

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LES PROGRAMMES ET LES PRATIQUES D'INTERVENTION POUR LES  
PERSONNES AYANT UN TSA EN CONTEXTE DE RELATIONS AMOUREUSES**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
LAURIANE DUVAL**

**NOVEMBRE 2025**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Annie Paquet

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

Colombe Lemire

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Annie Paquet

---

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Estibaliz Jimenez

---

Prénom et nom

Évaluateur

## Résumé

Contrairement aux idées reçues, les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) manifestent un intérêt pour les relations sociales et amoureuses. Or, les caractéristiques associées au TSA, notamment sur les plans de la communication sociale ainsi que des comportements, peuvent avoir des impacts sur l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles chez ces dernières. Cet essai vise à explorer la littérature scientifique des différents programmes et des pratiques d'intervention disponibles pour les personnes ayant un TSA en contexte de relations amoureuses. Une recension des écrits a été réalisée dans trois bases de données. À la suite d'un processus d'identification et de sélection, la recension a permis de retenir 10 articles. L'analyse réalisée a permis de dégager deux thématiques : 1) les programmes et 2) les besoins des personnes ayant un TSA en matière d'interventions. En effet, cinq programmes portant sur les relations affectives, amoureuses et sexuelles sont identifiés : *Ready for Love*, *PEERS*, *HEARTS*, *Tackling Teenage Training* et *STAR*. De plus, les articles ont permis d'identifier des besoins et des préférences des personnes ayant un TSA, non seulement en ce qui concerne les contenus de formation et les programmes, mais aussi en ce qui concerne les modalités d'intervention. Ces résultats ont ensuite été discutés, tout en faisant des liens avec la pratique psychoéducative.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Listes des tableaux et des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
Problématique.....	1
Cadre conceptuel .....	4
Trouble du spectre de l'autisme .....	4
Relation amoureuse.....	5
Programme d'intervention .....	5
Pratiques d'intervention .....	6
Objectifs .....	7
Méthode.....	8
Recherche documentaire .....	8
Sélection des articles.....	8
Démarche d'analyse .....	9
Résultats .....	11
Description des études retenues .....	11
Programmes .....	15
Le programme Ready for Love.....	15
Le programme PEERS.....	16
Le programme HEARTS .....	17
Le programme Tackling Teenage Training .....	18
Le programme STAR .....	19
Les besoins des personnes ayant un TSA en matière d'interventions .....	20
Besoins en termes de formations et de programmes .....	20
Modalités d'intervention.....	21
Discussion .....	23
Liens avec la psychoéducation.....	27
Limites de la présente recension .....	30

Conclusion.....31  
Références .....32

## **Listes des tableaux et des figures**

### **Tableaux**

Tableau 1 Description des études retenues.....	12
--	----

### **Figures**

Figure 1 Synthèse des études identifiées et sélectionnées.....	10
--	----

## **Remerciements**

Je tiens premièrement à remercier mes directrices d'essai, Mme Annie Paquet et Mme Colombe Lemire, qui ont grandement contribué à la réalisation de cet essai. Merci pour votre soutien, vos nombreux conseils, pour votre accompagnement du début à la fin et pour votre grande disponibilité tout au long de ce processus.

J'aimerais également prendre le temps de remercier mon entourage, ma famille et mes amis. Merci d'avoir cru en moi malgré les embûches et les doutes. Merci pour votre grand support, je me considère chanceuse d'avoir eu votre soutien tout au long de mon parcours universitaire.

## **Problématique**

Vivre une relation amoureuse épanouie peut représenter l'une des expériences les plus enrichissantes de la vie (Kawamichi *et al.*, 2016). En général, les adultes engagés dans une relation satisfaisante déclarent un niveau de bien-être plus élevé et bénéficient d'une espérance de vie accrue (Kaplan et Kronick, 2006). Une relation amoureuse positive apporte de nombreux bénéfices. En effet, il a été démontré qu'elle favorise la santé mentale et physique, tout en réduisant les risques de souffrir de maladies chroniques ou de troubles psychologiques (Karney, 2014).

Bien que les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) soient susceptibles d'entretenir de telles relations et qu'elles manifestent de l'intérêt à cet égard (Cheak-Zamora *et al.*, 2019), leurs particularités et leurs besoins spécifiques peuvent constituer des défis lors de relations amoureuses (Cunningham *et al.*, 2016). Ces obstacles peuvent limiter leurs occasions de développer des relations amoureuses épanouissantes (Cunningham *et al.*, 2016). Seuls 14 % des personnes ayant un TSA sont mariés ou engagés dans une relation amoureuse stable et durable selon les résultats de la recension de Howlin et Moss (2012). Pourtant, il est démontré qu'une bonne participation sociale et maintenir des relations positives jouent un rôle essentiel dans l'amélioration de leur qualité de vie (Orsmond *et al.*, 2013).

### **Impact du trouble du spectre de l'autisme dans les relations**

Bien que des études montrent une progression des compétences sociales des personnes ayant un TSA sous l'influence de l'âge et de la maturation, celles-ci continuent de faire face à plusieurs difficultés au sein de leurs relations interpersonnelles (Gantman Kapp, Orenski et Laugeson, 2012). En effet, de bien décoder les signes sociaux et la communication non verbale selon le contexte ainsi qu'être en mesure d'amorcer et de conclure une interaction sociale demeurent des défis importants pour elles (Shtayermman, 2007).

Selon Orsmond et ses collègues (2013), les personnes ayant un TSA ont moins d'occasions de faire de nouvelles rencontres et ainsi que de développer leurs habiletés sociales. Effectivement, elles seraient de deux à quatre fois moins susceptibles de fréquenter régulièrement leurs amis en comparaison aux individus avec d'autres types de handicap. Aussi, elles seraient trois fois moins enclines à se faire inviter à différentes activités sociales (Orsmond *et al.*, 2013). Or, les personnes avec un TSA auraient un grand intérêt concernant les relations amoureuses, mais Kock et ses collaborateurs (2019) soulignent le fait qu'elles vivent généralement des relations plus courtes tout en ayant souvent des inquiétudes quant à l'avenir de leur relation. D'autres auteurs mettent de l'avant des difficultés supplémentaires que les personnes ayant un TSA rencontrent au sein des relations amoureuses. Des défis sont rapportés concernant le fait d'établir et de maintenir des limites appropriées lors d'une rencontre avec un nouveau partenaire (Hancock *et al.*, 2017). Selon Hancock *et al.* (2017), elles peuvent avoir un manque de connaissance en lien avec les relations interpersonnelles et présenter des comportements inadaptés. De plus, elles auraient peu de chance de participer à des événements sociaux (Hancock *et al.*, 2017). D'autres barrières importantes évoquées par Sala et ses collègues (2020) incluent des tensions intra et interpersonnelles, de l'hésitation en lien avec leurs relations ainsi que des doutes dus à leur difficulté au niveau de la communication.

L'absence de réciprocité dans les échanges, l'évitement des conversations ou un manque apparent de réactivité émotionnelle sont des particularités des personnes avec un TSA qui peuvent créer des malentendus, puis entraîner des réactions négatives du partenaire neurotypique (Wilson *et al.*, 2017). Ces aspects représentent un défi additionnel pour établir et maintenir des relations amoureuses (Wilson *et al.*, 2017). Par ailleurs, une étude menée par Kock et ses collaborateurs (2019) met en lumière plusieurs obstacles rapportés par des femmes ayant un TSA. Celles-ci évoquent fréquemment des incertitudes en lien avec leur relation, à savoir si la relation va bien fonctionner à long terme. Aussi, elles rapportent qu'elles rencontrent des difficultés à fréquenter de nouvelles personnes, qu'elles ont une compréhension plutôt limitée en lien avec les dynamiques de rencontre, dont des lacunes pour bien interpréter les intentions d'autrui et à

s'adapter à la spontanéité inhérente des relations amoureuses (Kock *et al.*, 2019).

Les parents ou les tuteurs mentionnent que leurs proches qui ont un TSA sont aussi intéressés en ce qui concerne la sexualité. Cependant, il est spécifié que cet aspect peut parfois s'exprimer inadéquatement en utilisant des comportements de harcèlement et ainsi accentuer l'isolement et le rejet social des personnes qui ont un TSA (Hellemans *et al.*, 2007 et Bertilsdotter Rosqvist 2013). Avec ces défis nommés ci-dessus, ces personnes font face à un accès restreint d'occasions de développer une relation amoureuse saine, puisqu'ils sont souvent confrontés à des tentatives relationnelles infructueuses pouvant les conduire vers des expériences sociales plutôt négatives (Hellemans *et al.*, 2007). Par ailleurs, une autre étude souligne que certains hommes et certaines femmes ayant un TSA rencontrent des problèmes concernant leur sexualité. Effectivement, les hommes peuvent avoir des problèmes liés à leur fonction érectile, tandis que les femmes rapportent des troubles sexuels (Turner, Briken et Schottle, 2019). Par ailleurs, la dysrégulation sensorielle est souvent mentionnée comme un obstacle. En effet, plusieurs personnes avec un TSA ressentent une surcharge sensorielle ou un malaise face à certaines sensations liées à l'activité sexuelle, ce qui peut rendre leurs expériences sexuelles douloureuses (Barnett et Maticka-Tyndale, 2015).

## **Cadre conceptuel**

Les principaux concepts utilisés dans le cadre de cet essai sont présentés, soit : le trouble du spectre de l'autisme (TSA), les relations amoureuses, les programmes d'intervention ainsi que les pratiques d'intervention.

### **Trouble du spectre de l'autisme**

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qui présente des caractéristiques dans deux principaux domaines, soit 1) les déficits persistants de la communication sociale réciproque et des interactions sociales et 2) le mode restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (American Psychiatric Association [APA], 2013). En premier lieu, les déficits de communication et d'interactions sociales touchent : la réciprocité émotionnelle, la communication non verbale ainsi que la capacité à initier et maintenir des relations. En ce qui concerne la réciprocité socio-émotionnelle, des défis apparaissent quant à la capacité à entrer en contact avec les autres et à partager avec eux des pensées et des sentiments. Par exemple, lorsque les personnes ayant un TSA utilisent un langage, il est plus souvent utilisé pour nommer ou demander, plutôt que pour commenter, partager des sentiments ou converser. De plus, la plupart d'entre elles présentent un manque ou une faible initiation dans le domaine des interactions sociales. Elles ont de la difficulté à montrer leurs émotions et à imiter les comportements des autres. Aussi, au sein des interactions sociales, les difficultés peuvent se traduire par un contact visuel, des gestes, des expressions faciales, une attitude corporelle, une intonation de la voix qui sont souvent absents, réduits ou atypiques (APA, 2013). Finalement, pour les adultes qui ont un TSA, les déficits concernant la réciprocité socio-émotionnelle peuvent se manifester par des difficultés à analyser et à répondre à des situations sociales complexes (APA, 2013).

En ce qui concerne la deuxième catégorie de caractéristiques, soit le caractère restreint et répétitif des comportements des intérêts et des activités, il englobe notamment les stéréotypies motrices simples, comme le fait de secouer ses mains ou ses doigts (APA, 2013). Il peut également se manifester à travers une grande résistance au changement ou à des modes de comportements verbaux et non verbaux ritualisés. Aussi, les intérêts restreints et fixes observés

dans le TSA présentent souvent un caractère atypique, que ce soit par leur intensité ou leur contenu. Certaines fascinations et routines peuvent être liées à une sensibilité sensorielle accrue ou diminuée, se traduisant par des réactions intenses à certains sons ou textures. Enfin, il est à noter que les caractéristiques du TSA sont présentes depuis la petite enfance et viennent limiter le fonctionnement de la vie quotidienne (APA, 2013).

### **Relation amoureuse**

Le concept de relation amoureuse utilisé dans ce travail concerne une relation entre deux personnes ayant une attirance sexuelle ou sentimentale (Moser, 1994). Selon Moser (1994), une relation amoureuse se définit comme un lien intime entre deux partenaires, caractérisé par un sentiment amoureux qui est partagé entre les deux et une forme d'interdépendance. Ce type de relation peut être accompagné de fortes pensées obsessionnelles envers l'autre ainsi qu'une intensité émotionnelle (Bode *et al.*, 2025). En effet, une relation amoureuse se distingue des autres types de relations parce qu'elle mobilise en même temps les pensées, les émotions, le corps et les actions des personnes qui sont dans ce type de relation (Bode *et al.*, 2025). Selon Bode et ses collaborateurs (2025), une relation solide repose sur l'intimité, soit une proximité affective, un soutien mutuel, où les partenaires construisent ensemble leurs choix, leurs émotions et leur quotidien ainsi qu'un engagement émotionnel sur le long terme, qui va au-delà de la simple passion et implique la volonté de partager sa vie, ses projets et de se soutenir durablement. Aussi, le bien-être physique et psychologique des deux partenaires se voit être significativement influencé par une relation amoureuse saine (Perlman et Fehr, 1987). Finalement, l'intimité, en l'absence d'attraction et d'engagement mutuel, ne suffit pas à définir une relation comme étant amoureuse (Moser, 1994).

### **Programme d'intervention**

Selon Gendreau (2001), un programme d'intervention se définit comme un ensemble d'activités mises en place selon une planification et des besoins précis. Un programme d'intervention vise à répondre à un ou des besoins d'une clientèle spécifique qui rencontre une ou des problématiques (Gendreau, 2001). Le but est d'améliorer le bien-être et la qualité de vie des

personnes concernées en leur faisant vivre des interactions entre les personnes et avec son environnement. À même un programme, il y a présence de différents objectifs d'interventions (généraux et spécifiques) qui découlent de besoins identifiés de la clientèle. Le contenu et les activités sont sélectionnés et organisés selon les objectifs à atteindre ainsi que les besoins de la clientèle. Une planification ainsi est essentielle pour venir préciser les étapes, les responsabilités et les échéanciers afin de mettre en œuvre le programme. Dans un programme, le personnel intervenant et la clientèle sont constamment en interaction, autant dans le vécu éducatif partagé que dans le cadre d'activités structurées (Gendreau, 2001). Finalement, l'évaluation à la fin du programme permet d'analyser son efficacité ainsi que d'ajuster les interventions si cela est nécessaire (Gendreau, 2001). Dans le domaine de l'intervention pour les personnes ayant un TSA, Odom et ses collègues (2010) mentionnent que les programmes globaux ont pour objectifs le développement d'un large éventail d'habiletés. Ces programmes sont décrits pour qu'ils puissent être reproduits et que leur mise en œuvre puisse être évaluée.

### **Pratiques d'intervention**

St-Pierre (2018) met de l'avant que les pratiques d'intervention peuvent avoir plusieurs significations ou appellations. Alaoui *et al.* (2019) font ressortir les caractéristiques essentielles d'une pratique d'intervention. Tout d'abord, elle implique une relation entre l'intervenant et son client. Elle s'appuie aussi sur une compréhension partagée entre les personnes impliquées, ce qui reflète l'intersubjectivité dans la pratique d'intervention. La pratique d'intervention comporte également une dimension sociale et dialectique, puisqu'elle cherche à susciter un changement à la fois chez la personne et dans son environnement, tout en tenant compte du contexte social dans lequel elle s'inscrit (Alaoui *et al.*, 2018). En ce qui concerne plus spécifiquement les interventions pour les personnes ayant un TSA, Odom *et al.* (2010) proposent que les pratiques ou les stratégies d'intervention visent un objectif spécifique ou une habileté. Celles-ci peuvent être décrites et appréciées à partir des comportements de l'intervenant. La pratique d'intervention se fait par des acteurs mandatés et légitimés pour atteindre un objectif déterminé en offrant les conditions optimales pour favoriser l'adaptation de la personne (St-Pierre, 2018).

### **Objectifs**

La recension des écrits a pour objectif de brosser un portrait des programmes et des interventions disponibles pour les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme en contexte de relation amoureuse. En effet, cet essai vise donc à répondre à la question de recherche suivante : quels sont les programmes ou pratiques d'intervention pour soutenir les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leurs relations amoureuses ?

## Méthode

La section suivante présente la démarche de recension des écrits, la sélection des articles ainsi que la méthode d'extraction des résultats.

### Recherche documentaire

Dans le cadre de cet essai, une recension a été effectuée dans le but de répondre à la question de recherche ci-dessus. Une fois que la question de recherche a été établie, trois concepts principaux ont été identifiés pour effectuer une recherche documentaire. Les trois concepts utilisés sont : 1) trouble du spectre de l'autisme, 2) relation amoureuse ainsi que 3) pratiques d'intervention. Des recherches ont été faites au sein des trois bases des données suivantes : PsycINFO, ERIC et MEDLINE. Pour bien cibler les mots clés à utiliser pour former les équations de recherche, une rencontre a été effectuée avec une bibliothécaire spécialisée dans le domaine de la psychoéducation. Les mots clés qui ont été employés pour former les équations de recherche sont : *autism, asperger, ASD, love, romantic relationship, close relationship, intimate relationship, dating, couple, interpersonal relationship, program, intervention, service, strategies et practice*. L'option « abstract » a été adoptée afin de mieux cibler les articles qui seront pertinents pour ce travail.

Dans PsycINFO, un total de 59 documents a été ciblé. Pour la base de données Eric, 32 études ont été retrouvées. Finalement, 30 résultats ont été considérés au sein de Medline. La totalité de ces références (n = 121) a été transférée dans le logiciel *EndNote*. En effet, cela a permis d'utiliser cette plateforme pour être en mesure de repérer la majorité des doublons présents dans la recherche. Ainsi, 23 doublons ont été retirés à l'aide du logiciel *EndNote*, puis sept ont été retirés manuellement. Un total de 91 articles a été conservé à cette étape.

### Sélection des articles

Les articles sélectionnés sont inclus dans l'étude seulement s'ils répondent aux critères suivants :

- Participants ayant un diagnostic de trouble de spectre de l'autisme (TSA) ;

- Interventions, pratiques ou programmes d'intervention pour soutenir les personnes ayant un TSA en contexte de relation de couple ou amoureuse ;
- Article en français et en anglais ;
- Article de 2013 à 2024.

Les thèses, les mémoires ainsi que les rapports de recherche ont été exclus des données pour s'assurer d'avoir la source primaire des informations fournies dans les articles.

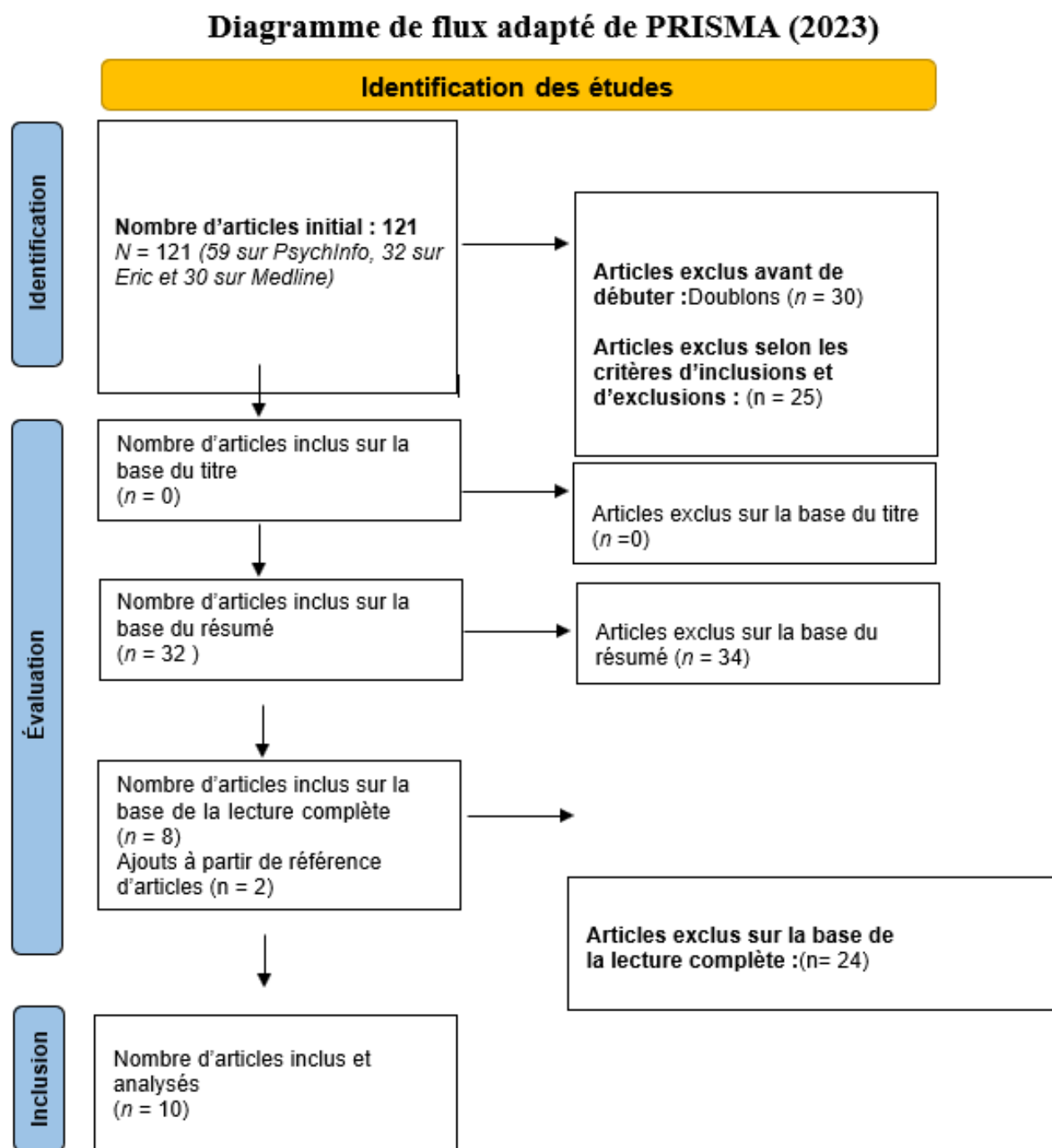
Ce sont donc 10 thèses qui ont été exclues. De plus, 15 études ont été exclues puisque leur date de publication était avant l'année 2013. Puis, 34 études ont été retirées à la suite de la lecture du résumé. À cette étape, 32 études ont été retenues. Après une lecture complète de ces articles, sur la base des critères de sélection, un total de huit a été conservé. Deux articles supplémentaires ont été ajoutés en s'appuyant sur la base de lecture d'un article pour un total de dix articles retenus.

### **Démarche d'analyse**

Une lecture attentive des 10 études retenues pour ce travail a été effectuée pour permettre d'extraire les informations pertinentes ainsi que les principaux résultats concernant les programmes d'intervention et les besoins en termes d'interventions des personnes ayant un TSA. Toutes ces informations ont été classées dans des tableaux d'extraction des données. Ces tableaux ont permis de mieux repérer les informations pertinentes de chacune des études. Les caractéristiques des études retenues ont été classées selon ces différentes catégories : 1) la référence, 2) le pays de l'étude, 3) l'objectif de l'article, 4) le type de devis, 5) les participants, 6) le programme ou l'intervention, 7) les outils de mesure, 8) les principaux résultats ; 8) les recommandations.

Figure 1

Synthèse des études identifiées et sélectionnées



## Résultats

À la suite de la description des principales caractéristiques des études retenues, les résultats sont présentés selon ces deux grands thèmes, soit : 1) les programmes et 2) les besoins. En effet, différents programmes visant à soutenir les personnes ayant un TSA dans les relations amoureuses ont pu être identifiés. De plus, plusieurs auteurs évoquent les besoins de ces personnes pour lesquels des interventions pourraient s'avérer utiles pour leur permettre d'établir et de maintenir de saines relations amoureuses.

### Description des études retenues

Six études ont été menées aux États-Unis (Cheak-Zamora *et al.*, 2019; Cunningham *et al.*, 2016; Crehan *et al.*, 2024; Pugliese *et al.*, 2019; Rothman et Graham, 2022 et Rothman *et al.*, 2022). Aussi, trois études ont été réalisées dans différents pays d'Europe, soit au Portugal (Beato *et al.*, 2024), en Pologne (Platos *et al.*, 2024) et aux Pays-Bas (Visser *et al.*, 2017). Une seule étude a été menée en Australie (Smith *et al.*, 2021). L'ensemble des études ont été réalisées entre 2016 et 2024. De plus, les participants étaient tous des adolescents et des adultes de sexe masculin et féminin avec un diagnostic de TSA ou d'autisme infantile. Quelques études ont des participants non binaires (Beato *et al.*, 2024; Rothman et Graham, 2022 et Rothman *et al.*, 2022). En tout, ce sont quatre études qui ont utilisé un devis qualitatif (Beato *et al.*, 2024; Cheak-Zamora *et al.*, 2019; Rothman et Graham, 2022 et Smith *et al.*, 2021). Quatre études ont utilisé un devis quantitatif (Cunningham *et al.*, 2016; Pugliese *et al.*, 2019; Rothman *et al.*, 2022 et Visser *et al.*, 2017). Finalement, les autres études ( $n = 2$ ) présentent un devis mixte (Crehan *et al.*, 2024 et platos *et al.*, 2024). Le nombre de participants dans les dix études a une grande variabilité, se situant entre 10 et 114. Les participants des études retenues sont âgés de 9 à 64 ans.

**Tableau 1***Description des études retenues*

Études	Pays	Objectif (s)	Participants	Méthode
Beato <i>et al.</i> , (2024)	Portugal	Améliorer les connaissances sur les expériences et les perceptions des personnes ayant un TSA en matière de romance, d'intimité et de sexualité.	22 participants (5 hommes, 14 femmes, 1 non-binaire, 1 indéfini et 1 <i>demigirl</i> ) Âge : entre 15 et 45 ans	Qualitative
Cheak-Zamora <i>et al.</i> , (2019)	États-Unis	Comprendre les expériences des adolescents et des jeunes adultes ayant un TSA lors de leur transition vers l'âge adulte au moyen d'entrevues semi-structurées.	27 participants (18 hommes et 9 femmes) Âge : entre 16 et 25 ans	Qualitative Entrevues semi-structurées
Cunningham <i>et al.</i> , 2016	États-Unis	Informar les conseillers sur la façon d'aider les adultes atteints de TSA à s'engager dans des relations amoureuses, afin qu'ils puissent bénéficier de ces avantages.	38 participants (38 hommes et 8 femmes) Âge : entre 18 et 29 ans	Quantitative

Crehan <i>et al.</i> , 2024	États-Unis	Adapter un programme concernant l'éducation sexuelle visant à répondre aux besoins des adultes ayant un TSA.	9 participants (8 hommes et 1 femme) Âge : entre 19 et 23 ans	Mixte
Platos <i>et al.</i> , 2024	Pologne	Examiner l'efficacité et la validité écologique de la version adaptée du <i>PEERS</i> <sup>1</sup> pour les jeunes adultes TSA.	15 participants (11 hommes et 4 femmes) Âge : entre 18 et 32 ans	Mixte
Pugliese <i>et al.</i> , 2019	États-Unis	Évaluer le programme <i>STAR</i> <sup>2</sup> .	84 participants (68 garçons et 16 filles) Âge : entre 9 et 18 ans	Mixte
Rothman <i>et al.</i> , 2022	États-Unis	Évaluer l'acceptabilité et l'efficacité préliminaire de la classe <i>HEARTS</i> <sup>3</sup> .	55 participants (31% hommes, 55% femmes et 11% non-binaires) Âge : entre 18 et 44 ans	Quantitative

<sup>1</sup> Program for the Education and Enrichment of Relational Skills for Young Adults

<sup>2</sup> Supporting Teens with Autism on Relationships

<sup>3</sup> Healthy Relationships on the Autism Spectrum

Rothman et Graham, 2022	États-Unis	Recueillir les points de vue des personnes ayant un TSA concernant les amitiés saines et malsaines et les relations amoureuses, en mettant l'accent sur les sujets ou les compétences qu'ils seraient utiles d'enseigner.	25 participants (48% femmes, 40% hommes et 12% non-binaires) Âge : entre 16 et 22 ans	Qualitative
Smith <i>et al.</i> , 2021	Australie	Décrire les défis et les facteurs qui facilitent les relations et explorer les expériences des couples ND <sup>4</sup> concernant les services de soutien relationnel auxquels ils ont eu accès pendant la relation.	13 participants Âge : 18 ans et plus	Qualitative
Visser <i>et al.</i> , 2017	Pays-Bas	Évaluer les effets du programme <i>TTT</i> <sup>5</sup> pour les adolescents ayant un TSA sur les résultats cognitifs et étudier l'effet du programme <i>TTT</i> sur les résultats comportementaux.	83 participants Âge : entre 12 et 18 ans	Quantitative

---

<sup>4</sup> Neurodivergents

<sup>5</sup> Tackling Teenage Training

## **Programmes**

La recension réalisée a permis d'identifier cinq programmes, soit le *Ready for Love*, *PEERS*, *HEARTS*, *Tackling Teenage Training* ainsi que le *STAR*. Chacun d'eux est présenté à partir des informations tirées des articles recensés.

### ***Le programme Ready for Love***

L'un des programmes identifiés par la recension des écrits est le programme *Ready for Love* (RE ; Ortwein et Guerney, 2008). Ce programme aurait des effets sur la communication interpersonnelle, l'empathie expressive, la résolution de problèmes, l'adaptation conjugale, l'estime de soi, l'adaptabilité, le bonheur conjugal et l'autodifférenciation (Cunningham *et al.*, 2016). Il repose sur un modèle de traitement psychoéducatif et de thérapie brève. Son efficacité aurait été documentée par des recherches empiriques auprès de populations variées au cours des 20 dernières années. Cunningham et ses collègues (2016) mentionnent que la sélection de ce programme pour l'étude est due au fait qu'il a été appliqué avec des populations ayant des besoins particuliers, notamment les personnes ayant un trouble de la personnalité, une déficience intellectuelle ou différents troubles mentaux. Une version revue et bonifiée, visant une clientèle ayant un TSA, intitulée : *Ready for Love – Autism Spectrum Disorder* (RE-ASD) est désormais proposée et évaluée par Cunningham et ses collaborateurs (2016). Cette version comprend trois leçons de plus que le programme original, portant sur 1) l'initiation à une relation, telle que le flirt, 2) l'évaluation de l'intérêt d'une personne envers vous et 3) la demande pour un rendez-vous (Cunningham *et al.*, 2016). Le programme adapté pour les personnes ayant un TSA vise à développer les compétences relationnelles, les habiletés dans les rencontres, l'empathie ainsi que le soutien social. En ce qui concerne les modalités, le programme RE-ASD, il se déroule sur une période de huit semaines, à raison de deux heures par semaine. Chaque séance comprend trois leçons, ce qui le distingue du programme RE standard, qui en comporte deux. (Cunningham *et al.*, 2016).

Dans leur étude, Cunningham *et al.* (2016) ont comparé les deux versions (RE et RE-ASD) auprès de deux groupes de participants. Ils ont mesuré les effets de ces programmes à l'aide de mesures des caractéristiques autistiques, d'habiletés sociales et d'empathie. Les analyses réalisées ne permettent pas d'identifier de différences significatives des résultats entre ces deux versions du programme. Donc, il est possible de déduire que les trois thèmes supplémentaires pour les personnes ayant un TSA n'ont pas produit le résultat escompté par les chercheurs (Cunningham *et al.*, 2016). Il demeure que des améliorations pour le domaine de la communication sociale, de la motivation sociale et de l'empathie sont observées. Finalement, malgré le fait que les stratégies d'initiation aux rencontres amoureuses ont été évoquées seulement dans la version RE-ASD, les participants des deux groupes ont eu des effets positifs concernant les résultats en matière de rencontres amoureuses (Cunningham *et al.*, 2016).

### ***Le programme PEERS***

Le programme *PEERS Program for the Education and Enrichment of Relational Skills* développé par Laugeson *et al.* (2015). Ce programme a pour but de développer des compétences sociales pertinentes pour initier et maintenir des relations avec les pairs, en particulier l'amitié et les relations amoureuses (Platos *et al.*, 2023). Les thèmes présents dans chacune des séances du programme sont l'ouverture et la tenue d'une conversation, l'utilisation appropriée de l'humour, l'organisation des rencontres avec des pairs, la résolution de conflits, le début et la fin d'un appel téléphonique, l'utilisation des médias sociaux et les rencontres (Platos *et al.*, 2023). Le programme s'adresse à de jeunes adultes ayant un TSA et se déroule en groupe de 6 à 12 participants, lors de 16 séances hebdomadaires de 90 minutes, animées par un professionnel de la santé mentale ou un éducateur.

Pour analyser et valider l'efficacité du programme, 21 participants ont été répartis aléatoirement dans un groupe de traitement ( $n = 10$ ) et un groupe témoin sur la liste d'attente ( $n = 11$ ) pour ensuite comparer les deux groupes (Platos *et al.*, 2023). Concernant les résultats de l'étude, dans le groupe expérimental, des améliorations ont été observées en ce qui concerne les connaissances en compétences sociales, ainsi qu'une diminution des difficultés liées au TSA,

selon les proches. Des progrès significatifs ont également été notés en cognition sociale, communication sociale, motivation sociale, et en réduction des comportements répétitifs et des intérêts restreints. Toutefois, aucun changement notable n'a été constaté en ce qui concerne la conscience sociale. De plus, les participants ont montré une amélioration des relations avec leurs pairs (Platos *et al.*, 2023). Pour les participants du groupe témoin en liste d'attente, selon les parents, une augmentation des difficultés liées à l'autisme est mise de l'avant, ainsi qu'une détérioration des relations avec les pairs (Platos *et al.*, 2023).

### ***Le programme HEARTS***

Le programme *HEARTS Healthy Relationships on the Autism Spectrum*, élaboré par Rothman *et al.* (2022), vise à soutenir le développement des relations saines chez les personnes ayant un TSA par le biais d'une éducation appropriée et facilement accessible. Les différents thèmes présents dans chacune des séances du programme sont de définir les relations saines, débiter de nouvelles relations, rencontrer de nouvelles personnes, les limites et comment mettre fin aux relations (Rothman *et al.*, 2022). Le contenu des séances du programme découle d'entretiens avec 25 personnes ayant un TSA sur ce qu'elles voudraient apprendre dans un cours sur les relations saines (Rothman *et al.*, 2022). Selon un modèle psychoéducatif, un total de six séances est offert en ligne en utilisant la plateforme Zoom. Chacune des classes est dispensée par un enseignant neurotypique et un enseignant ayant un TSA (Rothman *et al.*, 2022).

L'objectif de l'étude de Rothman et ses collaborateurs (2022) est d'évaluer l'acceptabilité et l'efficacité préliminaire du programme. Les résultats de l'étude montrent que les participants ont connu une amélioration de leur épanouissement, de leur capacité à faire face au rejet et à la jalousie, de leur motivation à s'engager avec les autres pour socialiser, de leur autocompassion et de la pensée positive. Aussi, les participants ont diminué les pensées automatiques, la violence dans les fréquentations a également diminué, tout comme la réaction de fuite et la sensibilité au rejet. Cependant, selon les résultats, les compétences interpersonnelles ne se sont pas améliorées et la solitude n'a pas diminué de manière significative (Rothman *et al.*, 2022).

### ***Le programme Tackling Teenage Training***

Le *Tackling Teenage Training* (TTT, 2024) est un programme d'éducation sexuelle. Il est utilisé dans une perspective d'interventions et de préventions pour satisfaire les besoins des personnes qui ont un TSA en lien avec leur développement psychosexuel. À l'origine, ce programme visait les adolescents avec un TSA et les thèmes de cette version du programme sont l'anatomie sexuelle, l'identité de genre, l'expression de genre, l'attraction sexuelle, l'attraction romantique, la masturbation, la sexualité avec un partenaire, les limites personnelles et la sécurité, les rencontres amoureuses ainsi que les rencontres en ligne (Visser *et al.*, 2017). L'objectif de l'étude de Crehan *et al.*, 2024 était d'adapter et d'expérimenter le *TTT* auprès d'adultes ayant un TSA. Trois thèmes se sont ajoutés dans cette version : l'intersexuation, la fluidité des genres et la communication entre deux partenaires (Crehan *et al.*, 2024). Le programme se déroule sur 16 semaines à raison d'une séance par semaine, en format virtuel et de groupe, et il est animé par des professionnels formés (Crehan *et al.*, 2024). Le programme est adapté à un format de groupe, puisqu'une grande partie de l'apprentissage sexuel et relationnel provient des pairs (Crehan *et al.*, 2024).

Selon les résultats de Crehan *et al.*, 2024, le programme a un impact positif en lien avec les pensées des participants reliées à la sexualité et aux relations personnelles et aussi sur le comportement en ligne. Une majorité des participants ont mentionné que le programme leur a permis de mieux comprendre la sexualité et qu'ils en ressortaient avec des éléments concrets à utiliser dans leur vie de tous les jours (Crehan *et al.*, 2024). Les trois sous-échelles de la socialisation psychosexuelle : 1) les compétences d'amitié, 2) les compétences romantiques et les capacités romantiques perçues ainsi que 3) l'ouverture personnelle à l'égard de l'intimité se sont améliorées. Pour la sous-échelle de l'acceptation sociale par les pairs, les scores se sont améliorés pour deux participants, se sont détériorés pour trois participants et n'ont pas changé pour quatre participants (Crehan *et al.*, 2024). Finalement, par rapport au domaine de l'individualité psychosexuelle, seules l'image corporelle et la quantité de désirs sexuels se sont améliorées (Crehan *et al.*, 2024).

### ***Le programme STAR***

Le programme *STAR Supporting Teens with Autism on Relationships* a pour but de fournir aux parents et à leurs enfants ayant un TSA les connaissances et les compétences nécessaires concernant la sexualité, les relations et la santé affective de manière sécuritaire et appropriée (Pugliese *et al.*, 2019). Les thèmes abordés dans le programme ont été divisés en quatre chapitres différents. Le premier chapitre concerne la puberté et a comme thèmes la maturité reproductive, les modifications physiques qui apparaissent durant la puberté, l'hygiène et les changements émotionnels. Le second chapitre a comme titre les relations en explorant l'amitié, l'attraction et les intérêts pour les autres ainsi que la progression dans les relations. Le troisième thème est sur les sentiments et les comportements sexuels et il aborde l'apprentissage à connaître les sentiments et les comportements sexuels, la masturbation, le comportement sexuel partagé. Enfin, le dernier chapitre porte sur le maintien de la santé sexuelle et a comme thème la santé sexuelle masculine et féminine, les infections sexuellement transmissibles, la contraception, l'orientation sexuelle et l'identité de genre ainsi que le harcèlement sexuel (Pugliese *et al.*, 2019). Le programme se déroule sur 12 semaines. Le programme *STAR* comprend des modules pour les parents ainsi que pour les enfants afin d'encourager la communication concernant un sujet de santé parfois difficile (Pugliese *et al.*, 2019). Il repose sur deux composantes principales. Le premier est le *Charting the Course*, c'est un manuel destiné aux parents, offrant des informations, des stratégies et des exercices pour faciliter les discussions sur la sexualité avec leurs enfants. L'autre est le *Boardwalk Adventure* qui est un jeu interactif en ligne conçu pour les jeunes, visant à renforcer leurs compétences sociales et leur compréhension des situations liées à la sexualité et aux relations (Pugliese *et al.*, 2019). La clientèle visée pour le programme est des jeunes ayant un TSA et le programme est dispensé par les parents (Pugliese *et al.*, 2019).

Dans l'étude de Pugliese *et al.* (2019), le programme est mis en œuvre selon deux modalités : un groupe avec un animateur et l'autre sans animateur. La répartition dans chacun des groupes s'est faite de façon aléatoire (Pugliese *et al.*, 2019). Pour le groupe avec l'animateur, il y a 31 participants qui ont assisté à six séances de groupe psychoéducatif de 90 minutes chacune, à chaque deux semaines. Dans ce groupe, les parents ont différentes lectures à effectuer et ils

doivent également s'assurer que leur enfant joue environ 30 minutes par semaine au jeu de *Boardwalk Adventure*. Le groupe sans animateur compte 25 participants. Chaque semaine, ces derniers doivent lire le programme et s'assurer que leur enfant joue environ 30 minutes par semaine au jeu *Boardwalk Adventure*.

L'objectif de l'étude est d'évaluer l'efficacité du programme *STAR* (Pugliese *et al.*, 2019). Concernant les résultats de l'étude, il est spécifié qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes. Cependant, dans les deux groupes, une augmentation significative concernant leurs connaissances de la sexualité s'observe. En effet, une amélioration est présente autant chez les parents que les jeunes des deux groupes. Les parents ont montré un changement significativement plus important en termes de connaissances sexuelles et les jeunes ont montré une plus grande amélioration de leur connaissance sociale. Finalement, les parents qui ont participé au programme l'ont trouvé bien organisé et utile pour les guider dans les différentes conversations qu'ils ont eues avec leur enfant sur la sexualité (Pugliese *et al.*, 2019). L'étude met aussi de l'avant un retour qualitatif des jeunes. Effectivement, ils ont spécifié que le programme couvre plusieurs sujets importants et qu'il est éducatif. Cependant, les jeunes ont souligné que parler de sexualité avec leurs parents leur causait de l'inconfort à certains moments (Pugliese *et al.*, 2019).

### **Les besoins des personnes ayant un TSA en matière d'interventions**

La recherche réalisée a permis de faire ressortir différents besoins en lien avec les interventions des personnes ayant un TSA en contexte de relation amoureuse. Les différents types de besoins sont présentés à partir des informations tirées des articles recensés.

#### ***Besoins en termes de formations et de programmes***

Les participants de l'étude de Cheak-Zamora *et al.*, (2019) mentionnent avoir besoin d'informations pratiques sur le développement sexuel et relationnel. Ces derniers relèvent un manque dans les formations et les programmes actuels quant aux connaissances et aux compétences sur la façon de développer et de gérer une relation. Aussi, certains participants de

l'étude de Cheak-Zamora et ses collaborateurs (2019) et Rothman et Graham 2022 ont expliqué que, dans les programmes à l'école, ils veulent apprendre sur comment fixer et respecter des limites sexuelles. Aussi, les résultats de l'étude de Beato et ses associés (2024) mettent en lumière un besoin d'être conseillé sur la façon d'avoir une relation intime et sexuelle. Les participants de leur étude veulent des techniques concrètes pour réduire l'anxiété et mieux comprendre les signaux non verbaux en contexte de relation intime. Les personnes ayant un TSA soulèvent le besoin d'obtenir des programmes plus complets qui abordent autant les connaissances de base sur la santé corporelle, ce qu'est un rapport sexuel ainsi que les relations sociales en lien avec la sexualité (Cheak-Zamora *et al.*, 2019). Dans l'étude de Beato *et al.*, (2024), les participants ont mentionné que les programmes d'éducation sexuelle doivent plus porter sur la connaissance de la sexualité et des droits sexuels, la compréhension de leurs fonctions corporelles, la satisfaction sexuelle (individuelle et interpersonnelle), l'expression de leurs besoins et de leurs émotions, la formation aux limites et à l'affirmation de soi ainsi que la mise en pratique des compétences sociales requises par les relations amoureuses et intimes.

Par ailleurs, les personnes avec un TSA dans l'étude de Beato *et al.*, (2024) mentionnent qu'elles ont de la difficulté à bien identifier les sensations et les sentiments qui sont reliés à l'intérêt envers une autre personne, à l'excitation et aux désirs sexuels. En effet, les personnes avec un TSA veulent développer de nouvelles compétences pour leur permettre de mieux distinguer les relations saines et des relations malsaines (Rothman et Graham 2022). Aussi, les participants de l'étude de Smith et ses associés (2021) relèvent, en lien avec des services reçus en couples, un besoin que le professionnel soit en mesure de communiquer et de répondre aux besoins des deux partenaires afin que ces derniers se sentent compris.

### ***Modalités d'intervention***

Dans une étude, les participants ayant un TSA ont mis de l'avant qu'ils préfèrent l'approche en ligne pour ce qui est des modules théoriques et, lorsqu'il y a des modules pratiques, comme les jeux de rôles, ils préfèrent les rencontres en présentiel (Beato *et al.*, 2024). De plus, certains participants mentionnent que les programmes d'éducation sexuelle devraient être mis en

place tout au long du développement de la personne, mais encore plus particulièrement à l'adolescence, soit dès l'âge de 11 ans jusqu'à 15 ans (Beato *et al.*, 2024). Beato *et al.*, (2024), quant à eux, mettent de l'avant l'utilisation de l'éducation sexuelle intégrale, qui est une approche inclusive, affirmée et positive de la sexualité et du bien-être humain. Cette approche constitue une réponse adaptée et efficace aux besoins particuliers des personnes ayant un TSA. Finalement, dans l'étude de Smith *et al.*, (2021), les participants ont nommé vouloir plus de services par le biais de groupes de soutien.

## Discussion

L'expérience au sein des relations amoureuses chez les personnes ayant un TSA constitue un domaine de recherche important, mais encore peu exploré (Strunz *et al.*, 2017). Bien que ces personnes manifestent un intérêt pour les relations intimes et affectives (Beato *et al.*, 2024 ; Cheak-Zamora *et al.*, 2019), elles rencontrent des obstacles importants qui compromettent l'établissement et le maintien de relations saines (Hancock *et al.*, 2017 ; Kock *et al.*, 2019). L'objectif du présent essai était d'identifier les programmes et les pratiques d'intervention pour soutenir le développement des habiletés des personnes qui ont un TSA en contexte de relations amoureuses. La recension des écrits a permis de repérer cinq programmes qui répondaient aux critères établis : *PEERS*, *READY FOR LOVE*, *HEARTS*, *TTT* et *STAR*. Aussi, l'essai a permis de mettre en évidence les différents besoins et préférences des personnes ayant un TSA en termes de formations et de programmes leur permettant de développer leurs connaissances et leurs compétences relatives aux relations amoureuses.

Le premier constat de cette recension est la disponibilité de programmes adaptés pour les personnes qui ont un TSA et qui concernent les relations amoureuses. En effet, l'essai a permis de repérer deux programmes qui abordent plus spécifiquement la sexualité dans les relations amoureuses avec des personnes ayant un TSA (Crehan *et al.*, 2024 et Pugliese *et al.*, 2019). Trois autres programmes soutiennent le développement d'habiletés relationnelles chez ces personnes, puisqu'ils abordent différentes dimensions sociales et émotionnelles (Cunningham *et al.*, 2016, Platos *et al.*, 2023 et Rothman *et al.*, 2022).

Ces différents programmes répondent à plusieurs besoins chez les personnes ayant un TSA. Effectivement, l'évaluation de certains programmes identifiés dans le cadre de cet essai révèle des effets bénéfiques sur les connaissances des personnes ayant un TSA concernant les relations sociales. C'est le cas des programmes *PEERS* (Platos *et al.*, 2023) et *STAR* (Pugliese *et al.*, 2019). Selon Hancock et ses collaborateurs (2017) les personnes ayant un TSA ont effectivement besoin de développer des connaissances en lien avec des relations interpersonnelles, car des lacunes en ce sens peuvent parfois entraîner l'utilisation de

comportements inadaptés pour s'exprimer ou entrer en contact avec d'autres personnes. D'ailleurs, dans certaines des études recensées, il est documenté que certains programmes ont entraîné des effets positifs concernant les comportements inadaptés des personnes ayant un TSA en contexte de relation amoureuse (Crehan *et al.*, 2024 et Platos *et al.*, 2023). En effet, le programme *TTT* et le programme *PEERS* ont permis aux participants de diminuer des difficultés liées au TSA et de créer un impact positif sur le comportement en ligne, en utilisant des comportements plus adaptés (Crehan *et al.*, 2024 et Platos *et al.*, 2023).

Deux programmes ont permis aux participants d'améliorer leur communication sociale (Cunningham *et al.*, 2016 et Platos *et al.*, 2023). En effet, leur participation au programme *PEERS* leur a permis d'apprendre à maintenir un dialogue interactif avec un partenaire (Platos *et al.*, 2023). Comme Sala et ses collègues (2020) l'ont évoqué, les difficultés de communication chez les personnes ayant un TSA peuvent créer des doutes importants dans leurs relations. Ainsi, comme le mentionnent Cunningham et ses collaborateurs (2016) en améliorant la communication sociale, cela permet aux participants de vivre des expériences d'interaction plus positives.

Les personnes ayant un TSA ont également des besoins importants en termes d'éducation sexuelle. Certains programmes permettent aux participants de développer leurs connaissances sexuelles (Crehan *et al.*, 2024 Pugliese *et al.*, 2019). Par exemple, les participants du programme *TTT* ont développé leurs connaissances et des pensées positives par rapport à la sexualité (Crehan *et al.*, 2024). Ces programmes répondent donc à un besoin important considérant que les personnes ayant un TSA seraient tout aussi intéressées par la sexualité que les personnes neurotypiques, mais que, souvent, elles utilisent des comportements inadaptés pour démontrer leur intérêt, ce qui peut les conduire vers des expériences sociales négatives (Hellemans *et al.*, 2007 et Bertilsdotter Rosqvist, 2013).

Le programme *HEARTS* aborde la thématique du rejet dans le cadre des relations. Ce programme a permis aux participants de diminuer leur sensibilité face au rejet des autres (Rothman *et al.*, 2022). Cela a permis aux personnes avec un TSA de ressentir moins fortement

les effets plus négatifs d'un rejet ainsi que de savoir comment y faire face. Par exemple, elles sont plus en mesure de prendre du recul vis-à-vis de la situation vécue et ils ne laissent plus ces expériences affecter aussi fort leur estime d'eux-mêmes (Rothman *et al.*, 2022). Cela s'avère pertinent, puisque de nombreuses difficultés sociales sont vécues au quotidien par les personnes ayant un TSA en lien avec la présence de leurs défis persistants de la communication sociale réciproque et sur le plan des interactions sociales (APA, 2013).

Le deuxième constat de cette étude est que les programmes dispensés pour les personnes ayant un TSA en contexte de relation amoureuse sont majoritairement donnés en groupe. En effet, l'essai a permis de mettre de l'avant que plusieurs programmes (Cunningham *et al.*, 2016, Crehan *et al.*, 2024, Platos *et al.*, 2023 et Pugliese *et al.*, 2019) utilisent des modalités de groupe pour répondre aux besoins de la clientèle. À cet effet, Orsmond et ses collègues (2013) mettent de l'avant que les personnes ayant un TSA ont moins d'occasions d'être en relation avec de nouvelles personnes, limitant les possibilités d'améliorer leurs habiletés sociales. Les personnes ayant un TSA auraient deux à quatre fois moins de chances de passer du temps avec des amis que les personnes qui n'ont pas de TSA (Orsmond *et al.*, 2013). Aussi, elles seraient nettement moins souvent invitées à participer à des événements sociaux (Orsmond *et al.*, 2013). De plus, lorsqu'elles sont en mesure de développer des relations, celles-ci seraient généralement plus courtes que chez les personnes neurotypiques (Orsmond *et al.*, 2013). Étant donné que les personnes ayant un TSA ont moins d'occasions de pouvoir participer à des événements sociaux, le fait d'utiliser des modalités de groupe pour cette clientèle s'avère intéressant. Cela permet aux participants d'être en contact avec de nouvelles personnes qui vivent sensiblement les mêmes difficultés qu'eux. Le programme *TTT* souligne aussi que la plupart des apprentissages sexuels et relationnels effectués dans le cadre de ce programme découlent des interactions avec les autres participants (Crehan *et al.*, 2024). Parmi les nombreux défis rencontrés par les gens ayant un TSA, il y a notamment la difficulté à entrer en contact avec autrui, puisqu'il y a souvent une absence ou une faible initiation à des interactions sociales avec les autres (APA, 2013). De ce fait, les programmes de groupe peuvent contribuer à travailler directement sur ces habiletés. En effet, plusieurs participants ont développé une plus grande motivation à s'engager socialement en

participant à un programme (Platos *et al.*, 2023 et Rothman *et al.*, 2022). De plus, être en mesure de partager différentes pensées et différentes émotions à d'autres personnes peut être un défi important pour les personnes ayant un TSA (APA, 2013). Le programme *Ready for Love* met l'accent sur le développement de l'empathie chez leurs participants (Cunningham *et al.*, 2016). Selon Cunningham *et al.*, (2016) les personnes ayant un TSA qui sont en mesure de développer leur empathie améliorent leur expérience dans les relations, car celle-ci est essentielle en contexte de relations amoureuses.

Le troisième constat de cette recension est le fait que, bien que plusieurs programmes et différentes pratiques d'intervention soient offerts, plusieurs besoins évoqués par les personnes ayant un TSA ne sont pas comblés. Les participants expriment le désir d'accéder à une éducation plus pratique et réaliste, qui aborde la gestion des émotions et des désirs sexuels, la compréhension des signes non verbaux, la différenciation entre les relations saines et malsaines ainsi que l'affirmation de soi en incluant les limites personnelles (Beato *et al.*, 2024, Cheak-Zamora *et al.*, 2019 et Rothman et Graham, 2022). Comme le soulignent Beato et ses collaborateurs (2024), l'utilisation d'une approche intégrée, émotionnelle et relationnelle, apparaît indiquée afin de répondre aux réalités propres des personnes ayant un TSA.

Ces éléments mis de l'avant montrent la pertinence d'utiliser une approche intégrée, émotionnelle et relationnelle (Beato *et al.*, 2024). Beato et ses collaborateurs (2024) ont spécifié que l'éducation sexuelle intégrale offre une manière adaptée et efficace de répondre aux réalités propres des personnes ayant un TSA.

Ce type d'approche d'éducation sexuelle met de l'avant les aspects positifs reliés à la sexualité (Bonjour et Van Der Vlugt, 2018). En effet, au lieu de se concentrer sur une prévention des aspects plus négatifs, cette approche vise à améliorer le bien-être des participants dans les programmes en mettant de l'avant l'autonomie. Celle-ci utilise des méthodes participatives, interactives et efficaces pour favoriser une meilleure éducation, tout en prenant en compte la diversité. Cette approche permet aux participants d'augmenter leur pouvoir d'agir en développant

leur capacité à effectuer des choix éclairés tout en agissant de manière responsable envers eux-mêmes et envers les autres (Bonjour et Van Der Vlugt, 2018).

Par ailleurs, l'enjeu concernant le format et les modalités des programmes a également été soulevé par certains participants (Beato *et al.*, 2024). En effet, plusieurs participants préfèrent des modalités hybrides (en ligne pour la théorie et en personne pour la pratique), illustrant un besoin de flexibilité et d'accessibilité chez les personnes qui ont un TSA (Beato *et al.*, 2024).

### **Liens avec la psychoéducation**

De façon générale, un programme d'intervention vise à répondre à des besoins spécifiques d'une clientèle visée (Gendreau, 2001). De ce fait, pour que les participants ayant un TSA puissent atteindre les différents objectifs d'un programme, il est primordial de bien connaître leurs besoins et d'en tenir compte pour la planification. D'ailleurs, de plus en plus d'études de types participatives proposent que les personnes ayant un TSA puissent non seulement mentionner leurs besoins, mais contribuer à l'élaboration de solutions adaptées (Poulin *et al.*, 2023). À titre d'exemple, le programme *HEARTS* a été élaboré en utilisant une approche collaborative. En effet, Rothman et ses collaborateurs (2022) ont développé ce programme, en mettant à contribution des personnes ayant un TSA. En psychoéducation, cela réfère à l'utilisation de savoirs expérientiels au sein de la recherche participative, c'est-à-dire que le programme a été conçu avec les personnes ayant un TSA et en tenant compte de leur expérience (Poulin *et al.*, 2023). Le programme *HEARTS* prend donc appui sur un croisement des savoirs, les savoirs scientifiques et expérientiels.

Dans le cadre de l'étude de Smith et al. (2021), l'accent est mis sur les interactions entre les participants et les professionnels, lorsque les participants nomment des besoins qui sont importants pour eux et que les professionnels sont sensibles à cette réalité. Selon Gendreau (2001), il est important de considérer que les intervenants et les participants d'un programme sont constamment en interaction. Cette interaction doit permettre un lien thérapeutique entre l'intervenant et son client qui se trouve à être un aspect primordial pour de meilleurs résultats

(Caouette *et al.*, 2012). Comme Caouette et ses collaborateurs (2012) l'ont spécifié, le savoir-être du professionnel est son outil principal spécialement en processus de changement avec les usagers.

Les huit opérations professionnelles d'un psychoéducateur ont une grande importance dans la mise en œuvre d'un programme auprès d'une clientèle spécifique pour permettre aux participants de développer leur potentiel adaptatif (PAD) ainsi que leur potentiel expérientiel (PEX) (Gendreau, 2001). En effet, les premières opérations sont l'observation et l'évaluation. Celles-ci permettent de mieux comprendre les difficultés d'adaptation vécues par les personnes ayant un TSA et ainsi de s'assurer du niveau de convenance de ce qui leur est proposé à travers le programme.

La planification consiste à élaborer des interventions en particulier en se concentrant sur les objectifs à atteindre et sur les méthodes pour y parvenir (Gendreau, 2001). L'organisation fait référence à la structure mise en place pour favoriser l'atteinte des objectifs (Gendreau, 2001). Dans le cadre de cet essai, plusieurs programmes recensés, comme les programmes *PEERS* et *STAR*, ont mis en place une structure précise de séances, de modules et d'activités (Platos *et al.*, 2023 et Pugliese *et al.*, 2019).

Une autre opération à considérer est l'organisation, qui consiste à mettre en place les conditions nécessaires à la réalisation de l'activité dans le cadre du programme (Le Blanc, 2014). Ainsi, le psychoéducateur doit organiser les différentes activités éducatives en coordonnant le matériel, les modalités (présentiel, en ligne ou en groupe) ainsi que la participation des partenaires (Gendreau, 2001). Par exemple, dans le programme *STAR* les parents sont impliqués, donc à cette étape, il est primordial qu'ils comprennent bien leur rôle dans leur participation au programme (Gendreau, 2001 et Pugliese *et al.*, 2019).

L'animation, cinquième opération professionnelle, est au cœur des études sur les programmes recensés dans le cadre de cet essai. Par exemple, l'importance du vécu éducatif partagé dans les

programmes *PEERS*, *Ready for Love*, *STAR* et *TTT* où les participants expérimentent et pratiquent leurs habiletés en interaction entre eux et avec les animateurs (Crehan *et al.*, 2024, Cunningham *et al.*, 2016, Platos *et al.*, 2024 et Pugliese *et al.*, 2019). L'animation permet de rendre les apprentissages plus vivants et adaptés à la clientèle, tout en soutenant la motivation des participants (Gendreau, 2001).

L'utilisation permet de faire un retour sur ce qui a été vécu à travers les activités du programme pour venir favoriser une généralisation des acquis en permettant aux participants de faire des liens pour favoriser leurs apprentissages (Gendreau, 2001). Par exemple, dans le programme *PEERS*, les intervenants utilisaient ce qui avait été pratiqué par les participants en termes de conversation et d'habiletés sociales dans les séances en les encourageant à réutiliser ces apprentissages au sein de leurs relations dans leur quotidien (Platos *et al.*, 2023).

Par la suite, une évaluation post-situationnelle est nécessaire. Dans cet essai, les études sur les programmes font une évaluation de la mise en œuvre et de leurs résultats (mesure de connaissances, comportements sociaux, motivation, etc.) (Crehan *et al.*, 2024, Cunningham *et al.*, 2016, Platos *et al.*, 2024, Pugliese *et al.*, 2019 et Rothman *et al.*, 2022).

Tout au long de ces opérations professionnelles, il y a des interactions entre les animateurs et les participants, pour favoriser une bonne communication entre eux qui est nécessaire au bon fonctionnement et à l'atteinte des résultats (Gendreau, 2001). En effet, le programme *HEARTS*, coanimé par une personne ayant un TSA et un intervenant neurotypique, permet une communication riche et adaptée, répondant aux besoins des participants (Rothman *et al.*, 2022). Aussi, l'animation des programmes en groupe permet de créer des échanges riches entre les participants et avec les intervenants, tout au long du processus (Crehan *et al.*, 2024, Cunningham *et al.*, 2016, Platos *et al.*, 2024 et Pugliese *et al.*, 2019).

Enfin, Vallerie (2010) définit le pouvoir d'agir (*empowerment*) comme étant une possibilité pour des personnes plus vulnérables d'obtenir un plus grand contrôle sur ce qui est important

pour eux et pour leurs proches. En effet, le pouvoir d’agir est une expérience vécue dans le cadre d’une interaction entre la personne et son environnement (Vallerie, 2010). Ainsi, il dépend non seulement de ce que la personne peut faire elle-même, mais aussi des possibilités offertes par son environnement (le matériel, le niveau social et institutionnel, les ressources, etc.). Le programme *HEARTS* utilise une approche qui intègre cette notion d’*empowerment* des participants. En effet, ce programme a été coconstruit avec des personnes ayant un TSA. Ils ont utilisé leur vécu, leurs expériences, leurs opinions pour tenter de créer un programme à l’image des personnes ayant un TSA (Rothman *et al.*, 2022). En effet, comme Vallerie (2010) le suggère, il est important de valoriser l’expérience vécue de la clientèle comme une source complète de savoirs. Le fait d’inclure la participation active de la clientèle dans un projet aurait un impact positif sur l’expérience et l’atteinte des objectifs (Vallerie, 2010). Le fait que le programme *HEARTS* ait intégré des personnes ayant un TSA dans la conception du programme a permis à ces dernières d’exercer un contrôle sur ce qui peut être important pour elles (Rothman *et al.*, 2022 et Vallerie, 2010). Ainsi, favoriser le développement du pouvoir d’agir des personnes ayant un TSA leur permet de disposer des ressources nécessaires pour faire évoluer une situation qui leur tient à cœur. Cela leur permet aussi de mettre en place des conditions favorables à leur développement et à leur apprentissage et de venir contrer un sentiment d’impuissance (Vallerie, 2010).

### **Limites de la présente recension**

Cet essai contient quelques limites. Tout d’abord, seule la littérature francophone et anglophone a été consultée. De plus, la littérature grise n’a pas été considérée. Cela a pu faire en sorte d’exclure certaines informations qui pourraient s’avérer utiles pour répondre à l’objectif de l’essai. Aussi, il est important de mentionner qu’il n’y a pas eu d’évaluation de la qualité des études qui ont été retenues. Finalement, bien que trois bases de données aient été utilisées et que des étapes rigoureuses et systématiques ont été suivies, la sélection des études retenues a été effectuée seulement par l’auteure principale. Cependant, l’essai a permis de mettre en évidence des programmes et des pratiques d’intervention pertinents pour les personnes ayant un TSA en contexte de relations amoureuses.

## **Conclusion**

Les résultats soulignent l'importance de proposer des programmes qui considèrent la réalité des personnes ayant un TSA et de prendre en compte leurs réels besoins afin que l'intervention soit efficace et adaptée à la clientèle spécifique. Il serait intéressant de coconstruire d'autres programmes avec les personnes ayant un TSA elles-mêmes, comme le recommandent Rothman et Graham (2022), afin que les interventions soient réellement adaptées à leurs attentes, leurs besoins et leurs vécus. La diversité des approches recensées montre un intérêt croissant en ce qui concerne le développement affectif et relationnel des personnes ayant un TSA, qui ont longtemps été négligés dans les interventions traditionnelles (Green et Garg, 2018). Les résultats mettent en évidence l'importance de concevoir des programmes adaptés aux particularités des personnes ayant un TSA. Ils doivent être élaborés en collaboration avec leur participation active, en tenant compte de leurs besoins spécifiques sur les plans émotionnel, cognitif et sensoriel. Finalement, il serait également intéressant de vérifier l'efficacité à long terme de ces programmes mis de l'avant dans cet essai ainsi que d'utiliser les besoins ressortis comme des pistes de solution pour mieux adapter ou bonifier les différentes pratiques d'intervention actuelles.

## Références

- Alain, M. et Dessureault, D. (Eds.). (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. PUQ
- Alaoui, D., Pelletier, L. et Lenoir, Y. (2018). L'intervention éducative : problématique, enjeux et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 1-16.  
<https://doi.org/10.7202/1059951ar>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition. DSM-5*.
- Barnett, J. P. et Maticka-Tyndale, E. (2015). Qualitative exploration of sexual experiences among adults on the autism spectrum: Implications for sex education. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 47(4), 171-179. <https://doi.org/10.1363/47e5715>
- Beato, A., Sarmiento, M. R. et Correia, M. (2024). Experiencing Intimate Relationships and Sexuality: A Qualitative Study with Autistic Adolescents and Adults. *Sexuality and Disability*, 42(2), 439-457. <https://doi.org/10.1007/s11195-024-09838-x>
- Bertilsson Rosqvist, H. (2014). Becoming an 'autistic couple': Narratives of sexuality and couplehood within the Swedish autistic self-advocacy movement. *Sexuality and Disability*, 32, 351-363.
- Bode, A., Luoto, S., et Kavanagh, P. S. (2025). Sex differences in romantic love: an evolutionary perspective. *Biology of sex Differences*, 16(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s13293-025-00698-4>
- Bonjour, M., et Van Der Vlugt, I. (2018). Comprehensive sexuality education. *Knowledge file*, 2, 1-35. <https://rutgers.international/wp-content/uploads/2021/09/Knowledgefile-CSE.pdf>
- Caouette, M., Dessureault, D., Mailloux, C. et Puskas, D. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif, vécu partagé et partage de vécu*, Longueuil (Québec), Béliveau Éditeur.
- Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O'Connor, K. V. et Randolph, J. K. (2019). Sexual and relationship interest, knowledge, and experiences among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Archives of sexual Behavior*, 48(8), 2605-2615. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1445-2>
- Cunningham, A., Sperry, L., Brady, M. P., Peluso, P. R. et Pauletti, R. E. (2016). The effects of a romantic relationship treatment option for adults with autism spectrum disorder. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 7(2), 99-110.  
<https://doi.org/10.1177/2150137816668561>

- Crehan, E. T., Yang, X., Dufresne, S., Barstein, J., Stephens, L., Dekker, L. et Greaves-Lord, K. (2024). Adapting the tackling teenage training sex education program for autistic adults in the US: a pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(6), 2108-2123. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05962-3>
- Exell, R., Hilari, K. et Behn, N. (2022). Interventions that support adults with brain injuries, learning disabilities and autistic spectrum disorders in dating or romantic relationships: a systematic review. *Disability and rehabilitation*, 44(12), 2567-2580. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1845824>
- Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K. et Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with high functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1094-1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*, Montréal, Éditions Sciences et Culture. I.
- Green, J., et Garg, S. (2018). Annual research review: the state of autism intervention science: progress, target psychological and biological mechanisms and future prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 424-443. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12892>
- Hancock, G. I., Stokes, M. A. et Mesibov, G. B. (2017). Socio-sexual functioning in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analyses of existing literature. *Autism Research*, 10(11), 1823-1833 <https://doi.org/10.1002/aur.1831>
- Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R. et Deboutte, D. (2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 260-269. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0159-1>
- Howlin, P. et Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283. <https://doi.org/10.1177/070674371205700502>
- Kaplan, R. M. et Kronick, R. G. (2006). Marital status and longevity in the United States population. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(9), 760-765. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.037606>
- Karney, B. R. (2014). On The Benefits and Challenges of Expecting Personal Fulfillment From Marriage. *Psychological Inquiry*, 25(1), 84-87. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.879091>
- Kawamichi, H., Sugawara, S. K., Hamano, Y. H., Makita, K., Matsunaga, M., Tanabe, H. C. et Sadato, N. (2016). Being in a romantic relationship is associated with reduced gray matter

- density in striatum and increased subjective happiness. *Frontiers in psychology*, 7, 1763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01763>
- Kock, E., Strydom, A., O'brady, D., & Tantam, D. (2019). Autistic women's experience of intimate relationships: the impact of an adult diagnosis. *Advances in Autism*, 5(1), 38-49. <https://doi.org/10.1108/AIA-09-2018-0035>
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K. et Elling sen, R. (2015). A Randomized Controlled Trial to Improve Social Skills in Young adults with Autism Spectrum Disorder: the UCLA PEERS® Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3978–3989. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2504-8>
- Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative. À la mémoire de Gilles Gendreau, psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 121-142. <https://doi.org/10.7202/1061203ar>
- Moser, G. (1994). Chapitre V-Les relations amoureuses. *Le Psychologue*, 151-184
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. et Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. et Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 2710-2719. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1833-8>
- Ortwein, M. V. et Guerney, B. G. (2008). *Ready for love: Relationship enhancement for singles and solos*. Frankfort, KY: Relationship Press.
- Perlman, D., et Fehr, B. (1987). The development of intimate relationships. In D. Perlman & S. Duck (Eds.), *Intimate relationships: Development, dynamics, and deterioration* (pp. 13–42). Sage Publications, Inc.
- Platos, M., Wojaczek, K. et Laugeson, E. A. (2024). Fostering Friendship and Dating Skills Among Adults on the Autism Spectrum: A Randomized Controlled Trial of the Polish Version of the PEERS® for Young Adults Curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(6), 2224-2239. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05921-y>
- Poulin, M.-H., Désormeaux-Moreau, M. et Grandisson, M. (2023). *Guide de pratiques inclusives en recherche participative*. Trois-Rivières, Canada : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec, Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme.

- Pugliese, C. E., Ratto, A. B., Granader, Y., Dudley, K. M., Bowen, A., Baker, C., et Anthony, L. G. (2020). Feasibility and preliminary efficacy of a parent-mediated sexual education curriculum for youth with autism spectrum disorders. *Autism*, 24(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/1362361319842978>
- Rothman, E. F. et Graham Holmes, L. (2022). Using formative research to develop HEARTS: A curriculum-based healthy relationships promoting intervention for individuals on the autism spectrum. *Autism*, 26(1), 160-168. <https://doi.org/10.1177/13623613211024521>
- Rothman, E. F., Graham Holmes, L., Caplan, R., Chiang, M., Haberer, B., Gallop, N. et Wharmby, P. (2022). Healthy Relationships on the Autism Spectrum (HEARTS): A feasibility test of an online class co-designed and co-taught with autistic people. *Autism*, 26(3), 690-702. <https://doi.org/10.1177/13623613211069421>
- Sala, G., Hooley, M., Attwood, T., Mesibov, G. B. et Stokes, M. A. (2019). Autism and intellectual disability: A systematic review of sexuality and relationship education. *Sexuality and Disability*, 37, 353-382. <https://doi.org/10.1007/s11195-019-09577-4>
- Shtayermman, O. (2007). Peer victimization in adolescents and young adults diagnosed with Asperger's syndrome: A link to depressive symptomatology, anxiety symptomatology and suicidal ideation. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 30(3), 87-107. <https://doi.org/10.1080/01460860701525089>
- Smith, R., Netto, J., Gribble, N. C. et Falkmer, M. (2021). 'At the end of the day, it's love': an exploration of relationships in neurodiverse couples. *Journal of autism and developmental disorders*, 51, 3311-3321. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04790-z>
- St-Pierre, J. (2018). L'intervention éducative : quelles définitions, quels usages, quels ancrages? 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 17-47. <https://doi.org/10.7202/1059952ar>
- Strunz, S., Schermuck, C., Ballerstein, S., Ahlers, C. J., Dziobek, I. et Roepke, S. (2017). Romantic relationships and relationship satisfaction among adults with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of clinical psychology*, 73(1), 113-125. <https://doi.org/10.1002/jclp.22319>
- Turner, D., Briken, P. et Schöttle, D. (2019). Sexual dysfunctions and their association with the dual control model of sexual response in men and women with high-functioning autism. *Journal of Clinical Medicine*, 8(4), 425. <https://doi.org/10.3390/jcm8040425>
- Vallerie, B. (2010). Aider au développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 271-282. <https://doi.org/10.3917/nras.051.0271>

- Visser, K., Greaves-Lord, K., Tick, N. T., Verhulst, F. C., Maras, A. et van der Vegt, E. J. (2017). A randomized controlled trial to examine the effects of the Tackling Teenage psychosexual training program for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 840-850. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12709>
- Wilson, B., Hay, S., Beamish, W. et Attwood, T. (2017). The communication “Roundabout”: Intimate relationships of adults with Asperger’s syndrome. *Cogent Psychology*, 4(1), 1283828. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1283828>