbibition par l'environnement, résultat des éléments pragmatiques de la communication et des apprentissages implicites. Elle se révèle efficace et permet l'assimilation de réelles compétences et de connaissances. C'est celle-ci que nous devrions mieux connaître et chercher à développer.

Denis Vaginay

Docteur en psychologie clinique

Psychologue clinicien en institution et en libéral, formateur

vaginay.denis@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

- CASTELAIN-MEUNIER, C. 2001. *La place des hommes et les métamorphoses de la famille*, Paris, PUF.
- GIAMI, A. ; HUMBERT, C. ; Laval, D. 2001. *L'ange et la bête : représentations de la sexualité des handicapés mentaux par les parents et les éducateurs*, Paris, CTNERHI.
- GRANIÉ, M.-A. 1996. « Développement de l'identité sexuée chez l'enfant : modélisation socio-cognitive », *Actes du 14^e colloque du GROFRED : Milieux, groupes et développement socioprofessionnel de l'enfant*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.
- LE CAMUS, J. 2004. *Le vrai rôle du père*, Paris, Odile Jacob.
- MERCIER, M. ; GALAND, M. ; DELVILLE, J. 1992. « Logiciels adaptés au développement cognitif des personnes handicapées mentales », dans J.-C. Grubar, S. Ionescu, G. Magerotte, R. Salbreux, *L'intervention en déficience mentale*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- MIGNOT, S. 2011. « La prise en compte de la vie affective dans un foyer pour adultes handicapés : protéger l'intime », *Actualités sociales hebdomadaires*, 2699, 4 mars, p. 38-41.
- PAISSE, J.-M. 1990. *L'univers symbolique de l'enfant arriéré mental*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, coll. « Psychologie et sciences humaines ».
- RICH HARRIS, J. 1999. *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*, Paris, Robert Laffont.
- RONDAL, J.-A. 2009. *Psycholinguistique du handicap mental*, Marseille, Solal.
- STOLLER, R. J. 1985. *Masculin ou féminin ?*, Paris, PUF, 1989.
- VAGINAY, D. 2002. *Comprendre la sexualité de la personne handicapée mentale*, Paris, Chronique sociale.
- VAGINAY, D. 2009. « L'adolescence : processus psychique ou simple moment biologique ? », dans S. Korff-Sausse (sous la direction de), *La vie psychique des personnes handicapées ; ce qu'elles ont à dire, ce que nous avons à entendre*, Toulouse, érès.

WORDS TO LIVE BY

ON USING VOCABULARY TO ACCESS AN INTELLECTUALLY DEFICIENT PERSON'S SEXUALITY

ABSTRACT

People with an intellectual deficiency usually present a lack of language or a serious deficiency in that respect, which leave us in a state of perplexity when we are called on to evaluate their

level of knowledge acquisition or their abilities to *be* or *do*, especially in a an area as sensitive as sexuality. Relying on the reference points furnished by psycholinguistics and from analysis of clinical situations, the article shows how some of these deficient people succeed in elaborating their representations and sustaining their sexual identity, essentially thanks to implicit learning and their pragmatic capabilities. In doing so they have to resist the restrictive fears harboured by those in their immediate social environment, whose members tend to proffer complex or even largely incomprehensible information, when they actually deign to do so.

KEYWORDS

Vocabulary, sexuality, sexual identity, social construction, implicit learning, pragmatics, intellectual deficiency.