

## « NE ME REGARDER PAS, OBSERVEZ-MOI »

### Les effets de l'observation dans la prise en charge des personnes avec autisme

*Nous remercions Thierry DELPIERRE, éducateur spécialisé, qui a accepté de présenter aux internautes de la cippa ce mémoire soutenu le 13 Mai 2011 dans le cadre du D. U Autisme et qui a été particulièrement remarqué par Chantal LHEUREUX-DAVIDSE et Marie-Dominique AMY membres du jury. Nous remercions aussi les parents des enfants concernés qui ont accepté la diffusion de ce travail.*

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>2</b>
<b>I – LA RECHERCHE DU CONTENANT et LE ROLE CONTENANT et THERAPEUTIQUE de L'OBSERVATION</b> .....	<b>3</b>
Avec Amélie quelques pistes de réflexion .....	3
... et la découverte de l'effet contenant de l'observation.....	5
L'éclairage de D. Anzieu sur l'effet contenant de l'observation .....	6
Quelques pistes fournies par l'observation pour un travail éducatif.....	7
Laura ou comment le regard périphérique d'Amélie sollicite mon propre regard périphérique.	8
Les effets de l'observation sur le langage. ....	9
La fonction contenante de l'observation et l'installation de la voix permettant l'investissement de l'espace. ....	11
Amélie et Laura : empathie ou adhésivité ? Regard sur une relation.....	13
Hypothèse d'un étayage mutuel. ....	17
De l'observation à la présence contenante pour un étayage éducatif.....	17
<b>II – LA RELATION et LE SOUTIEN aux FAMILLES</b> .....	<b>19</b>
Une attention aux familles.....	20
...qui permet une collaboration et une élaboration commune .....	20
...salvatrice pour l'enfant.....	21
La relation aux familles et l'observation, des liens étroits. Éclairage par les travaux d'Esther Bick et Didier Houzel.....	22

Le partenariat avec la famille, un cadre rigoureux, une place pour chacun, une pensée pour tous... réflexion à partir d'une situation clinique..... 24

**CONCLUSION** ..... 28

**BIBLIOGRAPHIE**..... 31

## INTRODUCTION

Cette étude se situe dans le cadre de mon travail d'éducateur d'internat dans un Institut Médico-Educatif auprès d'adolescents présentant des pathologies très diverses. Quelques-uns d'entre eux présentent des signes d'autisme, soit sous forme de retrait sévère, soit dans une forme d'évolution de l'autisme qui leur permet déjà une possibilité de relation et une certaine adaptation à la vie sociale. *(Si l'on se réfère aux travaux de G. HAAG, il s'agit de personnes qui sont déjà passées à l'étape d'individuation depuis longtemps mais pour qui il existe encore des moments de repli autistique)*. Il s'agit donc de personnes autistes présentant un bon niveau de développement.

L'I.M.E. a pour projet de créer une extension pour accueillir des enfants autistes diagnostiqués car les enfants, qui actuellement présentent des signes autistiques, ne sont pas repérés comme tels. Il est vrai que l'agrément s'adresse à des enfants déficients intellectuels et présentant des troubles du comportement et des apprentissages. Ce qui ne permet pas toujours de bien différencier et adapter la prise en charge, même s'il y a eu beaucoup d'adaptation intuitive pour les enfants à caractéristiques autistes. Ce projet d'extension influencera évidemment mon travail de recherche.

D'autre part, pour compléter mon étude, j'utiliserai également mes observations des bébés lors d'animations dans un club de « *bébés nageurs* » et en tant qu'époux d'une assistante maternelle.

Cette étude se construit sur mon propre cheminement dans mes observations et dans mon élaboration très partielle au début et s'enrichissant au fil du temps. Il me semble que cela fait ressortir comment de l'observation et de ses effets contenant peuvent naître des propositions éducatives adaptées dès l'instant où nous préservons un lieu d'élaboration pour donner du sens à ce que nous recevons. Cela a le mérite de montrer également la façon dont l'élaboration s'enrichit au fil du temps et comment plus la recherche s'affine, plus les effets thérapeutiques apparaissent.

En observant les adolescents présentant des signes autistiques, j'ai remarqué de grandes difficultés (*angoisses d'effondrement, apparition de phénomènes de fuite ou de troubles du comportement sans doute en lien avec un vécu de démantèlement sensoriel*) lors des moments de passage (*d'un lieu à l'autre, d'une activité à l'autre...*) et de ces temps de la vie quotidienne qui ne sont pas structurés par une activité (*fin de repas, toilettes, coucher, récréation...*), d'où mon intérêt pour décrypter ce qui peut se passer dans ces moments-là pour eux et envisager une organisation future qui permette de mieux les accompagner.

À partir de ce premier décryptage, des faits marquants et récurrents dans mes différentes observations ont orienté ma réflexion sur deux problématiques :

- En quoi l'observation de la personne autiste a-t-elle pu avoir un effet contenant et thérapeutique ? En quoi l'observation peut permettre l'investissement de la relation, de l'échange chez le sujet autiste ? À partir de lectures possibles de ces situations, j'évoquerai quelques pistes de travail éducatif prenant origine dans les effets de l'observation.
- D'autre part, je suis particulièrement sensible au travail relationnel avec les familles des enfants accueillis et je m'interroge sur le regard des professionnels envers les parents d'enfants à tendances autistiques mais également de ceux-ci sur les professionnels. De là, apparaîtront de nouvelles interrogations :

*Qu'est ce qui dans notre relation aux familles peut entraîner des blocages ou au contraire fluidifier les échanges ?*

*Quelle corrélation peut-on faire entre le lien de l'équipe avec la famille et la capacité relationnelle de l'enfant ?*

*Quels liens peut-il y avoir entre les effets contenantants de l'observation et de meilleures relations avec les familles ?*

## **I- LA RECHERCHE du CONTENANT et le ROLE CONTENANT et THERAPEUTIQUE de L'OBSERVATION**

### **➤ Avec Amélie quelques pistes de réflexion...**

Amélie est une jeune fille de 14 ans accueillie à l'IME depuis trois ans. Auparavant, elle était en CLISS. Nous n'avons pas beaucoup d'éléments sur sa petite enfance, mais nous savons que la relation avec les autres a toujours été difficile. Lorsqu'elle est arrivée à l'IME, pendant les temps moins structurés, Amélie avait beaucoup de mouvements de balancier d'avant en arrière, en fente avant s'appuyant alternativement sur la plante du pied avant puis sur la plante du pied arrière. Le regard plafonnant, les bras le long du corps, les mains au niveau du bassin légèrement en arrière et dans un mouvement de rotation rapide (*comme si elle secouait ses ailes*) laissant penser à un clivage horizontal entre le haut et le bas du corps. On peut également penser qu'elle vit un clivage vertical mis en évidence par ses bras collés le long du corps.

Si l'on se réfère à André Bullinger<sup>1</sup>, on sait que l'investissement du bassin est une étape essentielle de la maîtrise du corps et est un appui important dans la jointure des deux hémicorps. Or, les mains d'Amélie se situent au bassin ce qui laisse supposer qu'il se passe quelque chose à ce niveau-là pour elle, de plus le mouvement de rotation des mains légèrement en arrière ne peut être perçu qu'en utilisant le regard périphérique et sans doute Amélie cherche-t-elle à le stimuler pour se resituer dans l'espace lorsqu'elle est confrontée à un « vide » dans lequel peuvent naître des angoisses spatiales. À moins qu'elle ne stimule le regard périphérique pour élargir son champ de vision et surveiller les éventuelles intrusions.

Cependant, en dehors de ces moments peu structurés, Amélie ne semble pas sujette à des angoisses spatiales, son regard est d'ailleurs plutôt en face dans la relation et un moyen de stopper ces stéréotypies est justement de l'interpeller dans la relation. Cela nous évoque le nourrisson qui crie d'angoisse et qui lorsqu'un visage connu apparaît s'agrippe dans le regard

---

<sup>1</sup> André Bullinger : approche sensorimotrice des troubles envahissants du développement *in* *Contraste* numéro 25. et « Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars » Erès, 2008.

et du coup a moins peur. Il se sent plus contenu dans le regard et cela apaise son angoisse de dislocation.

L'arrêt des stéréotypies dès lors que l'on interpelle Amélie dans la relation m'amène à penser avec Donald Meltzer que l'on devient alors un objet intéressant, attirant qui permet la réintégration du moi d'Amélie. Les stéréotypies exprimeraient alors un vécu de démantèlement qui selon Donald Meltzer consiste en la décomposition du sens commun entraînant la décomposition du moi en capacités perceptuelles séparées. Il n'y a plus de lien entre les sens pour former une attention complète. Le sujet est alors dans un bain d'événements uni sensoriel et la distinction entre animé et inanimé, êtres et choses, devient impossible.

Cela permet une désintégration du moi selon un « *clivage naturel* » de séparation des sens. Et, « *lorsque le moi est réunifié par un objet attirant, la perception des objets se réintègre du même coup* ». <sup>2</sup>

Au bout d'une année et demie environ passée à l'IME, ces stéréotypies deviennent nettement moins fréquentes et apparaissent dans des moments où règne de l'agitation autour, ce qui peut laisser supposer qu'elles soient liées à la désintégration de la perception des objets.

L'observation d'Amélie qui suit portera sur le moment précis du matin avant de descendre prendre le petit-déjeuner, puis j'élargirai mon observation à tous ces moments où une activité ne vient pas structurer le temps et l'espace.

Le matin donc, au moment où le groupe se rassemble pour descendre déjeuner, Amélie est systématiquement absente alors que, comme chaque matin, nous allons l'interpeller dans sa chambre. Nous la localisons alors aux toilettes et l'invitons à nous rejoindre en bas.

Dans un premier temps, en observant le groupe à ce moment-là, j'ai supposé qu'Amélie pouvait être confrontée à une angoisse de liquéfaction ou d'effondrement. En effet, lorsque l'on observe le groupe (*15 enfants rassemblés dans le hall en haut de l'escalier*) et son mouvement dans la descente, l'image qui m'est venue est celle d'une cascade humaine, dévalant l'escalier pour se rendre à la salle à manger située au niveau inférieur. D'autres collègues parlent de marée humaine. Aussi tout naturellement je pensais qu'Amélie pouvait éprouver l'angoisse de se vider dans cette cascade, d'être noyée dans ce flot. Il pourrait aussi s'agir de la perte du sentiment d'exister tant il y a de proximité avec les autres et d'afflux d'informations sensorielles. D'où la nécessité de passer aux toilettes, lieu de décharge corporelle qui peut aussi être un lieu de décharge émotionnelle d'un trop plein, mais aussi endroit maîtrisable et contenant où l'autre ne s'introduit pas.

D'un autre côté, si l'on considère le groupe comme un tout, dans ce mouvement de descente, ce tout se disloque, se démantèle et j'ai alors envisagé la possibilité qu'Amélie puisse vivre un démantèlement (*cf. Meltzer*) et se disloquer littéralement. Sans doute ce moment de rassemblement représente-t-il pour Amélie un lieu trop angoissant car trop dans la proximité. C'est aussi, comme le suggère le travail de Donald Meltzer, un lieu où il y a trop d'informations sensorielles qui arrivent en même temps et qu'elle ne peut traiter sinon en se clivant et en s'attachant à l'objet le plus stimulant de l'instant. <sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Meltzer. D. et al. 1975. « *exploration dans le monde de l'autisme* » Paris Payot 2002 p.253.

<sup>3</sup> Cf. Meltzer et al. 1975. « *exploration dans le monde de l'autisme* » Paris. Payot. 2002 p.30

En effet selon ses recherches, les personnes autistes ne peuvent utiliser plusieurs canaux sensoriels à la fois et ont recours au démantèlement<sup>4</sup> dans ces moments où ils ont besoin de « *couper le contact* », de reprendre le contrôle des perceptions en les décomposant jusqu'à leur plus simple expression, afin de « *rendre une expérience naissante insignifiante en la démantelant jusqu'à un état de simplicité au-dessous du niveau du sens commun, de telle façon qu'elle ne puisse fonctionner comme une forme symbolique pour contenir une signification émotionnelle* »<sup>5</sup>.

Le refuge dans les toilettes serait alors davantage la recherche d'un contenant pour éviter que ne s'éparpille ce corps si difficilement investi comme un tout. En effet, les toilettes du groupe sont très petites, on est obligé de se coller au mur pour fermer la porte, et Amélie peut avoir besoin de ce contenant mur très proche pour se protéger d'un démantèlement. Cela peut faire penser dans une moindre mesure à la machine à serrer de Temple Grandin.

### ➤ ... et la découverte de l'effet contenant de l'observation

Réalisant qu'Amélie passait par les toilettes de façon assez systématique à chaque changement de lieu (*des chambres à la salle à manger, de la salle à manger à la classe, de la classe à l'atelier, etc.*) il me paraissait intéressant d'observer plus finement ce qui pouvait se passer pour elle dans ce moment là.

C'est alors que je découvrais l'effet contenant de l'observation. En effet dès l'instant où je me suis rendu disponible psychologiquement pour pouvoir mener mon observation ce phénomène a disparu et je ne pouvais plus l'observer. J'ai alors interrogé mes collègues pour savoir s'ils avaient observé le changement or, lorsqu'eux s'occupaient du lever, Amélie était toujours réfugiée aux toilettes avant de descendre. Cependant, peu de temps après une collègue vint m'informer que du fait de mon interrogation elle avait été plus attentive et qu'Amélie était maintenant présente. Il semblerait que sa présence dans notre pensée dans ces moments intermédiaires puisse avoir pour elle un effet contenant.

Ainsi, il semblerait que l'attention que l'on portait à Amélie du fait de notre observation pouvait lui tenir lieu de contenant. D'où l'idée d'interroger la disponibilité (*disponibilité psychique*) de l'éducateur et de son effet contenant. Disponibilité qu'il est difficile d'avoir lorsque l'on est seul avec quinze enfants. Il conviendra donc, dans la perspective de l'extension, de renforcer la présence éducative sur ces moments là mais également de prévoir une organisation, même ritualisée, bien rodée qui puisse laisser place à l'observation, à la pensée et à l'adaptation aux différents changements dans la relation.

### ➤ L'éclairage de D. Anzieu sur l'effet contenant de l'observation

Si l'on se réfère aux travaux de Didier Anzieu (*Anzieu 1985*), on peut penser que dans l'attitude observatrice un cadre était défini (*moment précis, distance physique et émotionnelle...*) qui pouvait fournir à Amélie un substitut de pare-excitation. D'autre part, la neutralité et l'attention bienveillantes dans mon désir de comprendre aurait favorisé l'inscription de sens dans la recherche de contenant d'Amélie.

En effet, Didier Anzieu dans son concept d'enveloppe psychique distingue deux couches. L'une solide qui fait écran aux stimulations du monde extérieur, le pare-excitation.

---

<sup>4</sup> Démantèlement : processus qui consiste en une séparation des différentes perceptions sensorielles pour ne s'immerger que dans une seule modalité sensorielle au détriment des autres. Et cf. p.4 ci-dessus.

<sup>5</sup> Meltzer D. et al. 1975. « *exploration dans le monde de l'autisme* » Paris. Payot 2002 p.270

L'autre, plus sensible, a une fonction plus réceptrice. Elle perçoit les signaux et permet l'inscription de leurs traces. Cette seconde couche, qu'il appelle pellicule, agit comme une interface séparant le monde intérieur et le monde extérieur et les mettant en relation. Ces deux couches seraient comme deux enveloppes formant une seule membrane, une enveloppe d'excitation et une enveloppe de communication ou de signification.

Il met en relation avec ces enveloppes la situation psychanalytique que je me permets d'élargir à la situation dans la prise en charge éducative et thérapeutique institutionnelle. Ainsi le cadre fournirait le pare-excitation. Et ce que l'on pourrait assimiler à « *l'attention flottante* » de l'équipe observant et sa neutralité bienveillante fournirait le lieu de compréhension du vécu interne.

Le cadre de l'institution et l'attention des équipes éducatives et thérapeutiques permettraient de « *minimiser les stimulations extérieures et de maximiser l'attention portée à l'excitation interne, première condition de sa compréhension* »<sup>6</sup>

Ainsi donc, notre observation, nous mettant à l'écoute du vécu, de l'excitation interne de la personne observée permettrait dans le même temps à celle-ci de centrer son attention sur son excitation interne et de mieux la comprendre et la maîtriser. Du même coup, les stimulations extérieures deviennent moins envahissantes et il n'est plus alors nécessaire d'avoir recours à un contenant figurable, puisque le risque de démantèlement serait tenu à distance par le cadre contenant de l'observation.

Marie-Dominique Amy, lors de son intervention, insistait également pour que l'on prenne le temps de l'observation ce qui n'est pas négligeable lorsque l'on connaît la propension de l'éducateur à « *foncer* » dans l'agir et à observer dans l'après coup. On est alors dans l'observation d'une réaction (*voire d'une ré-action*) qui risque de nous faire passer à côté du sujet et de ses besoins.

L'observation nous obligera (comme nous l'avons déjà remarqué dans la situation ci-dessus) à travailler sur le lien relationnel et à donner toute son importance au lien primaire (ainsi que nous y invite D. Anzieu et M.D. Amy). À partir de là une communication va pouvoir s'établir avec la personne autiste, mais cela ne pourra pas se faire si l'on n'a pas pris le temps d'observer, de voir ce qui l'intéresse, ce qu'elle sait, ce qui l'angoisse...

### ➤ ***Quelques pistes fournies par l'observation pour un travail éducatif***

L'observation en ce sens qu'elle va nous révéler les intérêts de l'enfant, ses émergences et ses savoirs, va nous permettre de nous appuyer sur ceux-ci pour faire des propositions pertinentes en terme d'atelier, de jeux, d'activités, de propositions d'apprentissages. Elle nous révélera également la différence entre ses capacités dans une relation individuelle et ses capacités dans un groupe.

À partir de nos observations, nous pourrions penser les choses de façon à introduire l'aspect interactif dans ce que nous ferons avec l'enfant. Et, c'est bien à partir des intérêts de l'enfant, voire de ces stéréotypies que l'on va pouvoir introduire une relation émotionnelle support des apprentissages. C'est ce que démontre Colwin Trévarthen (*Trevarthen 1997*)

---

<sup>6</sup> ANZIEU D. 1985. « le concept d'enveloppe psychique selon Didier Anzieu », *le moi peau*, Paris Dunod, 1995, p.257 à 260.

lorsqu'il parle de l'accordage émotionnel de la mère avec son nourrisson. Il met en évidence le lien émotionnel entre les esprits.

Ainsi, notre observation nous permettrait, telle une mère, de nous accorder à ce que l'enfant nous permet de laisser prendre comme contact. De ce fait, nous pourrions faire des propositions que l'enfant est en mesure d'accepter parce qu'elles sont en lien avec ce qu'il vit, avec ce qu'il sait, avec ce qu'il comprend. Nous sommes alors aussi susceptibles de repérer les choses qu'il ne faut pas lui demander car trop désorganisatrices ou parce qu'il n'est pas encore en mesure de gérer les frustrations qui l'accompagnent.

S'agissant d'un enfant autiste nous ne pouvons espérer dans un premier temps que notre accordage soit accompagné de modifications des comportements de l'enfant puisque c'est justement ce contrôle intersubjectif qui fait défaut chez l'enfant autiste. Mais en le rejoignant dans un lien émotionnel, en ayant pris le temps de l'observer et de repérer ce qui le fait vibrer, nous pouvons peut-être espérer introduire des variations dont pourrait s'emparer l'enfant autiste dans une sorte de recherche d'accordage.

Les travaux menés par Jacqueline Nadel à propos de l'imitation peuvent nous être d'une grande utilité dans ce registre de recherche de l'accordage et peuvent être une porte d'entrée à la diminution de certains troubles et à la possibilité d'apprentissages. Bien souvent dans les apprentissages, nous demandons à l'enfant de reproduire par imitation ce que nous lui montrons. Or, l'enfant autiste ne peut accéder à cela. Par contre si nous nous mettons à imiter ce qu'il fait en proposant des variantes, nous partons d'un centre d'intérêt pour l'enfant et nous pouvons espérer amener l'enfant à imiter ce que nous faisons avec les variantes. Il y a alors accordage émotionnel. Nous sommes là dans l'imitation précoce qu'a observée Jacqueline Nadel avec les tout petits. C'est en faisant comme lui que l'enfant peut venir en relation.

Imiter et être imité sont à la base de la relation émotionnelle et des apprentissages, c'est ce que nous montrent les travaux de Jacqueline Nadel, de Colwin Trevarthen. Et notre observation fine va nous permettre, par le biais de l'imitation, d'introduire des possibilités d'apprentissages qui peuvent se faire et s'ancrer que dans le relationnel.

À propos de l'imitation, j'ai pu ressentir lors de mon observation de Laura (*cf. ci-dessous*) qu'elle n'était pas indifférente à mon attitude et je percevais qu'elle m'observait l'observant, comme si elle-même par imitation se mettait en position d'observatrice envers moi. Nous avons pu à un moment vivre comme une rencontre dans notre situation d'observateur qui me semble-t-il ne nous a pas laissé indifférent d'un point de vue émotionnel. En ce sens, je revendiquerai l'observation pour que puisse exister cette rencontre entre l'enfant et l'équipe éducative, pour que puisse exister cette relation émotionnelle sur laquelle pourront s'appuyer les apprentissages.

Il existe malheureusement une phrase qui a fait bien des dégâts dans la prise en charge éducative : « *on n'est pas là pour les aimer* ». Comme si on pouvait mettre de côté nos affects et nos émotions. Cette phrase a bien trop souvent abouti à l'impossibilité de parler des émotions, des affects, des rencontres avec les personnes, nous privant ainsi d'un précieux outil d'analyse et de prise en charge. Combien de rencontres n'ont pu se faire car perçues comme dangereuses ? Combien de dérives maltraitantes sont nées de cette « *interdiction* » de reconnaître ses affects ? C'est dans ce contexte à mon sens que deviennent dangereuses les techniques comportementalistes qui peuvent au contraire être de véritables outils éducatifs dès l'instant où il existe une rencontre entre un Sujet autiste et les personnes qui l'accompagnent

(soignants, pédagogues, éducateurs...) et lui proposent et adaptent des méthodes d'apprentissage.

Il convient lors de nos observations, ainsi que le propose Esther Bick, de noter nos ressentis et de pouvoir en parler en équipe ensuite (*travail de supervision*). Elle recommandait d'ailleurs à ses élèves d'apprendre à regarder et à ressentir avant de se lancer dans des théories. Simplement, il ne faut pas oublier le travail de mise en mots des émotions, d'élaboration en équipe.

L'observation a le mérite de mettre à jour le décalage dans lequel nous sommes souvent entre le rythme de la personne autiste, sa compréhension et notre propre rythme et le niveau de nos demandes qui peut parfois être inaccessible à l'enfant.

Face à de grands enfants, nous avons du mal à nous imaginer qu'ils en sont encore aux réflexes archaïques du nourrisson, qu'ils ont les besoins d'un tout-petit. Nous oublions bien souvent que notre rythme est trop rapide, porteur de beaucoup trop d'informations pour que ce soit compréhensible. Il est d'ailleurs intéressant de s'arrêter sur l'intérêt de ralentir pour être au rythme de l'enfant. D'autant que l'on sait maintenant avec les études de Bruno Gepner que l'environnement sonore et visuel va trop vite pour certains enfants autistes. En effet, après avoir mis en évidence les perturbations visuelles et auditives chez les personnes autistes, il a tenté de ralentir (*grâce à la vidéo*) le flux de ces informations sensorielles et il semble qu'alors l'enfant autiste puisse les reconnaître et les traiter (*Par exemple, si un sourire dure deux secondes au lieu d'une, l'enfant pourra le recevoir et y répondre*). Ce qui pourrait expliquer la désynchronisation que l'on retrouve chez beaucoup de sujets autistes qui « incapables d'accorder leur rythme à celui d'un environnement perpétuellement changeant (...) y répondraient souvent avec un temps de latence. La désynchronisation des échanges langagiers, émotionnels et sociaux propres à l'autisme résulterait au moins en parties de ces désordres proprioceptifs. (...) Chaque enfant autiste semble avoir son propre tempo perceptif : les uns ont besoin d'un léger ralentissement, les autres d'un ralentissement plus important »<sup>7</sup>.

Or, la première chose qui va nous inviter à ralentir, c'est se mettre en situation d'observation, en situation de celui qui ne sait pas et va découvrir. De là, nous pourrons définir plus justement la façon dont nous pourrons adapter notre rythme à celui du jeune autiste de façon à ce qu'une rencontre puisse effectivement avoir lieu, un accordage éventuellement se jouer et une ouverture à l'échange exister.

➤ ***Laura ou comment le regard périphérique d'Amélie sollicite mon propre regard périphérique***

Mon observation portait sur Amélie lorsque je m'aperçus que Laura, qui semble présenter une forme d'autisme, était également en retrait lors de ce moment de descente au petit-déjeuner et avait cette tendance également à passer par les toilettes au moment des changements de lieu. Systématiquement, elle arrivait en salle à manger lorsque tout le monde était installé. Comme si elle avait besoin que le cadre soit posé pour pouvoir s'installer. Cela pourrait aussi être une façon de ne pas être confronté au choix, arrivant la dernière, elle se met à la place qui reste et n'a pas à se demander où elle va s'asseoir.

Longtemps je me demandais comment mon observation avait peu à peu glissé d'Amélie vers Laura. C'est en m'intéressant à la stimulation du regard périphérique d'Amélie

---

<sup>7</sup> GEPNER B. 2006, « Le monde va trop vite pour l'enfant autiste » in *neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 371-374.



que je réalisais que Laura était toujours dans sa périphérie. Comme si mon propre regard périphérique avait été stimulé par celui d'Amélie.

Laura est une jeune fille de 14 ans qui en paraît beaucoup moins. Elle parle sur un ton très aigu et très discrètement. Il faut tendre l'oreille pour l'entendre alors que ses interventions sont souvent pertinentes et en rapport avec ce qui se vit ou se dit (*même s'il est parfois nécessaire de s'interroger pour faire le lien avec le vécu ou le dit du moment nous percevons toujours ce lien*). Cela pourrait être de l'ordre de la pensée par association, par métaphore dont parle Chantal Lheureux-Davidse.

Laura se tient cassée en deux. Il se pourrait que ce soit lié à un clivage horizontal car nous observons aussi qu'elle semble stimuler des sensations dans les jambes (*sautillement, martèlement...*) laissant penser qu'il y a une recherche d'éprouvés sensoriels sur le bas du corps mais que celui-ci n'est pas encore vraiment investi ou perçu comme bien attaché. Lorsqu'elle se déplace, elle court plus qu'elle ne marche. Pendant des temps de récréations (*moments non structurés par des activités*), Laura est sans cesse en mouvement, se déplaçant d'un point à un autre du terrain de jeux, semblant aller d'un groupe à l'autre comme si elle faisait du lien entre les groupes, entre les lieux. Dans quelle mesure cela aurait-il à voir avec la recherche des liens entre les différentes parties de son corps aux endroits des articulations. D'autant plus qu'elle a souvent des « bobos » aux chevilles et aux poignets. Je réalisais alors aussi qu'elle avait parfois des mouvements de frottement de ses doigts sur des surfaces dures et ceux souvent lorsqu'on parlait des mains, comme pour éprouver leur existence. Probablement que l'évocation de ses mains réveillait des recherches d'éprouvés corporels à leur niveau et le contact avec la surface dure de la table était sa façon de retrouver facilement et rapidement des sensations dans ces parties corporels sans doute encore peu reliées au reste du corps.

### ➤ *Les effets de l'observation sur le langage*

Une fois de plus l'effet thérapeutique de l'observation est révélé, car lorsque j'ai commencé à être plus attentif à Laura, elle s'est mise à s'exprimer plus fort, de façon plus audible et fait marquant alors qu'elle avait tendance à parler de façon monocorde, très aiguë et très doucement, elle s'est mise à parler avec un accent picard assez prononcé qui me surprit. Comme si tout à coup elle avait investi et personnalisé sa voix. Comme si quelque chose de l'ordre de l'affectif apparaissait dans son élocution (*sa famille a un accent picard très prononcé*).

Elle semblait pouvoir profiter de mon attention pour se sentir exister dans le regard d'un autre et être plus concernée par elle-même. Son sentiment d'existence dans le lien à l'autre serait ainsi renforcé. Il créerait chez elle la faculté de mieux communiquer de façon spontanée avec sa voix dans un ton et avec un accent familier.

En effet, on sait avec les travaux de Winnicott combien le sentiment d'exister dépend du miroir que représente sa mère dans la relation précoce. Sans doute par son retrait autistique (*qui je l'apprends plus tard s'origine probablement dans un vécu traumatique d'hospitalisation*) n'avait-elle pas pu s'accorder au miroir maternel. Elle semble plus disponible pour en profiter maintenant dans le lien avec les éducateurs.

Mon observation aurait ainsi permis à Laura de retrouver une certaine sécurité du sentiment d'exister en continu, lui permettant d'investir davantage la communication verbale. Cela est sans doute d'autant plus renforcé que, partageant mon observation avec mes

collègues, nous étions plusieurs à « *contenir* » Laura dans nos pensées. Je pense que comme le suggère Geneviève Haag, en ayant présent à l'esprit Laura, nous proposons un arrière fond bien solide, un contenant tête qui lui donne une sécurité d'exister. Le fait de partager les observations en équipe peut également renforcer le fantasme originaire. C'est-à-dire que l'enfant peut alors se sentir penser et conçu comme lorsque dans une famille des parents discutent de leur enfant. Se sentant pensé et conçu l'enfant peut alors se reconnaître le droit d'exister et d'avoir sa pensée propre.

Si je me réfère aux travaux de la CIPPA<sup>8</sup> relatés dans un article de Chantal Lheureux-Davidse<sup>9</sup>, je réalise qu'au-delà de l'effet de mon observation, le travail sur l'intégration de l'image du corps qu'effectue la psychomotricienne (*avec qui je partage beaucoup mes observations*) avec Laura, a sans doute aussi beaucoup compté pour augmenter le sentiment d'exister de Laura et favorisé le renforcement de la communication verbale. Ce d'autant plus que notre psychomotricienne théâtralise beaucoup lors de ses prises en charge et qu'il est bien souligné dans l'article l'importance de ceci.

On pourrait aussi penser avec Colwin Trevarthen<sup>10</sup> que mon observation n'étant pas dénuée d'émotions et n'étant sans doute pas à sens unique, il y ait eu des émotions partagées qui ont fait le lit d'un langage davantage communicatif. Comme si le partage des émotions les rendait communicables.

Depuis quelques temps, Laura sifflait beaucoup. Ce que nous avons d'abord interprété comme de la provocation (*cette « méthode » étant souvent utilisée par deux enfants du groupe par provocation pour attirer notre attention*) jusqu'au jour où je fis le lien avec la possibilité d'utiliser le sifflement comme un moyen de réappropriation de la zone buccale. En effet, lorsque l'on siffle toute la partie avant de la bouche que nous ne sentons pas habituellement devient sensible, passe d'un état mou à un état solide, et se trouve stimulée par le passage de l'air. De fait, l'expression plus audible et plus modulée de Laura est apparue quelques mois après les sifflements.

Si l'on se réfère aux travaux ci-dessus cités, on peut penser qu'elle explorait à la fois les vibrations, la rythmicité pour éprouver la continuité des liens à travers le langage malgré les angoisses de discontinuité d'existence. Mais il est possible aussi que Laura tente, en s'appropriant ce qu'elle entend autour d'elle, d'appréhender comment nous allons recevoir ce qu'elle s'apprête à nous partager. Peut-on penser qu'il serait moins désorganisant de perdre un sifflement ou s'assure-t-elle que nous sommes bien à l'écoute et le sifflement pourrait agir comme une alarme, comme pour nous dire « *attention c'est important* » d'autant plus que siffler est utilisé par d'autres enfants pour solliciter notre attention.

J'ai par ailleurs pu souvent observer combien peut être utilisée la métaphore de l'alarme par les enfants pour solliciter notre attention ou pour signifier qu'ils sont submergés, qu'ils ont besoin d'aide. Le sifflement peut alors être ici vu comme une métaphore de l'alarme.

Laura passait aussi beaucoup de temps devant son miroir qui se trouve être au-dessus du lavabo dont elle ne fermait jamais tout à fait le robinet. Cela aurait-il à voir avec l'intérêt

---

<sup>8</sup> Coordination Internationale des Psychothérapeutes d'orientation Psychanalytiques s'occupant de personnes avec Autisme.

<sup>9</sup> Chantal LHEUREUX-DAVIDSE. « Émergences du langage verbal chez les enfants autistes ». *In perspectives psychiatriques*. Volume 45. numero 3. juillet-septembre 2006. p.226 à 230

<sup>10</sup> TREVARTHEN C. « Racines du langage avant la parole » in *Devenir*, vol.9, n°3 1997, pp.73-93

pour les bruits d'écoulements dont font preuve certains enfants autistes lorsqu'ils ont retrouvé suffisamment de sécurité pour aborder l'imprévisibilité des voix, préalable évidemment nécessaire à la possibilité de communication. D'autre part, nous savons avec les études de Colwin Trevarthen et de Chantal Lheureux-Davidse combien l'exploration devant le miroir et la reconnaissance dans le miroir sont des étapes importantes dans l'accès au langage partagé.

Nous pouvons penser à la lecture de l'article que depuis de nombreuses années Laura se préparait à se lancer dans la communication en s'appropriant son propre discours. En effet, son ton quasi inaudible fait penser au chuchotement et l'attention bienveillante suscitée par l'observation aura simplement permis de réunir les conditions suffisantes, de sécurité pour qu'elle puisse se lancer dans la communication.

En même temps que s'investissait la voix, le langage plus audible, nous avons remarqué un désir grandissant de communiquer, l'apparition d'interpellation directe vers les adultes et certains enfants, l'expression de désir même.

Laura peut maintenant se positionner verbalement face aux autres enfants et revendiquer surtout dans les situations où les autres envahissent trop son espace. Elle exprime de plus en plus de demandes et s'adresse directement aux personnes avec qui elle a pu créer une relation, depuis peu elle parvient même à adresser des demandes à des inconnus si elle a pu identifier leur fonction (*vendeuse, bibliothécaire...*).

➤ ***La fonction contenant de l'observation et l'installation de la voix permettant l'investissement de l'espace***

La question de l'observation et de l'investissement de la voix renvoie justement à la question de l'occupation de l'espace. Il est vrai si l'on considère les travaux de Geneviève Haag (*mais aussi de France Schutt Billman, de André Bullinger et d'autres*) que le fait de parler plus fort permet à Laura d'aller plus loin dans la profondeur et d'investir davantage son espace. De ce fait, ma propre observation s'élargissait aussi davantage sur l'environnement.

En effet, tout se passe comme si Laura du fait d'un contenant-tête bien fermé, d'un arrière-plan bien assuré pouvait se permettre d'envoyer les sons et par là même d'investir la profondeur. Il nous a semblé que de la petite fille qui cherche à passer le plus inaperçue possible, Laura était passée à une personne consistante qui occupe de l'espace tant sonore que visuel. Cela m'évoquait un passage de la bi-dimensionnalité à la tri-dimensionnalité soulevé dans les travaux de Geneviève Haag. Nous parlons d'ailleurs maintenant d'une jeune fille dont les formes apparaissent et non plus d'une petite fille « *qui pourrait passer derrière les affiches sans les décoller* ».

Cette évolution fut révélée, entre autres, par la demande de Laura de changer de lit. Elle occupait jusqu'alors le lit inférieur d'un lit superposé auquel elle avait collé l'armoire comme pour faire une petite cabane. Dernièrement donc, Laura a demandé à occuper le lit simple, seul lit de la chambre qui semble « *aérée* », avec de l'espace bien dégagé sur un côté. Pour moi, cela illustre sa nouvelle capacité à investir l'espace dans plus de profondeur, donc une nette régression des angoisses spatiales et la possibilité d'abandonner le « *contenant cabane* ». Dans le couloir du groupe, elle ne se déplace plus en longeant le mur mais en occupant l'espace central, ne s'effaçant plus systématiquement devant les autres.

Dans le même temps au groupe pataugeoire, encadrée par la psychomotricienne, elle s'est mise à sauter de plus en plus loin dans l'eau.

L'instituteur, quant à lui, a remarqué qu'elle s'amuse à sauter de plus en plus loin depuis les trois marches du perron de la classe.

Nous observons également un redressement du haut du corps de Laura d'une façon assez unanime. Elle est beaucoup moins recroquevillée, beaucoup plus droite.

Lors des activités d'expression (*corporelle, picturale*), elle investit beaucoup plus d'espace tant dans la profondeur que dans la hauteur.

Nous relierions toutes ces observations à l'investissement de la profondeur de champ. En même temps, cela évoque également la question de la séparation, comme si elle pouvait enfin renoncer à une peau commune et se lancer dans l'espace en ayant la certitude de pouvoir revenir et retrouver l'objet contenant (*E.Bick 1968. D.Anzieu 1985*). D'autant plus qu'à la pataugeoire sont aussi observées de plus en plus d'expériences de décollement des pieds du fond de la piscine. Il se pourrait bien d'ailleurs que les déplacements de Laura (*d'un point à un autre, d'une personne à l'autre*) dont j'ai parlé précédemment soient aussi à lire du côté de l'expérience de la séparation et de la permanence de l'objet tel qu'a pu le décrire également Freud avec le jeu de la bobine ou encore Winnicott lorsqu'il nous parle des fonctions de l'objet transitionnel.

Personnellement, concernant l'expérience de la séparation, j'apprécie l'image de la peau commune dont parle Didier Anzieu et de l'arrachement de cette peau lorsque l'enfant devient en capacité de construire sa propre peau en interaction avec la mère et l'entourage qui lui donne les moyens de son indépendance, tout en gardant le contact dont il a besoin, d'être rassuré, calmé, soigné dans un va-et-vient entre une peau commune qui subsiste et une peau propre à l'enfant qui devient indépendant (*Anzieu 1985 et 1990*).

Il semble que c'est ce qu'expérimente Laura, ce qui explique d'autant plus son affirmation, son positionnement dans l'espace et toute l'évolution dont nous sommes témoins.

Il faut avouer que conjointement à (*ou grâce à*) mon observation s'est mise en place une relation de soutien à la famille, qui a sans doute contribué à la possibilité d'accentuer l'arrachement de la peau commune et l'expérimentation d'une peau propre à Laura. Mais je réserve une partie de mon étude pour évoquer le soutien à l'entourage.

Nous pourrions aussi relire l'évolution de Laura en nous référant aux travaux de Geneviève Haag<sup>11</sup>. En effet, même si Laura a déjà dépassé toutes les étapes de la grille, on peut penser que dans l'investissement plus approfondi de la voix et de l'espace, elle a rejoué des choses à ces différents niveaux. Ainsi, nous retrouvons comme la récupération d'une première peau rendue possible par la fonction contenante de l'observation. Nous avons pu également observer le passage dans des clivages horizontaux qui pourrait bien correspondre à une exploration avant l'arrêt de l'énurésie, le regard devient plus lumineux, la modulation de la voix apparaît, l'espace est exploré ce qui peut nous renvoyer à la phase symbiotique installée. On notera ensuite la possibilité d'échanges mutuels, l'apparition d'opposition, l'apparition de jeux symboliques qui nous renvoient à l'étape d'individuation.

Nous avons évoqué ci-dessus diverses pistes de compréhension des effets de l'observation et les questionnements qu'elle soulevait. Ayant observé Amélie et Laura, inévitablement le regard s'est posé sur les interactions entre elles et il paraît intéressant d'en relater une ici qui m'a interpellé et m'a amené à rechercher d'autres éclairages. C'est là

---

<sup>11</sup> HAAG G. et al « Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité » in *Psychiatrie de l'enfant*, XXXVIII, 2, 1995, p.495 à 520.

encore un effet de l'observation qui, outre son effet contenant, suscite toujours plus d'intérêt pour le sujet et un désir de mieux le connaître et de mieux le comprendre.

Dans cette interaction entre Amélie et Laura, il semble qu'une forme d'empathie se soit développée et l'une semble offrir un contenant à l'autre.

### ➤ *Amélie et Laura : empathie ou adhésivité ? Regard sur une relation*

Lors d'une soirée, à la suite d'une journée récréative durant les vacances scolaires, un grand jeu avait été organisé pour l'ensemble de l'IME et s'achevait par un repas en commun sur le terrain de l'établissement. À l'issue de ce repas, une soirée festive de danse s'est improvisée.

Amélie était avec les danseurs dans un mouvement de balancier d'avant en arrière très prononcé. Mouvement que nous avons repéré comme un signe lorsqu'elle ne va pas très bien, qu'elle est tracassée par une situation ou entre dans un moment d'agitation où elle peut alors être coupée des autres.

Dans ce mouvement de balancier, ses mains sont placées vers l'arrière au niveau du bassin et elle les agite de temps à autre. Dans ce moment précis, je pense qu'Amélie cherche à stimuler son regard périphérique de façon à élargir son champ de vision et à pouvoir surveiller tout ce qui se passe autour d'elle, voire même derrière, de façon à pouvoir se protéger d'intrusion trop angoissante pour elle. En effet lorsque j'expérimente moi-même ce mouvement, je peux constater que mon champ de vision sur le côté s'élargit. Temple Grandin dans son livre « *penser en images* »<sup>12</sup> évoque cette façon de regarder que peuvent adopter certaines personnes autistes qui telles des antilopes surveillent leur prédateur pour pouvoir s'en échapper avant qu'ils ne les agressent. Et il me semble que dans cette situation festive où beaucoup d'informations affluent, où une certaine désorganisation existe, Amélie peut en effet se retrouver dans la situation d'un animal vulnérable dans la savane. Cela nécessite de rester sur ses gardes pour pouvoir continuer d'exister. Si elle baissait la garde, elle pourrait du même coup être envahie par l'environnement et perdre le sentiment d'exister.

En interrogeant mon observation plus tard avec des collègues, nous réalisons que son mouvement de balancier qui avait sans doute une fonction sensorielle contenante était aussi un bon moyen pour éviter l'intrusion des autres dans une zone d'environ un mètre devant et derrière Amélie (*toute personne qui se serait approchée un peu trop près aurait reçu un coup de tête ou un coup de pied*). Ainsi donc, non seulement elle surveillait une large périphérie mais se protégeait également d'une intrusion désorganisatrice. Seuls le sonore et l'olfactif pouvait alors « *l'agresser* » ce qui semblait déjà beaucoup pour elle.

Laura, elle, tournait autour d'Amélie (*au-delà de la zone d'un mètre*) en courant puis en effectuant des grands pas sautés très aériens, formant un cercle bien fermé autour d'elle tout en chantonnant et avec un grand sourire. En les observant, j'ai eu l'impression que Laura formait un contenant autour d'Amélie. Avait-elle perçu son malaise ? Cherchait-elle à chorégraphier avec Amélie ? Était-elle elle-même dans une forme de stéréotypie ? Ma première impression était qu'elle venait en aide à Amélie et lui proposait un contenant.

---

<sup>12</sup> GRANDIN T., *Penser en images*, New York : Doubleday 1995. Traduction française Paris Odile Jacob mai 1997.PP163-174.

Dans un premier temps, je m'arrêtais sur un éclairage en écho avec ce qu'écrit Chantal Lheureux-Davidse :

*« Le détour métaphorique auquel les enfants autistes se raccrochent, leur permet de rester en contact avec une justesse d'accordage de leur ressenti sans pour autant avoir la contrainte exigeante de la confrontation directe avec la source émotionnelle qui les submergerait. La pensée métaphorique s'opère par déplacement associatif et permet de diminuer la charge affective qui les submerge, puisqu'il perd la référence au contexte d'origine. La pensée métaphorique facilite l'accès à l'ambivalence et à l'agressivité qui peut ainsi se figurer peu à peu sans entamer trop vite l'idéalisation d'un lien parfaitement bon avec autrui. »<sup>13</sup>*

Peut-on alors envisager que Laura était elle-même envahie par le malaise d'Amélie (puisque finalement ce qui est moi et ce qui est l'autre n'est pas forcément encore très bien en place) et que son mouvement pouvait avoir pour but à la fois sa propre survie psychique, mais aussi une mise en accordage de son ressenti avec Amélie, sans pour autant avoir à passer par un contact physique qu'elle ne pourrait supporter et qui la mettrait en danger psychologiquement. Laura risquait-elle de ne plus pouvoir s'extraire du malaise d'Amélie ? Ne proposait-elle pas ce mouvement autour d'Amélie tant pour lui signifier son propre malaise et son besoin de contenant que pour faire diminuer la charge affective aussi bien chez elle que chez Amélie ?

Il convient ici de préciser que la pensée métaphorique n'est sans doute pas une démarche consciente de la part de la personne autiste. Mais c'est un bon outil pour les thérapeutes et les équipes éducatives. En effet, le thérapeute pourra raconter ce qu'il a pu comprendre de la métaphore et ainsi aider la personne autiste à penser ses productions, ses éprouvés. Pour les équipes éducatives, penser qu'il puisse y avoir un détour métaphorique permet de mettre en route la pensée et de ne pas percevoir la personne autiste comme délirante, mais comme quelqu'un qui a quelque chose à communiquer. Se pencher sur la question de la métaphore c'est aussi tenter de trouver le chemin de la rencontre avec la personne que nous accompagnons.

En même temps le sourire extatique de Laura pendant qu'elle sautille autour d'Amélie renvoie à la question de la résonance. Laura semble se trouver dans une sorte de résonance émotionnelle avec Amélie.

À moins qu'Amélie ne représente qu'un objet autour duquel Laura crée une chorégraphie, on peut alors imaginer qu'elle est dans cet état de pré-créativité décrit par C.Lheureux-Davidse<sup>14</sup> qu'elle entreprendrait pour lutter contre une angoisse massive d'anéantissement. Angoisse qui aurait pu trouver son origine tant dans le « *brouhaha* » créé par la fête, que dans l'angoisse d'Amélie. Mais ne négligeons pas le fait qu'elles puissent être tout simplement dans le plaisir de danser ensemble.

Plus tard, nous observerons que Laura peut avoir ce même genre de chorégraphie autour d'un arbre, particulièrement pendant les temps de récréation. Ces moments comme ceux des fêtes et des changements d'activités peuvent être très désorganisateur pour les enfants sujets au démantèlement.

---

<sup>13</sup> LHEUREUX-DAVIDSE C. « *L'autisme infantile ou le bruit de la rencontre* » contribution à une clinique des processus thérapeutiques. Edition l'Harmattan, collection psychologiques.2003.

<sup>14</sup> LHEUREUX-DAVIDSE C. « *L'autisme infantile ou le bruit de la rencontre* » contribution à une clinique des processus thérapeutiques. Chapitre B : l'étape de pré-créativité et la résonance p .55 à 70. Paris l'Harmattan 2003.

Cela nous amène alors à relativiser la relation empathique et nous renvoie à ce qu'a pu décrire Frances Tustin sur les formes autistiques (*représentées ici par le mouvement corporel*) qui sont des équivalents de recherche de contenant.

Frances Tustin parle de « *formes autistiques* » pour décrire l'accrochage à des sensations internes ou à des stimulations sensorielles comme garantes d'un sentiment d'existence. Selon elle, les objets autistiques sont plutôt des formes capables de générer ces sensations auxquelles l'enfant va s'accrocher. Il ne sera plus alors en capacité d'aucune séparation. Plus que l'objet, c'est son contour, la forme qu'il (*ou que son mouvement*) va dessiner dans l'espace qui sera appréhendée, sa fonction et sa signification ne sont pas prises en compte. La particularité des formes autistiques étant qu'elles ne peuvent faire l'objet d'échanges.

Il nous faut cependant ici introduire une nuance entre l'objet autistique qui est le plus souvent un objet dur, auquel l'enfant s'agrippe, choisi pour la sensation qu'il procure et son côté rassurant de se sentir unifié, tenu par une colonne vertébrale bien solide... (il n'a aucunement la fonction de l'objet transitionnel qui lui, permet une séparation et non un agrippement dans une impossibilité de vivre la séparation) et la forme autistique qui elle, le plus souvent de forme circulaire, aura fonction de former une enveloppe contenant dans laquelle l'enfant peut se sentir rassemblé et contenu.

Les formes ou objets-traces autistiques ne permettent pas à l'enfant de s'apaiser durablement, mais sont un révélateur qu'aucune séparation n'a pu être établie entre le sujet et les autres. Ils ont pour fonction la survie corporelle, l'enfant peut continuer à vivre sur un mode corporel, mais le fonctionnement de sa pensée sera très restreint.

En effet dans ces situations, on peut imaginer que Laura est envahie par les autres, que la séparation entre elle et les autres devient très floue d'où la recherche de contenant à travers ces formes pour garantir son sentiment d'existence même restreint au mode corporel.

Ainsi, nous pouvons relire cette situation à l'aide de ce qu'écrit Frances Tustin :

*« En s'appuyant sur ses objets autistiques, il évite de prendre conscience de sa séparation corporelle et forme en lui l'illusion de pouvoir résister aux empiètements qui proviennent du monde extérieur. C'est à cette fin qu'il polarise son attention sur ses sensations corporelles familières plutôt que sur l'étrange monde extérieur « non-moi » (...) »*

*Pour l'enfant, l'objet autistique est avant tout une sensation. (...)*

*La pseudo-protection des objets autistiques (...) interdit à l'enfant de développer et d'utiliser des moyens de protection plus appropriés. En particulier, elle l'empêche d'entrer en relation avec les êtres aimants de son entourage qui pourraient l'aider à modérer ses terreurs. (...) Elle le maintient en permanence dans un état d'excitation élevé »<sup>15</sup>.*

Il semble que cela corresponde assez bien à la recherche de Laura dans ces moments désorganisateur que sont les fêtes. D'autant plus que nous avons eu connaissance d'une séparation traumatique lors d'une hospitalisation sans doute en lien avec la perte de la mère nourricière, vécue comme faisant partie d'elle-même à ce moment-là.

---

<sup>15</sup> TUSTIN F. (1981), *Autistic states in children*, London : Routledge and Kegan Paul, trad. Christian Cler et Mireille Davidovici, *les états autistiques chez l'enfant*, Paris, édition du seuil, 2003 (nouvelle édition).

Le travail de Frances Tustin nous éclaire sur son inaccessibilité et notre difficulté à pouvoir entrer en contact pour amener de l'apaisement dans ces situations, bien que rétablir le contact soit le meilleur moyen d'aider Laura à sortir d'un état douloureux de sur-stimulation.

Cet éclairage par les formes autistiques m'oblige alors à réinterroger la relation entre Laura et Amélie et sans forcément abandonner l'idée d'une recherche d'accordage, la possible existence d'une empathie, relativiser celles-ci au regard du vécu corporel de Laura.

Ma première impression d'un apport d'aide et d'une relation empathique, est sans doute née du fait que je perçois Amélie et la chorégraphie de Laura comme des « *objets* » avec une fonction sur lesquels je fantasme, et non comme Laura avant tout pour la sensation corporelle que cela peut procurer.

Il me semble cependant que peut naître quelque chose de la relation à partir de cette forme autistique et c'est là sans doute qu'intervient le travail de l'éducateur.

Nous avons vu d'ailleurs comment certains professionnels à travers la danse ont pu utiliser ces formes pour entrer en communication. Nous l'avons expérimenté spontanément avec Laura. Passant par l'imitation de la stéréotypie lors des soirées danse, nous l'avons transformée en support relationnel, l'imitant dans un premier temps puis, proposant des variantes qui, si elles n'étaient pas systématiquement reprises par Laura, suscitaient un intérêt pour la personne les proposant.

Cela évoque les travaux de Jacqueline Nadel sur l'imitation, où elle montre bien que dans l'imitation, à un moment, est introduite de la différence qui va être reprise par la personne imitée dans une recherche d'accordage.

### ➤ *Hypothèse d'un étayage mutuel*

Amélie et Laura partagent la même chambre et sans qu'il y ait véritablement de communication entre elles, on peut observer une certaine connivence, elles s'attendent et arrivent toutes les deux en retard. Laura souvent tient la porte pour Amélie. Bien que Laura semble plus démunie qu'Amélie, on s'aperçoit que c'est souvent elle qui vient en aide à Amélie. Il semble que dans cette relation il y ait des moments où elles sont vraiment dans une compréhension mutuelle et dans un échange entre deux individualités, mais il arrive aussi que l'on ressente davantage une identification adhésive, une espèce d'agrippement adhésif au comportement de l'autre. Il est à noter que depuis que Laura est entrée dans une communication adressée plus élargie, elle est beaucoup moins dans cette adhésivité avec Amélie et est plus dans la tentative d'échange verbal, souvent sous forme de conseil.

Il existe entre Amélie et Laura une sorte d'étayage mutuel, comme si le fait d'être ensemble leur permettait de se mettre en mouvement.

De fait en observant la relation entre Amélie et Laura, j'ai pu réaliser que sous une apparence plus déficitaire Laura était en fait moins en difficulté qu'Amélie dans son rapport au monde. Peut-être aussi parce que plus en retrait, elle se protège davantage et peut ainsi mieux affronter le monde lorsqu'elle décide de s'y investir.

Dans la situation évoquée plus haut (*durant la soirée festive*), le fait de venir aider Amélie dans son angoisse lui permettait-il en même temps de gérer la sienne et de trouver une place au milieu du groupe des enfants. Vu de l'extérieur en effet, on peut voir deux copines dansant et chorégraphiant ensemble (*ce qui peut tout à fait être le cas si ce n'est le malaise apparent d'Amélie*) mais il est aussi fort probable qu'elles étaient dans une forme d'étayage



pour surmonter leur angoisse et pouvoir évoluer dans cette masse d'enfants. Il est vrai que dans ces moments festifs à l'IME, le contenant s'il n'est pas intériorisé n'est pas très palpable, les trois groupes sont mélangés, les équipes éducatives sont mélangées, tous les membres du personnel sont présents, cela se passe dehors (*absence de mur*) sur un terrain que nous appelons « *la zone* ».

### ➤ ***De l'observation à la présence contenante pour un étayage éducatif***

Dans cette situation, mon observation fut furtive et intermittente, mais ultérieurement j'ai vécu une autre fête où je pouvais être plus disponible pour mon observation et où en même temps, je proposais un contenant sous forme d'une bienveillance particulière aux enfants présentant des troubles graves de la relation.

Lors de cette seconde fête, je n'observais pas du tout les mêmes comportements de Laura et Amélie. Chacune étant plus posée, plus en accord avec les autres, même s'il restait un « *espace de sécurité* » (*Temple Grandin parlerait de « zone de fuite »*), entre elles et les autres, il existait des moments où les limites de cet espace pouvait devenir plus floues, où l'intrusion était possible le temps d'un partage sans pour autant éveiller de phénomènes de défenses comportementales.

De fait, si l'on se réfère à Didier Anzieu, je pouvais à ce moment-là pallier par ma présence (présence attentive, où je m'interdisais de me laisser distraire par d'autres objets que le bien-être de ces jeunes en particuliers) à l'une des fonctions fondamentales du Moi peau à savoir la fonction contenante, notamment en instaurant des limites, en introduisant les autres tout en tenant à l'écart des éléments trop envahissants, en « *jouant* » sur les limites entre l'intérieur et l'extérieur. En jouant sur la mise en contact et le filtre des échanges avec les autres, symboliquement cela pourrait représenter le mouvement des pensées, des affects et des émotions et permettrait à Laura et Amélie de contrôler la circulation des pensées. Lorsque Didier Anzieu évoque ce qu'il nomme le contenir, il exprime : « *Penser, c'est instaurer des limites, c'est limiter, délimiter, c'est lutter contre l'illusion d'une vie, d'un savoir illimité* »<sup>16</sup>. Peut-on imaginer alors qu'en jouant avec les limites, le dedans et le dehors, le moi et le non moi, en introduisant les autres sans qu'ils deviennent envahissants, nous ayons pu permettre que prenne place la pensée dans cette situation ?

Nous pouvons aussi penser que ma présence attentive et bienveillante me mettait en situation d'objet capable de contenir les mouvements pulsionnels et que le jeu des alternances intrusions et protections aurait permis aux jeunes filles d'introjecter la relation contenant-contenu qu'en tant qu'objet j'exerçais avec elles. Ainsi leurs éprouvés corporels peuvent être contenus dans une pensée et peut devenir échangeable.

Ainsi donc, l'observation en ce sens qu'elle va nous amener à une attention bienveillante envers les personnes que nous accueillons et nous amener à proposer du contenant va-t-elle devenir thérapeutique. L'observation, par ce qu'elle va induire, devient un outil éducatif à part entière dans la mesure où elle va nous amener à proposer le contenant nécessaire à la possibilité de penser et d'agir en tant que sujet. De cette observation, naîtront aussi des propositions qui pourront permettre par des jeux, des interactions des échanges etc., de symboliser les mouvements de la pensée et des affects et permettre éventuellement

---

<sup>16</sup> Anzieu.D. et coll. 1993 « la fonction contenante de la peau, du moi et de la pensée : conteneur, contenant, contenir » in Anzieu D et coll. *les contenants de pensée*, Paris : Dunod 1993.

d'accéder à un espace psychique où sera possible la représentation et par là l'échange avec autrui.

En ce sens, nous pourrions nous référer à Pierre Delion (*Delion 2000*) qui décrit un cadre donnant sens aux propositions que nous pouvons faire en termes d'outils éducatifs.

Ainsi, il définit trois fonctions qui permettront, en partant des expériences émotionnelles non démantelantes avec l'enfant autiste, d'aller vers l'échange.

□ Il s'agit d'une rencontre (*ce seul mot pourrait faire l'objet d'une étude !*) entre un enfant autiste et une équipe. Des cadres thérapeutiques et concrets lui sont proposés et ainsi une fonction contenant est disponible pour lui. La **fonction phorique** consiste à porter psychiquement l'enfant tout le temps qu'il ne pourra le faire tout seul (*On propose une enveloppe psychique*).<sup>17</sup>

□ Pour aider l'enfant à se porter lui-même un jour, nous accueillons dans notre appareil psychique les signes en provenance du sien et devenons les porteurs de ces signes chargés de messages que pour l'instant nous ne comprenons pas. Nous assumons une **fonction sémaphorique**, nous portons les signes de l'enfant (*On propose une surface d'inscription*).

□ Portant, élaborant ces signes nous tentons d'accéder à un sens caché pour lui et pour nous. Cette **fonction métaphorique** redonne à l'enfant et à ses parents (*nous le verrons plus loin*) la fonction de la pensée et de la relation intersubjective (*On fait un travail de transformation et d'élaboration*).

Il me semble que nous retrouvons ces trois fonctions dans l'observation et que c'est là-dessus que devrait reposer notre intervention éducative auprès des enfants autistes, afin d'éviter des propositions vides de sens tant pour eux que pour nous et l'entourage et qui n'auraient d'autres but que d'occuper le temps.

Ce qui est marquant dans les différentes observations, c'est la capacité des jeunes observés à trouver eux-mêmes le contenant qui va leur permettre d'affronter la nouveauté ou une situation angoissante pour eux. Même si cela n'empêche pas toujours d'être submergé par l'angoisse. L'observation va nous permettre à la fois de repérer les causes de l'angoisse et les signes de malaise et de nous appuyer sur les propres ressources de l'enfant pour gérer cette angoisse. Nous pouvons alors proposer de transformer ses propres solutions de façon à ce qu'elles ne provoquent pas un repli excessif et ne génèrent pas une excitation plus angoissante encore, mais au contraire puissent être utilisées dans l'échange, pour trouver une aide auprès des personnes de l'entourage.

L'observation fine de l'éducateur va favoriser la rencontre avec l'enfant, elle va lui permettre de l'accueillir tel qu'il est, avec toutes ses difficultés mais aussi en connaissant toutes ses capacités et ses émergences. Cette rencontre sera le terreau d'un cheminement vers toujours plus d'échanges et d'interactions.

Toutefois la rencontre avec l'enfant autiste, son observation va nécessairement orienter notre regard sur sa famille, c'est pourquoi il me semble intéressant de poursuivre cette recherche en abordant les relations que nous entretenons avec les familles et leur impact sur l'évolution de l'enfant.

---

<sup>17</sup> Cf. D. ANZIEU. « *Le moi peau* » Paris. DUNOD. 1995. P258 à P261

## II – LA RELATION et LE SOUTIEN aux FAMILLES

À plusieurs reprises, je remarquais que les parents d'enfants présentant des troubles autistiques étaient très méfiants et dubitatifs envers l'équipe éducative, souvent échaudés précédemment par des renvois douloureux. Mais lorsqu'ils ont pu éprouver la rencontre avec des personnes qui connaissent leur enfant, ne le stigmatisent pas mais cherchent avec eux à l'aider à se faire comprendre, une confiance peut alors s'installer. C'est alors que commence un phénomène de « *libération* » de la famille sans doute lié à une attention conjointe qui a un effet de contenance.

Cela évoque les écrits d'Esther Bick qui souligne la possibilité pour les mères d'être aidées par une observation de leur bébé . Cette attention conjointe avec la famille va permettre à celle-ci de se libérer, de « *lâcher prise* » et peu à peu de revenir à une place de parents aimants pour laisser aux professionnels les soins et la rééducation. Mais cela ne peut s'opérer que s'ils sont associés à la prise en charge de l'enfant en tant que parents.

Nombre de fois nous avons pu alors observer une amélioration de la communication chez l'enfant, l'émergence de nouveaux apprentissages et de désir.

C'est en partant de différentes observations de mes expériences professionnelles et personnelles que je propose de mettre en évidence l'impact de notre relation avec la famille dans l'évolution des enfants avec troubles autistiques.

### ➤ ***Une attention aux familles...***

En début d'année, nous recevons les familles, afin de leur présenter l'organisation du groupe et ce que nous projetons de faire avec leurs enfants. Au début de cette rencontre, nous sentons les mamans de Laura et d'Aline très dubitatives. Mais au fur et à mesure que nous abordons comment à l'intérieur du collectif et du groupe, nous nous efforçons d'individualiser en nous adaptant à la particularité de chaque enfant, on les sent se détendre, s'intéresser et s'autoriser à poser des questions.

Puis nous abordons la nécessité pour nous de travailler en collaboration avec les familles pour nous aider à connaître leur enfant et pouvoir construire un projet commun cohérent avec les désirs des familles et des enfants. Nous valorisons leur présence aimante et la qualité de leur accueil le week-end comme support complémentaire à notre travail

Dès ce moment, ces deux mamans s'autorisent des questions, livrent leurs interrogations, leurs inquiétudes... et l'on sent alors un désir de collaboration et en même temps un soulagement de se savoir comprises et soutenues, voyant que d'autres peuvent aussi les aider dans la relation avec leurs enfants. Toutes deux soulignent combien elles sont heureuses de savoir ce que l'on fait à l'IME car leurs filles ne racontent pas.

Peu de temps après cette réunion, nous constatons que Laura et Améli s'investissent plus dans le groupe. Elles prennent la parole en réunion, ont des échanges avec certains enfants. Et pour Laura, elle commence à raconter ce qu'elle fait le week-end à la maison.

### ➤ ***...qui permet une collaboration et une élaboration commune***

Par la suite, nous proposons à la maman de Laura de venir rencontrer l'éducatrice référente de sa fille, afin d'évoquer ce qui est entrepris avec elle pour que Laura puisse

prendre sa place sur le groupe. Nous lui précisons que cette rencontre n'est pas dans le cadre du bilan ou du projet, mais que nous sentons que c'est important pour Laura qu'elle sache que nous nous parlons et que nous avons besoin aussi que sa maman nous raconte un peu plus son vécu avec Laura pour que l'on puisse mieux l'aider.

Enthousiaste à l'idée de cette rencontre, elle se rend rapidement disponible pour celle-ci. Dans un premier temps, l'éducatrice rencontrera la maman seule, puis Laura les rejoint dans un deuxième temps. Cette organisation particulière (*habituellement les enfants assistent à toute la rencontre*) a été proposée au regard d'une rencontre précédente où Laura avait été si agressive envers sa mère que l'échange avec celle-ci était devenu impossible.

Dans le premier temps de la rencontre, ma collègue évoque ce qui nous préoccupe particulièrement sur le moment, à savoir la nécessité d'aborder avec Laura les transformations liées à la puberté et le travail mis en place pour tenter de résorber l'énurésie. Sur ce second point, la maman a tout de suite adhéré, et un travail commun à l'IME et à la maison a permis la disparition de l'énurésie très rapidement.

Pour ce qui est des questions liées à la puberté, Madame avoue sa difficulté à parler de cela avec sa fille, de là ma collègue propose que l'on prenne le relais si elle nous y autorise, expliquant qu'elle peut comprendre que cela soit compliqué pour la maman.

L'absence totale de jugement de ma collègue devant cette question semble avoir libéré la parole de la mère, qui a alors évoqué sa propre expérience de femme par rapport à cela, puis a peu à peu dévié sur la maternité et la naissance de Laura.

Ma collègue a alors pu évoquer la naissance de Laura et sa cardiopathie (*la seule chose que nous savions était qu'elle avait nécessité une intervention chirurgicale sans en savoir la date*).

La maman a alors pu expliquer que tout était prévu pour qu'elle accompagne sa fille lors de l'opération jusqu'à l'anesthésie et pendant son hospitalisation post-opératoire. Or arrivée le jour J, rien ne s'est déroulé comme prévu. Elle a eu le sentiment qu'on lui arrachait sa fille. Ce qui laisse penser que Laura avait dû aussi vivre cet arrachement et cela pourrait bien être à mettre en lien avec l'arrachement bouche mamelon dont nous a parlé Geneviève Haag en s'appuyant sur les théories de Frances Tustin (1989). Selon elle en effet, dans l'état autistique, il existe un fantasme d'arrachement de l'objet en même temps que de perte de la partie correspondante sur son propre corps. Elle cite en exemple la perte du sein et du mamelon, en même temps que l'amputation d'une partie de la bouche. Cet arrachement laisse un vide éprouvé d'une façon plus corporelle que psychique (« *un trou noir avec un méchant piquant* »). Ce qui pourrait expliquer pourquoi Laura semble être dans un réinvestissement de la zone buccale (*lèche les objets, sifflotement, jeux de vibrations buccale...*) comme pour se réapproprier cette zone qu'elle aurait vécue comme arrachée et laissant place au néant.

De plus après l'opération, on n'a pas permis à la maman de Laura de rester dormir dans la chambre de sa fille comme c'était prévu, concours de circonstance qui peut éclairer beaucoup sur le développement ultérieur de Laura. Après ce vécu d'arrachement, la maman se trouvait culpabilisée et déprimée, de ce fait elle ne pouvait plus être l'objet primordial capable de contenir, et dans les yeux duquel Laura pouvait se voir en miroir... de son côté Laura n'était sans doute plus non plus en capacité d'introjeter l'objet, ni dans la possibilité d'échange et d'accordage.

G. Cullere-Crespin<sup>18</sup> nous dirait que la séparation lors de l'hospitalisation a déclenché une « catastrophe subjective » à la suite de laquelle les échanges semblent ne plus avoir pu fonctionner entraînant les parents dans un « état de sidération », mais nous reviendrons sur cela plus loin.

➤ ***...salvatrice pour l'enfant***

Dans le mois qui suivit ce rendez-vous, la transformation de Laura fut spectaculaire. Laura se redresse, commence à parler plus fort et de façon plus audible, interpelle les éducateurs, émet des souhaits, revendique le respect de son espace, de son intimité. Elle se positionne de plus en plus comme sujet pensant et différent, et semble de moins en moins sujette à des angoisses spatiales et à des angoisses d'anéantissement.

Elle peut maintenant verbaliser des peurs nocturnes, mais n'est plus terrorisée par celles-ci au point de ne pouvoir se déplacer. L'énurésie a quasiment disparu avec la diminution de ses angoisses et parce que des points de blocage ont sans doute été abordés.

La transformation de Laura est pour l'instant au niveau relationnel et c'est ce qui nous importe. La poursuite des apprentissages scolaires et techniques restent un point d'achoppement, mais nous pouvons penser que maintenant que Laura semble bien ancrée dans un mode relationnel et peut exprimer des désirs, nous pourrions lui adapter des outils pour favoriser ces apprentissages ou tout au moins rendre efficaces ceux qu'elle a fait de façon semble-t-il mécanique. Elle a d'ailleurs tout dernièrement émis le désir de réaliser des bricolages et des productions artistiques, qu'elle a pu mener à bien en s'appropriant des techniques apprises à l'atelier et sur le groupe pendant les activités. Elle peut dans ces moments-là travailler de façon quasi autonome en réutilisant des méthodes apprises avec les éducateurs du groupe et de l'atelier.

Cela nous amène à penser que plutôt que le choix de l'outil pédagogique, c'est le moment où l'on va l'employer et la façon dont on va l'adapter dans la relation qui est important. La plupart des méthodes ont leur valeur si elles sont appliquées dans la relation, dans le but de développer la qualité de sujet et non dans une aliénation à la méthode.

Pour éviter qu'une méthode ne devienne aliénante, mais au contraire permette l'épanouissement personnel d'un enfant, je proposerai de n'utiliser une méthode qu'à condition de maintenir une enveloppe psychique, de rester réceptif à tous les signes envoyés par l'enfant et de ne pas oublier la phase d'observation et d'élaboration à partir de celle-ci.

➤ ***La relation aux familles et l'observation, des liens étroits. Eclairage par les travaux d'Esther Bick et Didier Houzel***

Il convient de s'interroger sur le processus thérapeutique qui peut être en œuvre dans la formidable évolution de Laura ces deux dernières années.

---

<sup>18</sup> CULLERE-CRESPIN G. « les états de sidération » intervention au séminaire sur la clinique du bébé le 4 octobre 2007, à l'association Lacanienne Internationale, Paris.

Certes, l'articulation avec la famille aura sans doute permis à Laura de se sentir dans un contenant sur lequel elle peut s'appuyer pour retrouver sa place. Cette articulation avec la famille aura permis, grâce au contenant qu'elle offre à Laura, de mieux éprouver son sentiment d'exister et de développer ses capacités de communication spontanée.

Cependant, les applications préventives et thérapeutiques de la méthode d'observation d'Esther Bick sur lesquelles a travaillé Didier Houzel, peuvent aussi apporter un éclairage dans cette situation.

En effet, sans être dans le cadre rigoureux de l'observation proposée par Esther Bick, ni dans le cadre d'une thérapie, il me semble que dans ma démarche d'observation comme dans la rencontre de ma collègue avec la mère, nous étions dans la position modeste de l'observateur qui est là pour apprendre, découvrir qu'il ne sait pas, faire une nouvelle expérience qui, nous dit Houzel, favorisera le processus thérapeutique.

Il semble que nous ayons pu offrir à Laura et à sa mère un contenant, où la souffrance psychique des uns et des autres a pu trouver place et où toute projection a trouvé sa place. Notre réceptivité qui s'appuie sur notre attention, notre écoute et notre empathie aurait été notre outil thérapeutique.

Nous pourrions aussi penser, en nous référant à ce que dit Geneviève Haag, que nous avons pu offrir un contenant tête suffisamment solide pour recevoir et contenir ce que pouvait nous adresser tant Laura que sa maman. A ce propos, nous ne soulignerons jamais assez combien il est important pour les équipes éducatives de pouvoir être une métaphore de l'arrière plan bien solide, bien contenant tant pour la prise en charge des enfants que dans la relation avec les familles.

Dans ce qui s'est mis en place avec Laura, nous pouvons repérer les différents niveaux d'observation décrit par Esther Bick à savoir :

- Le niveau de maturation de l'enfant, son développement sensori-moteur, cognitif inscrit dans la relation à autrui.
- Le niveau d'observation des modes de communications : donner sens à ce qu'exprime maladroitement Laura assoit le développement de son psychisme.
- Nous retrouvons le niveau d'observation des interactions entre l'enfant et son entourage.
- Enfin dernier niveau d'observation, celui que Kreisler et Cramer ont nommé des « *interactions fantasmatiques* ». À savoir l'observation des phénomènes de projection.

Nous pouvons aussi nous référer aux cinq fonctions qui décomposent le processus thérapeutique tel que le décrit Didier Houzel. A savoir la fonction de :

- Contenir la souffrance de la mère. (*Nous retrouvons sur le même thème les idées de Bion (1962) sur le « contenir », de Anzieu (1993), ou de Delion (2000) sur les surfaces d'inscriptions*).
- Requalification des parents. En effet, c'est comme si la mère de Laura était habitée par une instance disqualifiante qui la fait douter de ses propres intuitions et sape son estime de soi en tant que mère. Cela peut être relié au vécu lors de l'hospitalisation mais aussi au manque d'accordage de Laura par la suite. Dans d'autres situations de mère d'enfants à risque autistique, j'ai

aussi pu observer ce sentiment de disqualification de la mère. Dans le cas de la mère de Laura, nous pouvons observer également la projection de l'objet disqualifiant sur sa propre mère investie à ses yeux d'une autorité en matière de soins et d'éducation aux enfants. Malheureusement cela semble l'avoir renvoyée à sa propre incompetence. Il semble que ma collègue, grâce au travail d'élaboration d'équipe avant la rencontre, ait pu contenir psychiquement cette projection, et ainsi ne pas entrer dans une disqualification et redonner confiance à la mère dans ses capacités à contenir les projections de sa fille et ses capacités à trouver ses solutions. De fait, elle a pu mieux tolérer, par la suite, les accès violents de sa fille envers elle et ceux-ci s'estompent au fil du temps laissant place à une relation d'échange tout au moins en présence d'un tiers (*ce qui auparavant n'était même pas le cas*).

- La fonction de tri des confusions des générations. L'écoute et la contenance de la souffrance parentale aura permis à la maman (*notamment en les verbalisant*) de reprendre contact avec sa partie adulte. Ce qui pourrait expliquer la régression de la violence de Laura envers sa mère.
- Identification à la fonction observante. Par notre réceptivité, par l'attention que nous avons portée au moindre progrès de Laura, par la verbalisation de nos observations, nous avons pu aider cette maman à s'intéresser davantage à la vie psychique sa fille, et à son développement. Or, plus elle investit l'aspect psychique du développement de son enfant, plus cette dernière avance dans celui-ci.
- Un espace est ouvert où peut se vivre une expérience partagée sans risque de fusion ni de confusion. Ce que Didier Houzel nomme la fonction de phénomène transitionnel.

Il est intéressant de noter qu'à la suite de cette rencontre, bien qu'il y ait eu un changement d'éducatrice, d'autres entrevues ont eu lieu et le travail de collaboration a pu se poursuivre. Tout dernièrement, nous avons même eu la surprise de voir le papa de Laura accompagner la maman et expliquer sa présence parce qu'il voulait savoir comment nous avons fait pour que Laura soit dans une telle progression. Jusqu'alors le papa de Laura était absent tant physiquement, lors des rencontres que dans le discours de Laura et de sa maman. C'est un peu comme si il était à son tour qualifié, il nous semble que va pouvoir se mettre en place avec lui le même processus que celui qui s'est mis en place avec Laura et sa mère. Ainsi donc au-delà des effets thérapeutiques de l'observation sur Laura, nous constatons ces effets thérapeutiques sur la dynamique familiale. Cela nous conforte dans l'idée de nous appuyer sur la méthode d'observation décrite par Esther Bick et son application thérapeutique par Didier Houzel.

Il paraît intéressant d'avoir en tête ce processus thérapeutique et l'état d'esprit de l'observateur selon Esther Bick, lorsque nous rencontrons les familles d'enfants porteurs d'autisme, nous éviterons ainsi bien des blocages et des conflits stériles. Les parents pourront alors reprendre toute leur place de parents et les professionnels intervenir dans un accompagnement éducatif et thérapeutique cohérent au profit de l'enfant.

Je voudrais à ce propos évoquer une autre situation vécue avec une famille pour qui il aurait sans doute été profitable d'effectuer l'accompagnement dans un cadre thérapeutique plus rigoureux. Cela me permettra aussi d'approfondir la question de la place de chacun (*professionnels et parents*) dans l'accompagnement de l'enfant autiste.

➤ ***Le partenariat avec la famille, un cadre rigoureux, une place pour chacun, une pensée pour tous... réflexion à partir d'une situation clinique***

Alain, sans être véritablement dans un mode de développement autistique, a un mode relationnel apparenté à celui de certains enfants autistes (*cherchant semble-t-il à différencier le vivant de l'objet, d'où une entrée en relation assez violente*). Il est arrivé à l'IME à douze ans après plusieurs évictions d'établissements scolaires et autres lieux. Dans un premier temps, il fut accueilli comme externe à la demande de sa famille. Ses parents étaient très échaudés par les différentes institutions d'où avait été exclu leur fils et par les professionnels les ayant éconduits. Cette famille a pu accorder sa confiance à l'IME, lorsque face aux difficultés rencontrées par l'équipe avec leur enfant, nous avons proposé de le garder plus tard dans la soirée de façon à ne pas tomber à nouveau dans une exclusion. Nous voulions dire à Alain « *puisque c'est difficile avec toi nous avons besoin de plus de temps pour te comprendre et pour t'aider* ».

Bien sûr cela eut un effet thérapeutique sur l'enfant qui s'attendait à une nouvelle exclusion, mais du fait de notre réponse il eut moins recours aux troubles de comportement pour nous interpeller.

Mais cela a permis aussi à la famille de redevenir des parents auprès de leur enfant et non plus des professionnels qu'ils étaient devenus, du fait de l'absence de lieu thérapeutique et d'apprentissages et de leur perte de confiance envers les professionnels.

Peu à peu, nous avons pu cheminer vers un internat qui fut bien accepté par les parents (*réticents au départ*) et qui a participé à redonner à chacun sa juste place.

Cela fut possible grâce à un investissement important de l'équipe tant au niveau de l'enfant que de la famille. C'est une famille avec laquelle nous avons souvent exprimé le fait d'être dans une sorte de « *holding* », nous nous questionnions régulièrement sur les limites de notre intervention pour être « *suffisamment bon* » (*comme le dirait Winnicott*) en les accompagnant suffisamment dans la prise en charge de leur enfant et en leur laissant toute leur place mais pas trop de place.

Il semblerait si l'on se réfère, comme dans le cas précédent, à Didier Houzel que le fait d'avoir pu établir une relation suffisamment confiante pour que les parents puissent livrer leur désarroi, leurs doutes, leur angoisse sans être opposés à aucun jugement, allégeait la relation des parents avec leur fils.

Malheureusement, nous n'avons pas su accompagner les changements de groupe et les questions de l'orientation de façon suffisamment contenante pour que perdure cette confiance. Il est vrai que nous sommes aussi confrontés à l'absence de structures vraiment adaptées à l'accompagnement d'enfants souffrant d'important troubles du développement et il s'avère difficile d'envisager sereinement les orientations. Peu après le changement de groupe, Alain est revenu à un régime d'externat souhaité par ses parents et lui-même à la suite d'une forte montée d'angoisse tant pour les parents que pour Alain. Nous savions que pour Alain ce passage serait difficile et sans doute nous sommes nous trop projetés dans la fonction parentale lors de l'accompagnement de ces passages, stigmatisant ainsi involontairement les parents eux-mêmes. Là se pose la question de la place de l'équipe éducative qui doit bien prendre toute sa place mais pas non plus trop de place. Sans doute nous a-t-il manqué à ce moment là, une élaboration pour reposer le cadre de notre travail et nous resituer dans



l'attitude psychique d'un observateur qui aurait pu amener cette fonction contenante à l'intérieur de laquelle chacun aurait pu retrouver sa place.

Dans quelle mesure aussi les troubles comportementaux d'Alain à ce moment là ne nous ont-ils pas sidérés au point d'arrêter nos propres processus de pensée. En effet, Alain, à ce moment là, devenait parfois inaccessible à la communication, s'enfermant dans des histoires sans cesse répétées, ayant de fréquentes crises clastiques ne trouvant d'issue que dans une contention physique. Malgré tout, il revenait régulièrement à un mode relationnel dans l'échange. Cependant, dans ces moments difficiles, nous pouvons penser que nous étions confrontés à des processus de repli autistique, dont la particularité est d'arrêter nos propres processus de pensée. En cela, je reprendrais l'intervention de Graciela Cullere-Crespin<sup>19</sup> qui souligne qu'il est très difficile d'attribuer du sens aux « *productions autistiques* » des enfants. Face à ces productions, il nous reste alors deux solutions, soit je laisse faire, soit je lutte contre, mais je n'en pense rien. C'est ce qu'elle appelle le danger de sidération des équipes : plus personne ne pense !

Or, il faudrait travailler ce vécu des équipes car il nous donne de précieuses indications sur le fonctionnement psychique de l'enfant. Il aurait fallu à ce moment là un véritable travail d'équipe, où chacun puisse apporter ses observations, ses doutes, ses espoirs, ses épuisements pour garantir la poursuite du processus de pensée. Si les instances ont existé alors elles ont davantage été utilisées pour se soulager ou se plaindre mais n'ont pas permis un véritable travail d'élaboration.

A travers cette situation, nous pouvons voir combien il est important pour les professionnels d'être vigilants, tout en s'immergeant pour aller à la rencontre des personnes autistes, de ne pas se laisser submerger par le processus autistique au point d'arrêter nos pensées. C'est pourquoi, il est primordial d'avoir et de faire fonctionner des lieux d'élaboration.

C'est là que nous rejoindrons le travail avec les familles car la plupart des parents d'enfants autistes sont parfois aussi dans un état de sidération (*ils n'ont plus la possibilité de communication avec leur enfant*). Si nous même tombons dans le même état, il n'y aura alors plus personne en mesure d'avoir une fonction contenante, tant pour les parents que pour l'enfant. Si par contre une élaboration a pu nous ouvrir les yeux sur le fonctionnement psychique de l'enfant, il y a fort à parier que nous trouverons la voie pour une communication avec lui et que nous pourrons recevoir et contenir ses messages. Or, l'expérience montre que dès que l'enfant commence à revenir dans la communication, les parents sortent de la sidération et retrouvent leur capacité à communiquer avec lui.

Cela nous renvoie à la fonction métaphorique de P. Delion citée plus haut. L'élaboration sur le sens de ce que fait l'enfant redonne à l'enfant et à ses parents la fonction de la pensée.

Si les parents d'Alain ont pu nous faire confiance à un moment, c'est sans doute que nous avons pu penser nos actions à partir d'une élaboration autour de nos observations, ce qui devrait être l'attitude de tous professionnels, mais on voit dans cette situation la fragilité de cette capacité à élaborer et combien il est besoin de rigueur pour la maintenir. Il me semble pourtant, que c'est là que réside la possibilité d'un partenariat avec les familles, car celles-ci ne pourront adhérer que si elles sentent qu'elles ont affaire à des professionnels en capacité de

---

<sup>19</sup> Intervention en cours reprenant une intervention faite *au séminaire sur la clinique du bébé* en octobre 2007 à l'Association Lacanienne Internationale, Paris.

penser et qui font un véritable travail d'élaboration basé sur un socle solide de connaissances. C'est d'ailleurs de cette conviction qu'est né mon désir de formation et recherche.

Dans la situation d'Alain, comme dans celle de Laura, il me semble qu'en étant dans une forme de « portage » de la famille (*famille qui est dans l'inquiétude, la souffrance*), en la rassurant, on peut permettre une séparation qui donnera lieu à la possibilité d'un meilleur accordage avec leur enfant, parce que la pensée peut alors s'introduire dans le vécu.

C'est comme si en étant des professionnels « *suffisamment bons* » nous permettions aux parents de devenir des parents « *ordinaires normalement dévoués* »<sup>20</sup> Il y a pour l'enfant une impossibilité de se séparer et du coup une alternance de symbioses envahissantes et de rejet pour tenter d'éviter cette fusion confusionnante.

Dans le cadre du soutien aux familles, Marin, Hazif-Thomas et Houzel mènent une réflexion sur la relation entre les soignants et les parents d'enfant porteur d'une maladie organique grave. Cette réflexion me semble particulièrement intéressante dans le cadre de nos relations avec les parents d'enfants autistes. Ils soulignent notamment l'établissement d'une alliance dans cette triangulation qui garantit un cadre contenant pour l'enfant, lui permettant d'augmenter ses capacités de lutte contre la maladie et limitant le risque de discontinuité dans l'homéostasie familiale.

*« Ainsi chaque parent va puiser dans son réseau environnemental pour rechercher un nouvel équilibre. Il va surtout le puiser dans l'environnement thérapeutique de son enfant, pour tenter d'établir une limite situationnelle et une cohésion de son système d'identité (...).*

*...il s'agit de recréer un contenant rassurant pour l'enfant et pour ses parents. Il est thérapeutique de ne pas se substituer à ces derniers mais de les aider à retrouver leur fonction parentale, afin qu'ils ne se sentent pas exclus de la responsabilité qui leur incombe... (Cette alliance)... va permettre à l'enfant de faire émerger ses capacités de lutte contre la maladie... ».*<sup>21</sup>

Probablement que dans le cas d'Alain, après avoir aidé les parents à retrouver leur fonction parentale en ayant pu proposer un contenant nous avons, dans le cadre de l'orientation, eu tendance à nous substituer aux parents et ainsi réactivé le surinvestissement de leur enfant et rendu à nouveau la séparation difficile. D'où un retour au régime d'externat et l'impossibilité actuellement pour Alain d'établir un va-et-vient entre séparation et retrouvailles. Il oscille ainsi entre fusion – confusion et rejet.

Cela me renvoie à une interrogation concernant la stigmatisation des parents d'enfants autistes. N'a-t-il pas longtemps été plus facile de jeter la pierre aux parents que d'interroger notre propre capacité à accompagner ces enfants et leur entourage ?

Notre propre sidération face à des comportements déroutants n'est-elle pas aujourd'hui encore cause de stigmatisation des familles ? Dans le cas d'Alain, nous avons pu dire par

---

<sup>20</sup> Donald W. Winnicott. « *Le bébé et sa mère* ». Traduit de l'anglais par Madeleine Michelin et Lynn Rosaz. Collection science de l'homme Payot. Septembre 1992. P.20 et suivante.

<sup>21</sup> I. Marin, C. Hazif-Thomas, D.Houzel in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 45<sup>ème</sup> année. Mars 97. P148 à152. Article : l'alliance soignants-parents dans la prise en charge de l'enfant malade. Passage cité p.150 et 151

moments : « *ses parents ne l'aident pas* ». Les choses n'auraient-elles pas été différentes si nous avions pu formuler : « *que pouvons-nous faire pour aider Alain et ses parents* » ? C'est comme si perdant notre capacité de penser et d'élaborer nous entrons dans le même processus invalidant pour Alain.

L'état de sidération dans lequel on peut se trouver devant ces enfants n'est-il pas responsable en partie de cette stigmatisation ? Ou tout au moins n'est-il pas responsable d'une certaine surdité dans le milieu éducatif et thérapeutique ?

En effet, au hasard de mes lectures je découvrais que déjà en 1958 Antony, comme Marguerit Malher d'ailleurs, estime que la mère n'est pas significative dans « *les autismes idiopathiques primaires* » tels que décrit par Léo Kanner.

Fordham, lui en 1965, estime qu'il faut considérer les enfants seuls (*y compris dans les thérapies d'enfants autistes*) non parce que les facteurs environnementaux n'ont pas leur importance, mais parce qu'il s'appuie sur une théorie du soi qui affirme que « *l'enfant est avant tout une unité psychosomatique distincte de sa mère avec laquelle une relation doit se développer par des chemins complexes(...) c'est cette unité, ou soi qui persiste et ce sera la base sur laquelle se développeront les sentiments et les perceptions de soi, un sens de l'individualité et le sens de la continuité dans l'espace et dans le temps. C'est l'intégration primaire de tous les éléments psychosomatiques innés, génétiquement déterminés, qui définiront l'individualité de l'enfant* »<sup>22</sup>

Ainsi donc, dès les années soixante, la question de l'origine organique de l'autisme effleurait un courant psychanalytique qui, sans avoir les connaissances actuelles sur les origines organiques des troubles, s'intéressait d'abord à aider l'enfant sans pour autant accuser l'environnement.

Cependant, pour certains professionnels, en 2011 encore, la responsabilité des parents reste la cause de l'état de leur enfant. Sans doute est-ce là une forme de protection devant l'impensable et face à l'incapacité de comprendre et d'aider ces enfants. A moins qu'il ne s'agisse là d'une regrettable suffisance.

Malheureusement, comme le dit si bien Guy Baillon dans une interview retranscrit par C Helfter, nous sommes trop souvent « *incapables de descendre de notre piédestal pour écouter la parole des familles, car nous avons la conviction que nous savons, nous sommes dans le pouvoir – ce qui est totalement délirant.* »<sup>23</sup> Il serait tellement plus sage de penser avec Pierre Delion que l'on pourrait « *grâce au savoir profane des familles avoir une meilleure connaissance de la clinique même des patients* ». « *Nous, psychiatres et nos équipes, nous pensons que la psychiatrie ne peut pas se faire sans les parents – non seulement par souci d'humanité, mais aussi par souci d'efficacité pour le soin des patients* ». <sup>24</sup>

D'où l'intérêt de l'observation dans tout ce qu'elle a de contenant et dans tout ce qu'elle peut comporter d'élaboration psychique nous permettant d'accepter ce qui est, de le parler et d'en faire un sujet d'échange. Mais aussi dans tout ce qu'elle nous entend d'attitude neutre, d'attente, de méconnaissance nous incitant alors à utiliser la compétence des familles en partenariat pour améliorer les conditions d'intervention des professionnels et favoriser l'évolution des enfants.

---

<sup>22</sup> FORDHAM M., « l'autisme infantile » in *la psychiatrie de l'enfant* volume VIII fascicule 1. Paris. PUF 1965

<sup>23</sup> HELFTER. C. « Parents et psychiatres : difficile rencontre » in « *Actualités Sociales Hebdomadaires* » n°2680 du 29 octobre 2010. P31.

<sup>24</sup> Op. Cité.

# CONCLUSION

Pour conclure ce travail, je reviendrai sur le titre de ce mémoire qui illustre bien les conséquences de cette recherche dans mon appréhension des personnes avec autisme et de leur famille.

Puisque avec cette étude j'ai approfondi le chemin vers l'échange avec les enfants autistes, il me semble intéressant d'imaginer que l'un de ces jeunes commente ce titre et nous indique les orientations de notre intervention future. Bien sûr mon mode de pensée ne fonctionnant pas sur un mode autistique je le ferai parler à ma façon.

## *« Ne me regarde pas... :*

*En effet, si tu me regardes tu verras mes difficultés, mes manques, mon handicap et cela pourrait t'être si insupportable, si impensable que tu tomberais dans un état de sidération qui entraverait nos possibilités d'échanges. Sans compter que si tu me regardes, je risque de me sentir agressé, envahi. Je pourrais bien en perdre mon sentiment d'exister et pour lutter contre l'anéantissement, mes troubles de comportement vont s'accroître et tu ne verras plus alors que la folie masquant celui que je suis vraiment, mais qui sous ce regard lutte contre l'anéantissement.*

*Et puis, as-tu pensé à tout ce que ce regard va renvoyer à mes parents, de gêne, de culpabilité, d'angoisse ?...*

## *...Observe-moi :*

*«Car tu le feras discrètement, en prenant soin de ne pas me le montrer, ni de me gêner pour ne pas entraver ton observation. Moi, je me sentirai bien parce que tu pourras contenir toutes mes projections, aussi brutales soient-elles et elles seront donc moins nocives pour moi. Toi, tu pourras alors voir toutes mes émergences, tout ce que je sais, tout ce que je connais et, si tu es bien réceptif, je pourrai même t'indiquer le chemin de la relation avec moi.*

*En m'observant, tu découvriras toutes mes capacités et tu pourras en faire part à mes parents qui bénéficieront aussi du contenant qu'offre ton observation et qui, se sentant requalifier pourront alors retrouver leurs capacités de parents pouvant contenir mes projections, pouvant redevenir cet objet primordial contenant qui m'a tant fait défaut. J'y suis un peu pour quelque chose avec ma difficulté à entrer dans l'échange et pourtant une telle soif de communiquer.*

*Si tu peux être en état de réceptivité psychique avec mes parents, si tu peux les écouter simplement, sans les juger, leur relation avec moi n'en sera que plus légère tout comme ta relation avec eux. Ils redécouvriront l'intérêt de ma vie psychique et un espace transitionnel s'ouvrira où pourra s'élaborer ma pensée et reprendre place la leur.*

*N'oublie pas de garder cet espace d'élaboration toi aussi, sinon tu vas me noyer dans tes activités et tes contre projections. Je serai alors obligé de déclencher le processus de survie et tout le monde sera à nouveau dans un état de sidération et moi emmuré.*

*Poursuis tes recherches car plus tu chercheras à me comprendre, plus tu me permettras de m'exprimer et plus je pourrai me faire comprendre.*

*Tu as bien vu que chaque question soulevée en amenait d'autres, chaque item exploré t'orientait sur d'autres lectures, d'autres recherches... Poursuis ce travail, tu n'en seras que plus rassurant pour mes parents parce que tu pourras développer ta réceptivité et qu'ils se sentiront portés.*

*Tu as vu avec Laura combien était précieux le partage des observations en équipe et ce que cela a permis d'élaboration. Poursuis cette collaboration d'équipe dans l'optique d'accueillir d'autres enfants souffrant de ce déficit relationnel que l'on appelle autisme mais qui reste très subjectif. »*

Cette étude nous ouvre donc des pistes de réflexions, mais il en est bien d'autres que j'aurais souhaité approfondir. Par exemple, lorsque je m'intéressais au sentiment d'exister, je m'interrogeais sur le lien entre celui-ci et le mouvement chez la personne autiste, avec un parallèle possible avec ce que l'on peut observer chez certaines personnes âgées. L'évocation des angoisses d'anéantissement, de l'uni sensorialité, des formes autistiques, de la pensée par image aurait mérité davantage d'exploration qui nous aurait amené à dépasser le cadre de la monographie.

Considérons ce travail comme une ouverture vers d'autres possibles et invitant à une élaboration soutenue dans le cadre de mon travail d'éducateur auprès d'enfants avec troubles autistiques.

## BIBLIOGRAPHIE

**AMY M.D.**, *Comment aider l'enfant autiste. Approche psychothérapique et éducative*, deuxième édition, Paris : Dunod, 2009.

\***ANZIEU D.** 1985, *le moi-peau*. Paris : Dunod, 1995.

\***ANZIEU D. et coll.**, 1993, « La fonction contenante de la peau, du moi et de la pensée : conteneur, contenant, contenir » in *les contenants de pensée*, Paris : Dunod 2003.

**BICK E.**, 1987, « l'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces ». *Les écrits de Martha Harris et Esther Bick*. Larmor-Plage : Hublot, 1998.

**BICK E.**, 1987, « considérations ultérieures sur la fonction de la peau dans les relations d'objets précoces ». *Les écrits de Martha Harris et Esther Bick*. Larmor-Plage : Hublot, 1998.

\***BULLINGER A.**, « approche sensori-motrice des troubles envahissants du développement » in *contraste* n° 25.

\***BULLINGER A.**, 2004, *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Un parcours de recherche*, Toulouse : Eres, 2008.

\***CULLERE-CRESPIN G.** « Les états de sidération » intervention *au séminaire sur la clinique du bébé* le 4 octobre 2007, à l'Association Lacanienne Internationale, Paris.

**DELION P.**, *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile*, Toulouse : Eres, 1997.

**DELION P.**, Préface à la deuxième édition du livre de BULLINGER A. *le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Toulouse : Eres, 2008.

\***FORDHAM M.**, « l'autisme infantile » in *la psychiatrie de l'enfant*, volume VIII, fascicule 1, Paris : PUF, 1965.

\***GEPNER B.**, « le monde va trop vite pour l'enfant autiste » (conférence) et « Le monde va trop vite pour les personnes autistes ! Hypothèses neurophysio-psychopathogéniques et implications rééducatives » in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 371-374, 2006.

\***GRANDIN T.**, *Penser en images*, New York : Doubleday 1995, traduction française par Virginie Schaefer, Paris : Odile Jacob, 1994.

\***HAAG G.** et al, « Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité » in *psychiatrie de l'enfant*, XXXVIII, 2, 1995, P.496 à 520.

\***HELFTER C.**, « parents et psychiatres : difficile rencontre » in *Actualités Sociales Hebdomadaires* n° 2680 du 29 octobre 2010.

**HOUZEL D.**, « les applications préventives et thérapeutiques de la méthode d'Esther Bick » intervention à Lille le 14 septembre 2007.

**HOUZEL D.**, « pensée et stabilité structurelle. À propos des théories postkleiniennes de l'autisme infantile » in *revue internationale de psychopathologie*, n°3, 1991, pp. 113 à 134.

\***HOUZEL D., HAZIF-THOMAS C. MARIN I.** “L’alliance soignants-parents dans la prise en charge de l’enfant malade” in *Neuro psychiatrie de l’enfance et de l’adolescence*, mars 1997.

\***LHEUREUX-DAVIDSE C.**, « Emergences du langage verbal chez les enfants autistes » in *perspectives psychiatriques*, volume 45, n°3 juillet-septembre 2006. pp.226 à 230.

\***LHEUREUX-DAVIDSE C.**, *L’autisme infantile ou le bruit de la rencontre. Contribution à une clinique des processus thérapeutiques*, Paris : l’harmattan, 2003.

\***MELTZER D. et al.**, 1975, *exploration dans le monde de l’autisme*, Paris : Payot 2002.

**SELLIN B.**, *une âme prisonnière. Grâce à la communication facilitée un jeune autiste nous révèle son univers*, Ed. Robert Laffont, coll. Réponses, 1994.

**STERN D.**, 1985, *the interpersonal world of the infant*. Traduit de l’américain : *le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : PUF, 1989.

\***TREVARTHEN C.**, « racines du langage avant la parole » in *Devenir*, vol.9, n°3, 1997.

\***TUSTIN F.**, 1981, *autistic states in children*, London : Routledge and Kegan Paul, traduit de l’anglais par Christian Cler et Mireille Davidovici, *les états autistiques chez l’enfant*, Paris : Seuil, 2003.

\***WINNICOTT D.**, *le bébé et sa mère* traduit de l’anglais par Madeleine Michelin et Lynn Rosaz. Paris : Payot, 1992.

**WINNICOTT D.**, 1971, *jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

**WILLIAM D.**, *Si on me touche je n’existe plus, le témoignage exceptionnel d’une jeune autiste*, Ed. Robert Laffont, coll. Vécu, 1992.

\* Bibliographie citée