

LES GROUPES D'ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS SOCIALES POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TSA

Sabrina Ahade, Caroline Corato

Martin Média | « [Le Journal des psychologues](#) »

2018/1 n° 353 | pages 34 à 39

ISSN 0752-501X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2018-1-page-34.htm>

Pour citer cet article :

Sabrina Ahade, Caroline Corato « Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour les personnes présentant un tsa », *Le Journal des psychologues* 2018/1 (n° 353), p. 34-39.

DOI 10.3917/jdp.353.0034

Distribution électronique Cairn.info pour Martin Média.

© Martin Média. 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.



Sabrina Ahade

Psychologue enfance
et adolescence



Caroline Corato

Psychologue-
neuropsychologue
enfants-adolescents
et jeunes adultes

Les groupes d'entraînement pour les personnes présentant

Les personnes avec un trouble du spectre autistique (TSA) présentent souvent un déficit des habiletés sociales qui se matérialise par des difficultés à communiquer, à développer la réciprocité dans la relation, à comprendre et saisir les intentions d'autrui. Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales (GEHS) ont été développés afin d'accompagner les personnes dans le décryptage des relations humaines et l'ajustement relationnel dans la perspective d'une intégration sociale plus favorable.

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se caractérise par deux catégories de comportements définis par le DSM-V : les altérations de la communication sociale et des comportements répétés, des comportements répétitifs, des intérêts ou des activités (American Psychiatric Association, 2013).

Les déficits de communication sociale dans les TSA peuvent se manifester dans les problèmes de cognition sociale et dans les interactions sociales réciproques. L'altération sévère et prolongée de la communication sociale rend invalidante l'adaptation des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme au niveau des interactions sociales.

DÉFINITION DES HABILÉTÉS SOCIALES

Les habiletés sociales traduisent nos capacités, fondées sur les normes sociales, d'interagir avec les autres. Elles indiquent les attitudes et comportements considérés comme acceptables et attendus dans des situations sociales particulières.

Larry Michelson *et al.* (1983) distinguent six caractéristiques essentielles pour définir les habiletés sociales :

- Elles sont principalement développées par l'observation, l'imitation et le modelage (démonstration du comportement attendu que la personne devra ensuite imiter).
- Elles comprennent des comportements spécifiques, verbaux et non verbaux.
- Elles se composent d'initiations et de réponses sociales appropriées et efficaces.

- Elles maximisent les renforcements sociaux.
- Elles sont de nature interactive et impliquent des réactions efficaces et adaptées.
- Les déficits et excès dans le fonctionnement social peuvent présenter la cible d'interventions.

Les habiletés sociales sont donc des compétences à mettre en œuvre avec une ou plusieurs autres personnes. Cette compétence peut être un savoir-faire (des comportements à appliquer), mais aussi un savoir-être (une attitude) dont le but est d'être accepté par les pairs et donc d'éviter l'isolement et la marginalisation.

Au cours de leur développement, les personnes présentant un TSA ont le désir, dans la plupart des cas, d'interagir avec les autres, mais elles n'ont pas les compétences sociales nécessaires pour le faire efficacement et sans problème. Ces enfants sont souvent décrits comme ayant des particularités sociales et peuvent présenter une attitude « arrogante ».

Ils manquent de connaissances ou ne comprennent pas les règles d'interactions sociales (Krasny *et al.*, 2003). De ce fait, leurs initiatives ou réponses sociales semblent parfois inadaptées à la situation. Au cours des interactions sociales, les personnes atteintes de TSA éprouvent souvent des difficultés à initier et à répondre, à interpréter des indices non verbaux, à initier et à maintenir le contact oculaire, à présenter des réactions émotionnelles appropriées et à utiliser des comportements non verbaux comme techniques de maintenance (Attwood, 2008 ; Weiss, Harris, 2001).

aux habiletés sociales

UN TSA

PARTICULARITÉS DU FONCTIONNEMENT COGNITIF DES PERSONNES TSA

La cognition sociale se réfère à l'ensemble des fonctions cognitives impliquées dans le traitement et l'interprétation de l'information socio-émotionnelle en soi-même et chez les autres. Elle permet ainsi de comprendre et d'interagir avec les autres (Blakemore, 2008). La cognition sociale fait référence, notamment, à la théorie de l'esprit et aux fonctions exécutives (intervenant dans les situations qui demandent réflexion et adaptabilité) (Beauchamp, Anderson, 2010). Ces processus cognitifs contribuent à la compréhension des situations sociales et à émettre des comportements sociaux adaptés.

Un grand nombre de recherches socio-cognitives confirment que la majorité des personnes atteintes de TSA présentent des déficiences concernant la théorie de l'esprit ou la capacité d'attribuer des croyances à d'autres (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985 ; Happé, Frith, 2006).

Théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit est une composante centrale de la cognition sociale et peut être définie comme la capacité d'attribuer divers états mentaux aux autres personnes, y compris les croyances, les intentions, les émotions et les désirs. Dans les situations quotidiennes, la théorie de l'esprit nécessite généralement une intégration complexe des informations immédiates et stockées sur la personne et le contexte (Achim *et al.*, 2013). Autrement dit, la théorie de l'esprit permet à des individus de se décentrer de leurs propres pensées. Elle permet également d'attribuer à autrui des intentions, et ainsi d'interpréter les comportements humains pour finalement interagir avec d'autres. La première étude de Simon Baron-Cohen *et al.* (1985) a confirmé que les enfants atteints d'un TSA ne comprennent pas qu'il existe des états mentaux distincts de la réalité concrète et distincts de leurs propres connaissances. Utah Frith a fait le lien entre

ce déficit de la théorie de l'esprit et les difficultés sociales rencontrées par ces enfants.

La reconnaissance de l'émotion, autrement dit la capacité de reconnaître les états affectifs basée sur la perception des indices sociaux (les visages ou les voix), est considérée comme une source immédiate d'informations perceptives sur une personne spécifique qui peut contribuer à la théorie de l'esprit (Achim *et al.*, 2013). La connaissance sociale, d'autre part, est un type de mémoire sémantique sur les situations sociales qui est récupérée lors des jugements mentaux et considérée comme une source d'informations non spécifiques sur le contexte.

Un autre processus central associé à la cognition sociale est l'empathie, axée sur les expériences émotionnelles des autres. L'empathie inclut la capacité de partager les émotions d'autrui (c'est-à-dire l'empathie affective), ainsi que la capacité d'adopter son point de vue psychologique (l'empathie cognitive), ce dernier étant étroitement lié à la théorie de l'esprit (Decety, Jackson, 2004 ; Shamay-Tsoory, 2011). Toutes ces fonctions interagissent pour nous aider à prédire les comportements d'autrui et à générer des réponses appropriées, telles que la participation à des comportements prosociaux (Green *et al.*, 2008 ; Tousignant, Eugène, Jackson, 2017).

Fonctions exécutives

Les fonctions exécutives ont un rôle déterminant dans le fonctionnement cognitif, car elles sous-tendent l'adaptation du comportement aux sollicitations nouvelles de l'environnement, tout particulièrement quand ces sollicitations créent pour le sujet une situation de résolution de problème. Les fonctions exécutives recouvrent les habiletés d'organisation, de planification, la mémoire de travail, l'inhibition et le contrôle des impulsions, la flexibilité mentale, la compréhension de concepts complexes ou abstraits.



→ De nombreuses recherches ont mis en lumière la présence de déficits exécutifs chez les individus ayant un TSA (Hill, 2004 ; Kenworthy *et al.*, 2008 ; Pellicano, 2007 ; Sebanz *et al.* 2005 ; Volkmar *et al.*, 2005). Ces études montrent un lien entre les fonctions exécutives et les habiletés sociales et communicatives en considérant que la flexibilité cognitive sous-entend la capacité d'alterner ses propres points de vue et ceux des autres, que la capacité de planification intervient pour anticiper les répercussions de son comportement, ses propos et attitudes, sur celui des autres, et que l'attention sélective intervient pour inhiber l'attraction visuelle de détails. De ce fait, les personnes atteintes de TSA présentent de nombreuses difficultés dans la vie quotidienne et expliquent leur gêne à gérer les changements et à planifier leurs activités.

LES GROUPES D'ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS SOCIALES

Quel est l'intérêt des GEHS ?

Les différentes prises en charge proposées à la personne présentant un TSA vont permettre de l'accompagner aux niveaux du développement moteur, langagier et de la communication, de la gestion des comportements, de la sensorialité, de la régulation émotionnelle, des apprentissages, etc. La Haute autorité de santé (HAS) recommande, entre autres, des actions portant sur les interactions sociales chez les personnes avec TSA¹ ainsi que la pratique d'interventions psychoéducatives structurées, reposant sur des techniques cognitivo-comportementales. Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales (GEHS) s'inscrivent dans cette optique. Notre expérience clinique nous a permis de constater les limites de l'accompagnement individuel, lorsqu'il s'agit d'aborder la dimension des relations avec les pairs et la proposition de groupe s'est révélée naturellement pertinente dans le cadre de notre exercice libéral, pour être le plus proche de la réalité quotidienne. En effet, le groupe permet, entre autres, de se mettre en situation plus naturelle pour identifier avec davantage de singularité ce qui peut gêner cette personne dans son rapport aux autres, d'une part, et, de ce fait, pour mettre en place des stratégies plus naturelles et pertinentes, d'autre part. Ainsi, la situation

de groupe permet davantage de similitudes avec les situations sociales quotidiennes et la généralisation des compétences sociales.

À qui s'adresse le GEHS ?

Les GEHS peuvent être proposés aux personnes présentant un TSA dès le plus jeune âge (trois ans) jusqu'à l'âge adulte (Cuny, 2009 ; Mesibov, 1984 ; Williams White, Keoning, Scahill, 2006). Une telle orientation peut être proposée lorsque la priorité thérapeutique actuelle porte sur le soutien à l'intégration sociale et que les autres dimensions développementales (langage, motricité, raisonnement) sont opérationnelles.

Que peut apporter la participation aux GEHS ?

En 1984, Gary B. Mesibov fut l'un des premiers auteurs à tenter d'évaluer l'impact de ce type d'intervention. Ce n'est que très récemment que les études se sont intéressées aux GEHS avec davantage d'ampleur dans des méta-analyses (Andanson *et al.*, 2011 ; Cappadocia, Weiss, 2011 ; Williams White, Keoning, Scahill, 2006). Malgré de grandes variabilités dans les populations (âge, symptomatologie), dans les modalités et les stratégies, les études ont montré que ces GEHS sont généralement très appréciés des participants – souvent isolés – et notamment parce qu'ils peuvent vivre des échanges sociaux dans un cadre sécurisant. La plupart des études mettent en relief une réduction des comportements socialement décalés et l'apparition de comportements sociaux adaptés (Mesibov, 1984 ; Ozonoff, Miller, 1995 ; Stichert *et al.*, 2010) ; d'autres études soulignent les gains au niveau de la communication sociale (Aldred, Green, Adams, 2004) ou concernent les habiletés émotionnelles (Bauminger, 2002 ; Gattégno et De Fenoyl, 2004 ; Stichert *et al.*, 2010), une meilleure coopération (Bauminger, 2002), voire une amélioration du fonctionnement adaptatif (Herbrecht *et al.*, 2009 ; Liratni, Blanchet, Pry, 2016). Les ressources intellectuelles et langagières apparaissent avoir une influence positive sur les bénéfices qui peuvent être retirés (Herbrecht *et al.*, 2009). Toutefois, certaines études n'ont pas relevé d'amélioration significative des comportements abordés (Kruck *et al.*, 2017). La durée des séances, la fréquence des programmes, la variabilité des modalités thérapeutiques et d'évaluation, des outils de mesure, semblent être des pistes à interroger pour mieux comprendre la portée des GEHS et son impact dans le quotidien de la personne. Globalement, il semblerait que des attitudes adaptées se développent au sein du groupe, mais qu'elles restent

Note

1. HAS, 2010, *Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale*. Synthèse élaborée par consensus formalisé (Paris).

difficiles à appréhender dans le quotidien de la personne au vu de la complexité des soubassements de la relation sociale.

Une rencontre préliminaire pour faire connaissance

Dans notre pratique des GEHS, la sollicitation se fait par les parents sur conseils d'un professionnel suivant l'enfant (pédopsychiatre, orthophoniste, psychomotricien, enseignant...) ou encore à l'initiative des parents eux-mêmes. Une rencontre préalable à l'intégration en GEHS permet de s'assurer de la cohérence du suivi, de la teneur des ressources développementales, langagières, cognitives et comportementales du sujet, afin que le format proposé de GEHS lui soit le plus profitable possible. Elle permet d'évaluer les possibles freins à l'intégration dans le groupe à un instant T : difficultés importantes de développement, de compréhension, faibles ressources langagières, trouble du comportement important ; dimensions qui conduiront à réorienter vers un autre type de suivi (orthophonique, gestion du comportement, psychomoteur, programme d'intervention précoce...) ou qui différeront l'intégration dans le groupe. Dans le cas où l'indication d'un groupe s'avère pertinente, cette rencontre permet d'expliquer à l'enfant et ses parents ou à l'adulte les modalités

du groupe, de cerner les axes thérapeutiques prioritaires pour cette personne (compétences de jeux, conversation, régulation du comportement...), de connaître les ressources et d'anticiper les obstacles à la disponibilité (difficulté dans la gestion des émotions, intérêt restreint très envahissant, hypersensorialité, attention).

Des questionnaires / inventaires empiriques ou provenant de manuels (Baker, 2003 ; Bellini, 2006 ; Coucouvanis, 2005) ou d'articles (Gattégno, De Fenoyl, 2004) peuvent être un bon support à cette première rencontre. Connaître le fonctionnement de la personne permettra de favoriser la constitution de groupes homogènes sur le plan de l'âge, mais également sur le plan des ressources cognitives et langagières et de définir les axes à prioriser pour cette personne.

Quelles sont les modalités de fonctionnement ?

Les GEHS sont proposés pour des groupes de quatre à sept personnes en général. Plus les enfants sont jeunes et plus les groupes seront restreints (pouvant parfois intégrer trois enfants seulement en cas de troubles du comportement), afin de permettre une plus grande disponibilité pour les accompagner dans la régulation du comportement au sein du groupe. En effet, un nombre trop important



de participants peut être difficile à contenir du fait de troubles du comportement et de difficultés attentionnelles et/ou hyperactivité fréquentes (Baghdali, Brisot-Dubois, 2011) ou de problématiques psychiques envahissantes (centre d'intérêt restreint, par exemple). Dans une revue de la littérature portant sur douze études publiées entre 1984 et 2010, Julie Andanson *et al.* (2011) ont relevé en moyenne deux à trois participants par thérapeute dans des groupes animés par deux thérapeutes en majorité et parfois trois thérapeutes en lien avec un plus grand nombre de participants.

Dans notre pratique, les GEHS ont lieu deux fois par mois pendant une année scolaire (hors période de vacances scolaires, soit vingt séances) et leur durée est d'environ 1 heure 15. Ils sont animés par deux psychologues.

**Connaître
les ressources
et anticiper
les obstacles
à la disponibilité.**



→ Pour les plus jeunes, les groupes ont lieu plus fréquemment (toutes les semaines), afin de favoriser l'investissement dans le groupe, et sur des temps plus courts (45 minutes), afin de prendre en compte les ressources attentionnelles. Pour les moins de dix-huit ans, à la fin des séances, s'ensuit un échange avec les parents non pas pour dévoiler le contenu des échanges, mais afin d'explicitier ce qui a été proposé dans la séance, de favoriser l'expansion des habiletés sociales adaptées (généralisation) aux univers de vie de l'enfant. En effet, cela permet de poursuivre ce qui a été abordé en séance, de faire des liens avec le quotidien social de l'enfant. Cela, par exemple, en proposant entre les séances des échanges parents-enfants ciblés (repérer ensemble les émotions dans les films, par exemple) ou des tâches ludiques. L'influence parentale étant essentielle et précieuse pour l'évolution de l'enfant et la propagation des acquis (Andanson *et al.*, 2011 ; Liratni, Blanchet, Pry, 2016),

Éveiller à la compréhension de l'impact de leur comportement sur l'autre, favoriser l'émergence de l'autorégulation du comportement social.

les parents sont donc associés au programme et plusieurs rencontres sont prévues dans l'année : rencontre d'accueil, retour après chaque séance et point de fin d'année.

Quelles sont les orientations thérapeutiques sous-jacentes ?

Les groupes se basent sur des stratégies thérapeutiques issues des thérapies cognitives et comportementales (jeux de rôles, imitation de modèles, résolution de problème, etc.), de l'apprentissage social (imitation), de la psychoéducation. Une perspective neuropsychologique avec l'importance de la théorie de l'esprit et des fonctions exécutives sous-tend également les séances.

Le psychologue trouve naturellement sa place dans l'animation de GEHS du fait de ses connaissances des spécificités cognitives des personnes TSA, des techniques en thérapie cognitive et comportementale, des compétences dans la dynamique de groupe et, plus largement, de son positionnement bienveillant.

Les objectifs des GEHS ?

Le premier objectif de tout GEHS, quel que soit l'âge des participants, est de fournir des expériences relationnelles positives dans un cadre bienveillant et ludique (Kruck *et al.*, 2017) et de développer les compétences interactives (Mesibov, 1984). En effet, pour certaines

personnes, il pourra s'agir de leur première expérience positive avec des pairs. Un cadre précis permet de garantir ce climat bienveillant. Les objectifs seront également d'éveiller les enfants ou adultes à la compréhension de l'impact de leur comportement sur l'autre, de favoriser l'émergence de la prise en compte de l'autre, de l'autorégulation du comportement social (Ozonoff, Miller, 1995).

Organisation des séances ?

La structure des séances s'appuie sur les stratégies thérapeutiques et psychoéducatives auxquelles les personnes TSA sont sensibles, car elles s'appuient sur leurs particularités (Cappadocia, Weiss, 2011 ; Krasny *et al.*, 2003) : prévisibilité (règles claires et stables), routine (déroulement identique des séances), explications concrètes, aides visuelles (images, vidéos, dessins, pictogrammes), faible stimulation sensorielle (calme).

Les séances suivent quasiment toujours le même déroulement :

- L'accueil : Rappel des règles du groupe, retour sur la séance suivante et la mission précédente.
- Un temps de discussion qui sollicite la capacité d'être à l'écoute, de parler de soi, de converser...
- L'habileté du jour ou le thème relationnel (*brainstorming*, jeux de rôle, vidéo).
- Le moment de jeu / ludique / vidéo.
- La mission à accomplir dans son quotidien (généralisation).

Pour favoriser la généralisation, nous organisons, à deux reprises dans l'année, de grands jeux sur des thèmes variés en fonction de l'âge des enfants permettant de créer des situations plus naturelles de fête, goûter (d'anniversaire) et de regroupement, au cours desquelles le transfert éventuel des aptitudes peut être observé. D'autre part, des jeux de société (comme *Sociab'Quizz*², *Orion*³, *Dis-nous Major*⁴) impliquant habiletés émotionnelles, habiletés pragmatiques et conversationnelles sont utilisées régulièrement en fin de séance et contribuent à un climat agréable, tout en favorisant un abord plus ludique de transmission des habiletés sociales. En 2012, Frédéric Pourre, Éric Aubert, Julie Andanson et Jean-Philippe Raynaud ont mis en avant les bénéfices de l'utilisation de tels jeux, notamment sur le développement de la théorie de l'esprit (Pourre *et al.*, 2012). De plus, des séquences de film ou de série TV ou encore les vidéos réalisées, en 2011, par le centre Ressource autisme Languedoc-Roussillon⁵ peuvent servir de support pour le décryptage des modes de relation, des interactions, des émotions, des comportements non verbaux... : concept de « vidéo détective » (Smith, Southwick, 2005).

Avec les plus jeunes (trois-sept ans), le temps ludique sera essentiel et concomitant à l'apprentissage de l'habileté. Dans ce contexte, les jouets d'enfant (personnages, construction, véhicules, animaux, jeux d'imitation) peuvent être utilisés soit en fonction de l'objectif de la séance, soit de façon particulière pour créer des situations relationnelles spécifiques (partage, tour de rôle, compromis).

Les thématiques abordées

La plupart des programmes de GEHS ciblent des habiletés similaires, mais l'approche développementale va influencer les habiletés abordées en fonction des âges et niveaux de développement des participants. Ainsi :

- Chez les jeunes enfants (trois-six ans) : l'attention conjointe, le contact visuel, le tour de rôle, l'écoute, le jeu partagé, l'éveil aux émotions de base seront abordés (Cuny, 2009 ; Dubé, 2014 ; Jarman, Varley et Rubio-Barreau, 2013).
- Chez les enfants plus âgés et les adolescents, les programmes portent sur :
 - la communication et le décryptage des codes sociaux, des expressions : langage du corps, ton de la voix, regard, écoute active, etc. (Belair, Azri, 2015 ; Cassé, Garin, 2014) ;
 - les habiletés conversationnelles : débiter une conversation, s'intéresser à l'autre, parler de soi, etc. (Baker, 2003 ; Bahgdali, Brisot-Dubois, 2011 ; Massé, Verret, 2016) ;
 - les habiletés émotionnelles : identifier les émotions, reconnaître les émotions des autres, l'empathie, s'ajuster aux sentiments de l'autre, gestion de l'anxiété, etc., à partir de photos (les Webber cartes, par exemple), vidéos (le dessin animé *Vice-Versa*, par exemple), de matériel (affiches émotions, figurines *Vice-Versa*, etc.), de situations (Parent, 2017), d'échanges (Verret, Massé, 2016) ;
 - les habiletés relationnelles : différents types de relation, décryptage, résolution de conflits, harcèlement scolaire... (Massé, Verret, 2016 ; Doyon, 2011).

• Chez les adultes, en plus des habiletés citées, la question de l'entretien professionnel, des relations sentimentales et de l'intégration professionnelle et communautaire peut apparaître.

Il est possible de trouver des manuels d'animation de GEHS.

En langue anglaise depuis le début des années 2000 (Baker, 2003 ; Bellini, 2006 ; Coucouvanis, 2005) et depuis peu en langue française pour les enfants et adolescents (Bahgdali, Brisot-Dubois, 2011 ; Cassé, Garin, 2014 ; Massé, Verret, 2016) et pour les plus jeunes (Dubé, 2014) qui ont essayé de codifier les thèmes et modalités d'animation.

CONCLUSION

Les GEHS ont pour but de favoriser les habiletés communicationnelles, conversationnelles, émotionnelles et relationnelles de la personne présentant un TSA en s'appuyant sur un fonctionnement en lien avec les particularités cognitives et en permettant d'élargir le répertoire d'adaptation sociale, et la compréhension des relations humaines.

Le retentissement de ces groupes dans la vie globale des sujets reste à définir dans les prochaines années. Notre expérience clinique fait émerger l'intérêt de cette proposition pour les personnes présentant un TSA, si dénuées de ressources sociales et parfois isolées, qui y trouvent un lieu d'interactions positives, un cadre social sécurisant et l'occasion de développer une compréhension des situations sociales, et d'enrichir les possibilités de réponses sociales. ▀

Notes

2. De Frédéric Pourre et Éric Aubert, *Sociab'Quizz. Les habiletés sociales en question*, Valorémis Éditions.
3. De Chloé Mouterde, OrthoEdition.
4. Chez Pirouette Édition.
5. Vidéos Habiletés sociales, <http://www.autisme-ressources-lr.fr/Habiletés-sociales>.



**Thérapie
familiale**

Revue internationale en Approche Systémique

13^{es} Journées francophones de thérapie familiale systémique de Lyon

**La danse de la rencontre : expérience
et co-évolution
Du La au concerto**

Les 31 mai, 1^{er} et 2 juin 2018
à l'École normale supérieure de Lyon

Inscriptions / Renseignements pratiques

therafam-lyon-2018.ch – lyon2018@medhyg.ch
Tél. : +41 22 702 93 46/11 – Fax : +41 22 702 93 55