N° d'ordre NNT : 2016LYSE2099

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Psychologie

Soutenue publiquement le 10 octobre 2016, par :

Anne LORIN de REURE

INTERACTIONS LIBRES ENTRE ENFANT AUTISTE ET ANIMAL (PONEY ET DAUPHIN)

Étude des processus en jeu dans une sensorimotricité partagée par une triple approche clinique, éthologique et vidéo

Devant le jury composé de :

Anne BRUN, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Présidente

Sylvain MISSONNIER, Professeur des universités, Université Paris Descartes, Rapporteur

Bernard GOLSE, Professeur des universités, Université Paris Descartes, Rapporteur

Nicolas GEORGIEFF, Professeur des universités, Université Lyon 1, Examinateur

Jacques COSNIER, Professeur Émérite des universités, Université Lyon 2, Examinateur

René ROUSSILLON, Professeur Émérite des universités, Université Lyon 2, Directeur de thèse

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : Sciences de l'Éducation - Psychologie - Information - Communication
Institut de Psychologie
Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie clinique

INTERACTIONS LIBRES ENTRE ENFANT AUTISTE ET ANIMAL (PONEY ET DAUPHIN)

Étude des processus en jeu dans une sensorimotricité partagée par une triple approche clinique, éthologique et vidéo

par **Anne LORIN de REURE**

Thèse de doctorat de Psychologie

Mention Psychopathologie et Psychologie clinique

Sous la direction du Professeur **René ROUSSILLON**

Présentée et soutenue publiquement le 10 octobre 2016

Devant un jury composé de :

Monsieur **Bernard GOLSE**, Professeur des universités, Université Paris Descartes
Monsieur **Sylvain MISSONNIER**, Professeur des universités, Université Paris Descartes
Monsieur **Nicolas GEORGIEFF**, Professeur des universités, Université Lyon 1
Monsieur **Jacques COSNIER**, Professeur Émérite des universités, Université Lyon 2
Madame **Anne BRUN**, Professeur des universités, Université Lyon 2
Monsieur **René ROUSSILLON**, Professeur Émérite des universités, Université Lyon 2

Dédidaces

« Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de la mère ? Généralement ce qu'il voit, c'est lui-même. En d'autres termes, la *mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit.* » (Donald Woods Winnicott, 1971)

Je dédie ce travail à **ma mère,** dans les yeux de laquelle j'ai depuis toujours, lu le reflet de son amour inébranlable et de son admiration. Parce que le reflet « du miroir du visage » de ma mère m'a donné un socle solide mais aussi des ailes pour découvrir le monde.

Je dédie également, ce travail à **mon père**, qui n'aura pas vu cette thèse s'accomplir. Par son amour profond et son soutien, mon père a consolidé ce socle.

Remerciements

A mon directeur de thèse, **Monsieur le Professeur René Roussillon,** qui m'a soutenu durant toute la durée de ce travail et témoigné une grande confiance. Soyez remercié pour votre esprit vif, fertile et ouvert, sachant motiver les troupes jusque tard dans la nuit ! Vous avez représenté pour moi un puissant moteur dans le désir de mener cette recherche.

A **Madame le Professeur Anne Brun** pour les échanges fertiles autour de la clinique de l'autisme pendant les séminaires du jeudi soir et pour sa force de conviction. Soyez remerciée pour vos encouragements et pour votre œil bienveillant envers moi.

Aux membres du jury : à **Monsieur le Professeur Bernard Golse**, **Monsieur le Professeur Sylvain Missonnier, Monsieur le Professeur Nicolas Georgieff** et **Monsieur le Professeur Jacques Cosnier,** qui me font l'honneur tous les quatre de porter leur attention à cette recherche.

A **l'ensemble du groupe de doctorants** du séminaire de recherche du jeudi, pour l'intérêt et l'enrichissement qu'ils ont apporté à chaque étape de mon cheminement. Soyez remerciés pour ce compagnonnage précieux dans les moments de plaisir et les moments de découragement partagés.

Et en particulier : à **Bernard Duplan** pour sa relecture assidue et ses encouragements bienveillants, à **Martine Edrosa**, à **Herminie Leca**, à **Frédérik Guinard** et à **Corinne Liozon** pour leur amitié et nos échanges stimulants.

Aux **enfants autistes** et à leur singularité d'être.

A l'ensemble de l'équipe du **Centre de Jour de Bron** d'avoir accepté la mise en place du dispositif poney avec les enfants autistes durant deux ans et pour nos échanges fertiles.

A l'équipe du **Centre Médico Psychologique** de Bron et tout particulièrement à **Mathilde Simoëns** et à **Simone Coudouel** qui m'ont accompagnée dans ce projet poney, avec toute la finesse clinique et la force d'engagement qui les caractérisent. A Simone pour son œil clinique derrière la caméra, à Mathilde qui m'a remplacée durant mon congé maternité. A **Alexandra Argoud** secrétaire admirable. Je vous remercie de votre amitié et de votre bienveillance.

Aux médecins responsables de service qui ont accepté et soutenu ma démarche, en premier lieu le **Docteur William Slama** qui m'a accordé sa confiance mais aussi le **Docteur Sophie Buclier** et le **Docteur Catherine Chauvin**.

A **Céline Juillard** qui nous a dépannés pour les évaluations.

Aux éthologues qui m'ont accompagnée, à **Monsieur Jean-Claude Barrey** pour l'impulsion qu'il m'a donnée à enrichir un peu mes connaissances en éthologie, pour nos échanges équins et ses conseils sur mon dispositif. A **Ingrid Boucaud** pour sa rigueur, son calme et sa fiabilité sur le terrain. A **Hélène Roche** pour nos échanges et sa relecture des parties éthologiques.

Au **Centre équestre de la Bervillières** qui m'a donné carte blanche pour créer ce dispositif inhabituel dans leur centre.

Aux **poneys** et à leur présence constante.

A l'équipe du **Dolphin Reef d'Eilat** qui m'a accueillie pendant une année.

En particulier : à **Sophie Donio** pour sa générosité et son ouverture d'esprit.

A mes compagnes du laboratoire de recherche : **Sylvia van der Woude**, **Eva Voegler** et **Angela Ziltener** ainsi qu'à **Frank Veit**.

A **Dave**, à **Omer** et à **Liron**.

Aux **dauphins** et à leur présence enjouée.

Au **Conseil Scientifique de la Recherche** du Centre Hospitalier Spécialisé Le Vinatier qui a financé en partie ce projet.

A **Patricia Faure** responsable de l'espace METEORE au CHS Saint-Jean-de-Dieu, pour notre collaboration et pour le dynamisme qui la caractérise.

A **Christel Goyard,** à notre amitié qui s'est construite en périphérie de ce projet.

A mes anciennes stagiaires psychologues : **Bérénice Rotty** qui a bien voulu filmer par tous les temps, à **Elodie Bonnet** pour sa générosité, à **Nina Maroglou** qui partage cet intérêt pour la médiation équine ainsi qu'à **Nathalie Chevillot**.

A **Blandine** la mère d'un adolescent autiste rencontrée plusieurs fois lors de formations, pour nos échanges et ses encouragements à continuer dans cette voie.

A **Céline Jacob-Grosmaitre,** pour son soutien moral et logistique lors de ma rédaction.

A **Laurent Combasson**, pour son aide informatique et sa générosité.

A **mes amis** pour leur présence, leurs encouragements de près ou de loin et pour leur amitié.

Et en particulier : à **Isabelle** Vernet, en te remerciant affectueusement pour le début de relecture, à **Heidi** Poyet-Béroud, à **Laure** Niepce-Liébé, à **Edna** Panczer, à **Anne-Lise** Liens-Kakou et à **Olivier** Kakou, à **Emmanuelle** Rostaing-Ramey et à **Alexandre** Ramey.

A **Jacqueline** Couilloud, à **Marion** Burgaud et **Olivier** Galland, à **Charlotte** Poirel et **Florent** Barbet, à **Bruno** de Saint-Louvent et à **Marion** Goutratel. A vos dépannages généreux pour garder les enfants et à nos apéritifs-dînatoires-partagés que je vais pouvoir à nouveau avec vous partager !

Et enfin, à mes proches, mes **parents** et mes **sœurs** Aulde, Violaine et Capucine qui ont suivi de plus loin les aléas de cette recherche mais m'ont toujours encouragée.

A **Stéphane** mon compagnon et à nos enfants d'avoir été là et d'avoir supporté avec moi cette épreuve. A mes enfants pour leur patience et leur impatience à me voir finir ce travail durant cette dernière année. A **Jeanne** me disant à la gare, les larmes aux yeux : *« Je suis la seule de ma classe qui a une mère en thèse qui ne part pas en vacances avec ses enfants ! »* et à **Constantin** levant les yeux au ciel lors d'un petit déjeuner : *« Maman… : en thèse du matin au soir ! »* et qui me dessine des sous-marins pour découvrir le mystère des cachalots et des calmars géants, sa passion du moment. A la joie d'avoir fini cette thèse et de mieux vous retrouver !

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 19

PREMIERE PARTIE : METHODOLOGIE 23

I. Parcours personnel et origine de cette recherche 23
I.1. Une expérience émotionnelle intense avec des dauphins sauvages 23
I.2. Découverte de l'équithérapie et de l'autisme 24
I.3. Premiers résultats : vers une possible relance du processus de symbolisation primaire 25
I.4. Suite des résultats : vers une fonction messagère de la sensorialité 26
I.5. Thérapie avec le poney et approche éthologique 28

II. Problématique et hypothèses 29
II.1. Problématique 29
II.2. Hypothèse principale et hypothèses secondaires 33
II.2.1. Hypothèse principale : un système partageable entre l'enfant autiste et l'animal 33
II.2.2. Hypothèses secondaires 33
II. 2.2.1 - Première hypothèse : sensorimotricité partagée avec le poney et mode d'approche singulier des enfants autistes 33
II.2.2.2 - Seconde hypothèse : Miroir corporel et proto-empathie partagée 34
II.2.2.3 - Troisième hypothèse : langage commun par une liberté d'être 34

III. Données fondamentales sur les interactions autiste/animal en préalable au dispositif de recherche : regards croisés de différentes approches. 35
III.1. L'autisme aujourd'hui : principales théories et débats. 35
III.1.1. Un concept en évolution 35
III.1.2. Une prévalence variable 36
III.1.3. Les controverses sur l'autisme 36
III.1.4. Les données génétiques sur l'autisme 37
III.1.5. Facteurs de risque d'autisme, marqueurs et pathologies associées 37
III.1.6. Les apports de l'imagerie cérébrale 38
III.1.7. Diagnostic précoce, diagnostic différentiel et pronostic de l'autisme 38
III.1.8. Les apports de la psychanalyse et des neurosciences 39
III.1.9. Les apports des autistes de haut niveau et Asperger 40
III.1.10. Les parents d'enfants autistes 41
III.1.11. Les recommandations de l'HAS et de l'ANESM 42
III.1.12. L'autisme se conjugue au pluriel, les prises en charges aussi : place et modalités des psychothérapies 42
III.2. Le monde sensoriel et la communication entre poneys (données éthologiques) 45
III.2.1. La vision et la communication visuelle du poney 47
III.2.2. L'ouïe et la communication sonore chez le poney 48
III.2.3. L'odorat et la communication olfactive chez le poney 50
III.2.4. Le goût et la communication gustative chez le poney 55
III.2.5. Le toucher et la communication tactile chez le poney 55
III.2.6. Conclusion : le poney, un animal doué d'une grande sensibilité cénesthésique 59
III.3. Le monde subjectif et construit (*Umwelt*) du dauphin (données éthologiques) 61
III.4. La relation humain-animal 63
III.4.1. Une relation inter-espèces 63
III.4.2. Du lien utilitaire au lien d'attachement. Animaux domestiques et animaux familiers 66
III.4.1.1 - Point de vue biologique 67
III.4.1.2 - Point de vue écologique et sociologique 68
III.4.1.3 - Point de vue comportemental 69

III.4.1.4 - Le concept d'apprivoisement 69
III.4.3. Interaction : définitions 71
III.4.4. Relation spécifique entre l'enfant et l'animal-sujet 73
III.4.5. Les facteurs d'une bonne relation homme-cheval : approche éthologique 75
III.5. La thérapie avec l'animal 79
III.5.1. Les pionniers de la zoothérapie 79
III.5.2. La baisse de l'anxiété : un aspect crucial dans la thérapie avec l'enfant autiste 81
III.5.3. L'approche psychoéthologique 82
III.5.4. Concilier bien-être animal et thérapie. L'exemple du cheval. 83
III.6. L'équithérapie et la thérapie avec le poney en France 87
III.6.1. Les pionniers en France : les psychomotriciens 87
III.6.2. Un ancrage dans le soin psychique 87
III.6.2.1 - Naissance des associations d'équithérapie 87
III.6.2.2 - Premiers essais 88
III.6.3. Les recherches actuelles sur l'équithérapie pour les autistes 89
III.6.3.1 - Pluralité des recherches 89
III.6.3.2 - Premières propositions métapsychologiques 90
III.7. Quelques mots sur les thérapies avec les dauphins 93
III.8. L'animal est-il un sujet ? 97
III.8.1. Rappels conceptuels : sujet, subjectivité, Je, subjectivation 97
III.8.2. La question de la subjectivité animale 100
III.8.2.1 - Quelques repères sur l'histoire de la relation hommes animaux 100
III.8.2.2 - Apport de l'éthologie 103

IV. Un dispositif basé sur les interactions libres avec les poneys (*Equus ferus caballus*) 107
IV.1. Création d'un dispositif thérapeutique et de recherche 107
IV.1.1. Rappel des fondements du choix du dispositif 107
IV.1.2. Spécificités et principales qualités de la médiation équine 108
IV.1.2.1 - Une clinique du vivant : réponses propres et médium signifiant 108
IV.1.2.2 - Un médium malléable partiel 108
IV.1.2.3 - Spécificité du transfert de l'enfant autiste sur le poney 110
IV.1.3. Le principe d'interactions libres : accompagner les mouvements spontanés de l'enfant autiste et du poney 112
IV.1.3.1 - Description du dispositif 112
IV.1.3.2 - Un cadre thérapeutique réaménagé la seconde année 114
IV.1.3.3 - Le poney s'intéresse t-il vraiment à l'enfant ? Quelques chiffres. 116
IV.2. Recueil et traitement des données 119
IV.2.1. Populations 119
IV.2.1.1 - Données concernant les enfants 119
IV.2.1.2 - Données concernant les poneys 120
IV.2.1.2.1 - Pimprenelle (femelle, 16 ans) 120
IV.2.1.2.2 - Girolle (femelle, 16 ans) 121
IV.2.1.2.3 - Max (mâle, 10 ans) 122
IV.2.1.2.4 - Nala (femelle, 9 ans) 123
IV.2.1.2.5 - Rico (mâle, 9 ans) 124
IV.2.1.2.6 - Rita (femelle, 7 ans) 125
IV.2.1.2.7 - Anubis (mâle, 4 ans) 126
IV.2.1.2.8 - Sinaï (mâle, 4 ans) 127
IV.2.2. Évaluations comportementale et clinique 128
IV.2.2.1 - Présentation de la C.A.R.S. 128
IV.2.2.2 - Présentation de la Grille de Haag et al. 128
IV.2.2.3 - Résultats des évaluations C.A.R.S. et Grille de Haag 129
IV.2.2.3.1 - Comparaison des résultats de la C.A.R.S. au début puis 2 ans après 130
IV.2.2.3.2 - Comparaison des résultats de la Grille de Haag au début puis 2 ans après 132
IV.2.2.4 - Commentaire et pistes d'interprétation 133
IV.2.2.5 - Conclusion 135
IV.2.3. Un dispositif de recherche multidimensionnel, sous-tendu par une triple observation (clinique, éthologique et vidéo) 137
IV.2.3.1 - Observation clinique et analyse des enjeux contre-transférentiels 137
IV.2.3.2 - Observation éthologique et cardio-fréquencemètre 138

IV.2.3.3 - Spécificités de l'utilisation de la vidéo et dépouillement vidéo 139
IV.2.4. Focus sur le mode d'approche de l'enfant 141
IV.2.4.1 - Modalités premières d'approche d'enfants neurotypiques 141
IV.2.4.1.1 - Jeanne - Anubis/Mathilde 143
IV.2.4.1.2 - Louis - Anubis/Mathilde 143
IV.2.4.1.3 - Nathan - Anubis/Mathilde 143
IV.2.4.1.4 - Aubin - Nala/Anne 143
IV.2.4.1.5 - Guillaume - Nala/Anne 144
IV.2.4.1.6 - Mathias - Nala/Anne 144
IV.2.4.1.7 - Synthèse des modalités premières des six enfants neurotypiques 144
IV.2.4.2 - Modalités premières d'approche des enfants autistes 145
IV.2.4.2.1 - Sarah - Girolle, Sinaï / Anne 145
IV.2.4.2.2 - Mathis - Girolle, Anubis / Mathilde 147
IV.2.4.2.3 - Étienne - Girolle, Max / Sophie 148
IV.2.4.2.4 - Tan - Pimprenelle, Rita / Claire, Nathalie 149
IV.2.4.2.5 - Abraham - Pimprenelle / Yannick 150
IV.2.4.2.6 - Synthèse des modalités premières d'approche des cinq enfants autistes 150
IV.2.4.3 - Procédure de mise en répertoire de chaque interaction 151
IV.2.5. Création d'un tableau de « Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine » 153
IV.2.5.1 - Origine et construction du tableau d'évaluation clinique 153
IV.2.5.2 - Intérêt du tableau 153
IV.2.5.3 - Méthodologie fine des interactions : observer des messages signifiants. 154
IV.2.5.4 - Vignette clinique : Abraham - Pimprennelle : mouvement, imitation motrice et forme d'intersubjectivité 155
IV.2.5.5 - Références théoriques 155
IV.2.5.6 - Colonne A. : « Position adhésive pathologique » 156
IV.2.5.7 - Colonne B. : « Position de mise en lien avec l'objet » 158
IV.2.5.8 - Colonne C. : « Position de réflexivité » 159
IV.2.5.9 - Limites du tableau 161
IV.2.5.10 - Perspectives 162
IV.2.5.11 - Descriptions des modalités d'utilisation du tableau 162
IV.3. Intérêts et limites du dispositif 163

V. PRESENTATION DU DISPOSITIF AVEC LES DAUPHINS (*TURSIOPS TRUNCATUS PONTICUS*) 165
V.1. Le Dolphin Reef (Eilat, Israël) 167
V.2. Le dispositif thérapeutique 169
V.2.1. Durée du programme de soutien à l'aide des dauphins 169
V.2.2. Rythme des sessions thérapeutiques 169
V.2.2.1 - La séance de nage (30 mn) 170
V.2.2.2 - La séance sur la plateforme (30 mn) 170
V.2.3. Recueil vidéo 171
V.3. Recueil et traitement des données 173
V.3.1. Schéma des caractéristiques externes du grand dauphin 173
V.3.2. Liste des dauphins du Dolphin Reef 173
V.3.3. Lignées maternelles des dauphins du Dolphin Reef (2004) 175
V.3.4. Profil des dauphins 176
V.3.4.1 - Cindy (mâle, 30 ans) 176
V.3.4.2 - Yampa (femelle, 5 ans 7 mois) 177
V.3.4.3 - Shiba (femelle, 6 mois) 177
V.3.4.4 - Nana (femelle, 9 ans 6 mois) 178
V.3.4.5 - Nikita (femelle, 17 mois) 179
V.4. Sensorialité mobilisée/mobilisable avec le dauphin 181
V.4.1. Données visuelles 181
V.4.2. Données auditives 182
V.4.3. Données tactiles 184
V.4.4. Données olfactives et gustatives 185

DEUXIEME PARTIE : PENSER L'INTERACTION ENFANT AUTISTE-ANIMAL PAR LA CLINIQUE 187

I. Cas de Sarah (6 ans 7 mois), en thérapie avec le poney : Cas princeps 189
I.1. Anamnèse 189
I.2. Prise en charge thérapeutique et éducative 191
I.2.1. Début du parcours de soin 191
I.2.2. Une scolarisation difficile 192
I.2.3. La prise en charge familiale 193
I.2.4. Proposition d'une thérapie avec le poney sur deux ans 193
I.3. Évaluation initiale : C.A.R.S. et Grille de Haag 195
I.4. Aperçu de la thérapie de Sarah avec le poney sur deux ans 197
I.4.1. Première année (S1 à S23) : l'omniprésence du sensoriel 197
I.4.1.1 - Premières découvertes sensorielles 197
I.4.1.2 - Premières ouvertures de sensibilités 199
I.4.2. Seconde année (S24 à S52) : l'accès à l'espace interrelationnel 200
I.4.2.1 - Premiers assouplissements du fonctionnement 200
I.4.2.2 - Portage, redressement et ajustement corporel 202
I.5. Modalités d'approche de Sarah envers le poney 207
I.5.1. Angle d'approche et contact tactile de Sarah envers le poney 207
I.5.1.1 - La première année 207
I.5.1.1.1 - Timing de la toute première prise de contact à chaque séance 207
I.5.1.1.2 - Initiative du contact 207
I.5.1.1.3 - Angle d'approche 208
I.5.1.1.4 - Contact tactile 208
I.5.1.1.5 - Conclusions sur la façon de Sarah d'aborder et de toucher le poney la première année . 209
I.5.1.2 - La deuxième année 209
I.5.1.2.1 - Timing de la toute première prise de contact à chaque séance 209
I.5.1.2.2 - Initiative du contact 209
I.5.1.2.3 - Premiers commentaires sur une comparaison du dispositif entre la première et la seconde année 210
I.5.1.2.4 - Angle d'approche 211
I.5.1.2.5 - Contact tactile 211
I.5.1.2.6 - Conclusion sur la façon de Sarah d'aborder et de toucher le poney la deuxième année.. 212
I.5.1.2.7 - Pourquoi une approche du poney plutôt à gauche chez Sarah ? 213
I.5.1.2.8 - Que dit l'éthologie sur la latéralisation chez le cheval ? 213
I.5.2. Modalités innovantes de lecture de cette clinique concernant le mode d'approche des enfants autistes 214
I.5.2.1 - Approches en « exploration de l'espace interpersonnel » 214
I.5.2.2 - Approches en « allers-retours adressés » 216
I.5.2.3 - Approches en « l'air de rien » 217
I.5.2.4 - Approches « ravisées » 219
I.6. Modalité d'approche du poney envers Sarah 221
I.6.1. Angle d'approche et contact tactile du poney (Sinaï) envers Sarah 221
I.6.1.1 - Angle d'approche de Sinaï 221
I.6.1.2 - Contact tactile de Sinaï 222
I.6.1.3 - Conclusion sur la façon du poney d'aborder et de toucher Sarah 222
I.6.2. Lecture éthologico-clinique du mode d'approche du poney envers l'enfant autiste 223
I.6.2.1 - Première situation : approche « aléatoire en champ détendu » 223
I.6.2.2 - Deuxième situation : approche « audacieuse » 223
I.6.2.3 - Troisième situation : approche de « curiosité éveillée par une activité stéréotypée » 224
I.7. Du détail de l'observation clinique à l'analyse processuelle spécifique chez Sarah 227
I.7.1. Description de séquences cliniques illustrant son intérêt spécifique pour l'œil du poney 227
I.7.1.1 - Plongée du regard dans l'œil et/ou observation de l'œil 230
I.7.1.2 - Exploration par effleurement ou par toucher autour de l'œil du poney 232
I.7.1.3 - Effleurement ou toucher délicat de l'œil du poney 233
I.7.1.4 - Toucher, voire piquer, avec le doigt dans l'œil du poney 235
I.7.1.5 - Crachat dans l'œil du poney 237
I.7.1.6 - Lécher l'œil 237
I.7.2. Réaction à l'éloignement du poney et attachement 238

I.8. Résultats des évaluations C.A.R.S. et Haag pour Sarah 243
I.8.1. Comparaison des résultats de la C.A.R.S de Sarah en début et fin de prise en charge 243
I.8.2. Comparaison des résultats de la Grille de Haag de Sarah en début et fin de prise en charge 245
I.9. Analyse de l'évolution de Sarah à l'aide du tableau d'évaluation clinique, en début, à mi-parcours et en fin de prise en charge (S2, S32, S45) 247
I.9.1. Début : S2 (Novembre 2009) 247
I.9.1.1 - Résumé de la séance S2 247
I.9.1.2 - Résultats de l'évaluation clinique S2 248
I.9.2. Mi-parcours : S32 (Décembre 2010) 250
I.9.2.1 - Résumé de la séance S32 250
I.9.2.2 - Résultats de l'évaluation clinique S32 251
I.9.3. Fin : S45 (Avril 2011) 255
I.9.3.1 - Résumé de la séance S45 255
I.9.3.2 - Résultats de l'évaluation clinique S45 256
I.9.4. Conclusion de cette évaluation clinique 258

II. Cas de Mathis (6 ans 7 mois) en thérapie avec le poney 261
II.1. Anamnèse 261
II.2. Prises en charges thérapeutiques et éducatives, et évolution au Centre de Jour 263
II.3. Évaluations initiales : C.A.R.S. et Grille de Haag 269
II.4. Aperçu de la thérapie de Mathis avec le poney sur deux ans 271
II.4.1. Première année (S1 à S23) : d'un intérêt pour le mouvement à un mode d'être revivifié 271
II.4.2. Deuxième année (S24 à S52) : de l'évitement de l'utilisation des mains à une reprise en main de la vie relationnelle 273
II.5. Modalités d'approche de Mathis envers le poney 279
II.5.1. Le mouvement, modalité d'approche principale de Mathis envers le poney 279
II.5.1.1 - Approches « sans faire exprès » ou « fortuite » 279
II.5.1.2 - Approches « par contournement de l'espace interpersonnel » ou par « enveloppement » 281
II.5.2. La non utilisation de la main : un lien avec l'emprise ? 281
II.6. Modalités d'approche du poney envers Mathis 287
II.6.1. Une approche du poney par curiosité pour les comportements de retrait et les activités autistiques 287
II.6.2. Une approche par « recherche de proximité » (collage) 288
II.6.3. Une approche par « aspiration » 288
II.7. Du détail de l'observation clinique à l'analyse processuelle spécifique chez Mathis 289
II.7.1. Imitation sonore et communication vocale 289
II.7.2. Sensibilité à la perte de l'attention de l'autre 290
II.8. Résultats des évaluations C.A.R.S. et Haag 293
II.8.1. Comparaison des résultats de la C.A.R.S. de Mathis en début et en fin de prise en charge 293
II.8.2. Comparaison des résultats de la Grille de Haag de Mathis en début et en fin de prise en charge 294
II.9. Conclusion du cas de Mathis 297

III. Cas de Dragiša (14 ans) : une expérience de contacts avec les dauphins 299
III.1. Présentation de Dragiša et de son histoire 299
III.1.1. Contexte de l'entretien 299
III.1.2. Origine de la demande de thérapie avec les dauphins 300
III.1.3. Antécédents et éléments d'anamnèse 301
III.1.4. Le début des troubles 302
III.1.5. Annonce du diagnostic et prises en charge 303
III.1.6. Évolution de Dragiša et centres d'intérêts 304
III.2. Mise en récit de la première rencontre entre Dragiša et les dauphins 307
III.2.1. Premiers contacts dans la mer : entre euphorie et désintérêt. 307
III.2.2. Premières interactions sur la plateforme : entre émotion intense et jeu 309
III.3. Aperçu de l'ensemble de l'évolution de la thérapie de Dragiša sur un mois 311
III.3.1. L'alternance : un maître mot du fonctionnement autistique ? 311
III.3.2. Surprise et inattendu : une caractéristique de la médiation animale 312
III.3.3. Rôle des interactions ludiques avec le dauphin dans l'accession à une libidinisation du lien 315
III.3.4. Effets thérapeutiques et résultats 317
III.3.4.1 - Indices de changements chez Dragiša au cours de la thérapie 317
III.3.4.2 - Repères cliniques des processus en jeu 321

III.4. Modalités d'entrée en contact entre Dragiša et les dauphins 323
III.4.1. Asymétrie d'une approche conditionnée par deux milieux écologiques différents 323
III.4.2. Modalités d'approche des principaux dauphins ayant interagi avec Dragiša 324
III.4.2.1 - Cindy (30 ans) : une présence calme en continuité d'arrière-fond 324
III.4.2.2 - Yampa (5 ans 7 mois) : une modalité d'approche trop vive et imprévisible 324
III.4.2.3 - Shiba (6 mois) : une approche enjouée non effrayante et en continuité 325
III.4.2.4 - Nana (9 ans 6 mois) : approche inattendue stimulante 325
III.4.2.5 - Nikita (17 mois) : une approche audacieuse enjouée sans continuité 326
III.4.3. Modalités d'entrée en contact de Dragiša envers les dauphins 326
III.4.3.1 - Dans l'eau : d'une modalité d'attente à une recherche de corps à corps 326
III.4.3.2 - Sur la plateforme : une modalité d'approche par imitation sonore et par contact tactile indirect par l'intermédiaire d'un objet 327
III.4.4. Apparition/disparition : caractéristique principale généralisable et déclinable du mode d'approche du dauphin 328
III.4.4.1 - Apparition/disparition (perception visuelle et auditive) 328
III.4.4.2 - Rapprochement/éloignement ou allers-retours (distance, mouvement et affect) 328
III.4.4.3 - Séparation/retrouvaille ou absence/présence (temporalité et affect) 328
III.4.4.4 - Coucou-caché (jeu typique) 329
III.4.4.5 - Posture horizontale/verticale (intentionnalité). 329

TROISIEME PARTIE : REPRISE THEORICO-CLINIQUE 331

I. Symbolisation primaire, sensorimotricité et intersubjectivité : définitions 333
I.1. La symbolisation primaire 333
I.2. La sensorimotricité 333
I.3. L'accès à l'intersubjectivité dans l'autisme : une question sujette à polémique 335

II. D'une sensorimotricité partagée et médiatisée à une intersubjectivité retrouvée 337
II.1. Une source d'apaisement dans la sensorimotricité partagée avec le poney 337
II.2. De l'apaisement à un sentiment de sécurité s'inscrivant dans le lien au thérapeute 339
II.3. Un sentiment de sécurité partagé par le poney ? 341
II.4. Indices cliniques d'une intersubjectivité retrouvée dans la sensorimotricité 343
II.5. Le sentiment de sécurité : socle du processus d'attachement 345
II.6. Fonction messagère des modes d'entrée en contact avec l'« animal autre sujet » 349
II.6.1. Mode d'entrée en contact comme stratégie d'apprivoisement de l'autre 350
II.6.1.1 - Réflexions théorico-cliniques sur les modalités d'approches en « allers retours » de l'enfant autiste 350
II.6.1.2 - Réflexions théorico-cliniques des modalités d'approche « l'air de rien » et d'approche « ravisée » de l'enfant autiste 352
II.6.1.3 - Quelques réflexions sur les modalités d'approche du poney avec l'enfant autiste 354
II.6.1.3.1 - Approche « aléatoire en champ détendu » : d'une neutralité à un potentiel interactif 355
II.6.1.3.2 - Approche « audacieuse » : ouverture à une tonalité ludique 356
II.6.1.3.3 - Approche par « aspiration » : entre vide et mouvement 357
II.6.1.3.4 - Approche par « recherche de proximité corporelle » : entre collage et réassurance 358
II.6.1.3.5 - Approche de « curiosité » : activités autistiques et stéréotypies comme attracteurs 358
II.6.1.3.6 - Reprise des modalités d'approche par le poney 359
II.6.1.4 - Premiers enseignements des modalités d'approches spécifiques des interactions enfant autiste-poney 361
II.6.2. Mode d'entrée en contact comme exploration de l'espace interpersonnel 363
II.6.2.1 - Exploration théorique du concept d'espace personnel 363
II.6.2 2 - L'hypothèse de Barrey sur la structuration de « l'espace proche du cheval » 367
II.6.2.3 - Les premières hypothèses psychanalytiques 369
II.6.2.4 - Les théories contemporaines et les recherches sur la construction de l'espace psychique chez le bébé 371
II.6.2.5 – Exploration du soi non-soi par le crachat ? 373
II.6.2.5.1 - Le processus de co-conscience de soi et de l'autre 373
II.6.2.5.2 - Décomposition fine d'une vignette clinique illustrant le processus de co-conscience de soi et l'autre (S32-I193) 375
II.6.3. De l'exploration de « l'espace interpersonnel » à une exploration appropriatrice incorporative de l'objet 378

II.6.3.1 - Le crachat, ambassadeur de l'image du corps ? 378
II.6.3.2 - Le crachat comme langage des premières tendances pulsionnelles orales 379
II.6.3.3 - Le concept d'incorporation et le concept d'introjection 380
II.6.3.4 - L'ombre de la jumelle morte 381
II.6.3.5 - Deuil, autisme et incorporation d'un double objet perdu 385
II.6.3.6 - L'apport de Roussillon : les conditions des formes premières de l'identification 386
II.6.3.7 - De « l'identification adhésive » de Bick à la « sensorialité fœtale de la contenance utérine » de Missonnier 388
II.6.3.8 - L'appropriation du territoire, une autre piste de travail ? 388

III. Le poney comme miroir corporel source d'une proto-empathie partagée 391
III.1. Miroir primitif, miroir corporel et accordage affectif 391
III.1.1. Le rôle du miroir de la mère 391
III.1.2. Relation en double, accordage affectif et poney 392
III.1.3. Le miroir corporel-poney comme soutien des accordages affectifs enfant-thérapeute ? 393
III.1.4. L'échoïsation corporelle 394
III.2. De l'œil du poney au regard-affect messager 397
III.2.1. La question du regard 397
III.2.2. Ébauche d'une réflexion sur l'impact du regard de l'animal sur l'humain 398
III.2.2.1 - Le regard : outil privilégié de lecture de l'émotion 398
III.2.2.2 - Le regard dans la peinture attique 399
III.2.2.3 - Regard et cortex cérébral droit 400
III.2.2.4 - Regard et animal 400
III.2.2.5 - Un « détournement » chimique du lien parent-enfant par le regard chez le chien ? 402
III.2.3. La fonction réflexive du regard 403
III.2.4. Une forme de réflexivité primitive entre l'enfant autiste et l'animal : « proto-empathie et/ou réceptivité émotionnelle interspécifique » 406

IV. La liberté d'être comme condition d'un langage commun 411
IV.1. Une liberté d'association polymodale comme préalable à la posture clinique? 411
IV.1.1. Le sentiment d'être *(« the sense of being »)* 411
IV.1.2. Du sentiment d'être à la liberté d'être 412
IV.1.3. La liberté d'écoute du clinicien 413
IV.1.4. S'individualiser au prix de la séparation 414
IV.1.5. La capacité d'être seul en présence de l'objet 415
IV.1.6. L'expression des angoisses liées à la séparation dans la première enfance 416
IV.1.7. Réactualisation du processus de séparation avec « l'animal partenaire d'échange et de communication infraverbale » 416
IV.1.7.1 - Sarah, une symbolisation de la perte par scénarisation 416
IV.1.7.2 - Mathis, le retrait d'une main douloureuse 418
IV.1.7.3 - Dragiša, une mère qui ne se retire pas 419
IV. 2. L'absence d'emprise chez le poney et le dauphin 421
IV.2.1. Un lien avec l'absence de capacité de préhension chez le poney et le dauphin ? 421
IV.2.2. Un lien avec la forme (Gestalt) de l'animal ? 422
IV.3. Attention et potentialité de jeu spontané entre dauphin et enfant autiste 425
IV.3.1. Une attention re-mobilisable par le dauphin ? 425
IV.3.1.1 - Autisme et attention 425
IV.3.1.2 - Modalités d'attention mobilisables par le dauphin 426
IV.3.1.3 - La "ténacité" du dauphin à susciter et à maintenir l'attention de l'enfant 428
IV.3.2. Dauphin enjoué, dauphin joueur ? 430
IV.3.2.1 - La question du jeu lors des interactions avec le dauphin 430
IV.3.2.1.1 - Impact de l'interintentionnalité dans la situation de jeu 430
IV.3.2.1.2 - Jeu de lancer-rattraper l'algue 432
IV.3.2.2 - Le jeu chez l'animal 435
IV.3.2.3 - Les dauphins jouent-ils ? 437

V. Quelques réflexions contre transférentielles par rapport à ce travail de recherche 439

CONCLUSION 443

ANNEXES 447
ANNEXE 1 : CIM-10 449
ANNEXE 2 : CARS 453
ANNEXE 3 : HAAG 471
ANNEXE 4 : Tableaux d'évaluations cliniques et cotation (S45) 475

INDEX DES AUTEURS 503

BIBLIOGRAPHIE 509

INTRODUCTION

« Trouble du développement complexe affectant la fonction cérébrale, rendant impossible l'établissement d'un lien social avec le monde environnant. »
Larousse

« Mon vrai désir ce n'était pas d'écrire, c'était de me taire. M'asseoir sur le pas d'une porte et regarder ce qui vient, sans ajouter au grand bruissement du monde. Ce désir est un désir d'autiste. Entre le mot autiste et le mot artiste il n'y a qu'une lettre de différence, pas plus. »
Christian Bobin, L'épuisement

« Le médium doit correspondre aux systèmes perceptivo-sensori-moteurs du sujet utilisateur. Il doit être "créable" par celui-ci, le dispositif lui permet de trouver ce qu'il est capable de créer. »
René Roussillon, Propositions pour une théorie des dispositifs à médiation

Trois évocations et citations choisies pour traiter de l'autisme, en guise de première introduction à ce travail de recherche. Issues de trois registres différents, lexicographique, littéraire et clinique, elles veulent montrer que l'autisme interroge à la fois sur le rapport du sujet au monde, sur la question de la symbolisation et de ses difficultés mais aussi sur les médiations susceptibles d'être un attracteur de l'expérience subjective, ou encore de devenir et constituer un objet créé par le sujet.

Comme mon premier travail mené dans le cadre d'un master recherche de psychologie m'a permis de l'aborder, il semble exister une forme de communication spécifique entre l'animal et l'enfant autiste. Celle-ci rend compte des comportements inhabituels, parfois décrits comme exceptionnels, de la part d'un animal envers des enfants autistes et dont j'ai souhaité interroger le fondement. Mais au-delà de leur dimension phénoménologique, ces constatations comportent l'idée sous-jacente d'un processus dynamique. Celui-ci interroge à la fois la réflexivité, la relation d'altérité entre sujet et objet mais aussi les modalités de la communication si difficile entre le sujet autiste et l'objet (*« autre sujet humain »).*

La poursuite de ce travail de recherche sous forme de thèse de psychologie et psychopathologie clinique envisage comme objet de recherche une réflexion et une proposition de construction théorique autour des processus de communication entre l'enfant autiste et l'animal, ainsi que de leurs modalités. Cette approche de chercheuse vis-à-vis d'un sujet aux prises avec l'énigme de l'autisme s'est effectuée durant la dernière décennie dans une position de psychologue clinicienne, en double appui théorique et clinique sur une approche clinique et éthologique.

C'est sans doute également cette position de clinicienne, intéressée par l'éthologie et la médiation équine, qui me conduit à penser nécessairement ce travail de recherche comme étant au service des modalités du soin qui utilisent la thérapie avec le poney et l'équithérapie auprès des enfants autistes.

Mon objet de recherche, les processus de communication entre enfant autiste et animal, m'a amenée à penser la problématique non seulement de façon fondamentale, théorique mais également clinique, en introduisant une spécificité représentée par l'observation clinique directe et médiatisée par la vidéo.

Ce travail de recherche comporte une ***première partie*** consacrée à la méthodologie de ma recherche. Celle-ci envisage tout d'abord le développement de ma problématique, centrée sur la question des formes de symbolisation particulières des enfants autistes et de l'impact de celles-ci dans leur processus de subjectivation (leur *« devenir sujet »*) et dans leurs liens au monde et aux autres, sous-tendant toute la question de l'intersubjectivité. Ma problématisation conduit à poser comme hypothèse principale l'existence d'un partage possible entre enfants autistes et certains mammifères, d'un niveau particulier de sensorimotricité partagée dans leur appréhension de l'environnement. Celle-ci serait susceptible de rétablir la fonction de miroir en double de la relation primaire, au sein d'un dispositif marqué par une associativité corporelle et par un système d'échoïsation ne comportant pas d'emprise. Je reprends ensuite en préalable à la présentation du dispositif de recherche, basé sur les interactions libres avec les poneys, les grandes données fondamentales sur les interactions entre enfant autiste et animal. Je m'appuie pour cela sur les regards croisés de différentes approches concernant l'autisme, le monde sensoriel et la communication entre et avec les poneys mais aussi entre et avec les dauphins. Je présente le dispositif avec les dauphins.

La ***deuxième partie*** reprend au plan clinique l'interaction enfant autiste-animal à partir de l'observation clinique prolongée, sur deux ans, de deux enfants bénéficiant de « thérapie avec le poney », basée sur l'aspect relationnel et non les techniques équestres et d'un enfant

bénéficiant d'une « expérience de soutien à l'aide des dauphins » (delphinothérapie). Les modalités spécifiques d'interaction avec l'animal sont particulièrement permises et mises en exergue par l'analyse du matériel de prise de vue (vidéo).

La ***troisième partie***, de modélisation théorique, est centrée sur les modalités de partage de l'espace interpersonnel entre enfant autiste et animal, aussi énigmatique que puisse en prendre son expression. Une modalité expressive et singulière plus particulièrement étudiée nous amènera à penser certaines approches de l'enfant autiste envers l'animal comme une exploration appropriative et incorporative de l'objet. Celle-ci pouvant être considérée comme un élément déterminant dans la construction de l'espace psychique de l'enfant, porteur en soi d'un potentiel de développement des processus de symbolisation et donc d'une valeur thérapeutique au sein de ce dispositif de soins.

Devant le côté souvent inextricable des données cliniques recueillies auprès des enfants autistes, j'ai souhaité dépasser les méthodes d'observation traditionnelle en axant mon analyse de chaque cas d'enfant et de chaque séquence d'interactions avec l'animal dans une double perspective : clinique et éthologique et ce, en m'aidant de l'outil vidéo. A cette occasion cette façon méthodique de procéder m'a fait découvrir un dispositif auquel je n'avais pas pensé au départ qui pourrait s'apparenter à un « dispositif écran fauteuil » m'apportant de nouveaux éléments plus métapsychologiques, c'est-à-dire de m'analyser entrain d'analyser ces rencontres enfant autiste poney.

PREMIERE PARTIE : Méthodologie

I. Parcours personnel et origine de cette recherche

I.1. Une expérience émotionnelle intense avec des dauphins sauvages

Après l'obtention de mon baccalauréat (B économie) en 1990 et bien que décidée à entreprendre des études de psychologie à Lyon, je décide de partir vivre un an en Angleterre. Avant cela, je m'offre un rêve : un stage de plongée sous-marine dans un club, en Corse, où la philosophie était avant tout basée sur le plaisir et la découverte, ce qui m'a menée à découvrir une passion. Un jour, nous décidons de passer l'après-midi à caboter le long des côtes de Galéria. Au retour, nous rencontrons un groupe de dauphins sauvages en train de chasser. Nous nous mettons aussitôt à l'eau avec masque et tuba. J'ai gardé intactes les images et l'intensité émotionnelle de cette expérience privilégiée, mêlant attente, excitation, crainte et émerveillement. Scruter le bleu de la mer, entendre les sifflements et les clics des dauphins, les découvrir soudain là, devant moi à quelques mètres à peine, impressionnants et fascinants, disparaissant et réapparaissant, comme mus par une certaine curiosité envers ces quelques humains ayant pénétré dans leur domaine, puis poursuivant leur route. De retour sur le zodiac, j'ai le souvenir de sourires et de rires partagés.

Un an plus tard, me voici sur les bancs de l'Université, découvrant les bases de la psychologie et de la psychopathologie, de la névrose, de la psychose... D'autisme, je n'en entends encore quasiment pas parler. Durant cet enseignement, la question des troubles émotionnels retient souvent mon attention, notamment la description de patients retirés de leur vie affective ou n'ayant plus accès à leurs émotions. Dans ma tête, en filigrane, revient souvent cette question : qu'est-ce que cela pourrait ou non déclencher émotionnellement chez ces sujets, s'ils se retrouvaient à nager avec des dauphins ? Comme cette question fait sourire, j'évite d'en parler.

I.2. Découverte de l'équithérapie et de l'autisme

En 1994, j'effectue un stage en Institut Médico Educatif et certains enfants m'intéressent plus que d'autres : ce sont des enfants autistes. J'ai alors une conception peu différenciée de l'autisme et de la psychose. J'accompagne un petit groupe lors des séances hebdomadaires d'équithérapie avec des poneys. Je suis surprise par les effets apaisants du portage et par la meilleure disponibilité de ces enfants à l'échange après des contacts très sensoriels avec l'animal. Le personnel équestre évoque des anecdotes sur le comportement inhabituel, voire extraordinaire de certains poneys. Ils lient cela à l'absence de réactions de peur de l'animal dans l'approche de ces enfants, tandis qu'il est très réactif aux enfants côtoyés habituellement en club.

J'ai toujours l'idée que nager avec des dauphins pourrait être une expérience à tenter, lorsque je découvre Sophie Schweer, Donio depuis, (Donio et Meir, 1999)[1] en Israël, qui propose ce type de thérapie au sein d'un centre balnéaire, le Dolphin Reef, à Eilat en Mer Rouge. Je la contacte pour effectuer un stage dans le cadre de la Maîtrise de psychologie clinique et je pars deux mois. Il s'agit d'un stage d'observation d'expériences de contacts avec des dauphins pour des personnes souffrant de tous types de pathologies. Par ailleurs, le fait que ces dauphins évoluent en mer, en semi-liberté, me convenait, de par mes préoccupations sur le bien-être animal. J'ignorais alors combien cette question de la liberté des mouvements spontanés de l'animal viendrait des années plus tard trouver une place fondamentale dans la théorisation clinique de ma recherche.

[1] DONIO S., MEIR D. (1999), « La delphinothérapie », *Le Journal des Psychologues*, 165, 39-43.

I.3. Premiers résultats : vers une possible relance du processus de symbolisation primaire

De ces expériences sur le terrain, j'élabore un mémoire de maîtrise portant sur « La thérapie avec un animal : poneys et dauphins »[2], concernant des pathologies psychotiques et autistiques. J'en tire les conclusions suivantes : l'absence d'acquis dans la littérature à l'époque me pousse à inventer des modalités particulières pour théoriser les interactions entre l'homme et l'animal avec les outils de la clinique, tout en évitant le piège de l'anthropomorphisme (ceci me poussera bien plus tard à faire appel à l'éthologie). L'animal ne guérit pas mais possède un certain nombre de qualités que le thérapeute peut utiliser à bon escient dans un travail thérapeutique. Parmi celles-ci, il semble avoir un effet apaisant qui rend l'enfant plus disponible à sa vie psychique et à sa relation à l'autre. La thérapie avec l'animal peut offrir au patient une possibilité de réparation, de cicatrisation, de ré-accrochage à la réalité et au traumatisme qui n'a de valeur que s'il est psychiquement investi par l'entourage humain.

Cette thérapie peut offrir les préformes de la symbolisation : les réponses spécifiques apportées par l'animal permettent à l'enfant psychotique de retrouver une situation archaïque de type corps à corps avec la mère et d'offrir des expériences corporelles réparatrices sur le mode des relations primaires. A l'époque, je souligne la possibilité qu'a l'animal d'offrir un corps à corps qui contourne l'interdit du toucher et ne comporte pas de risque de réponses sexualisantes. Les concepts de handling (pansage du poney), de holding (portage du poney, de l'eau) de Winnicott et d'autre part le concept de Moi-peau (peau à peau avec le dauphin, peau à fourrure avec le poney) d'Anzieu soutiennent alors mes réflexions.

Je m'intéresse également à la notion d'accordage primaire et de désaccordage en observant la façon dont les enfants se redressent sur les poneys et doivent s'accorder avec le rythme de la marche ou du trot. Enfin le comportement joueur du dauphin, son contact fait d'apparition/disparition (de coucou caché) me questionne sur la possibilité de stimuler l'attention de ces enfants et d'apprivoiser leur contact qui semble si difficile avec l'autre humain. Je souligne l'attitude respectueuse et patiente de St-John (1996) dans sa façon d'aborder des dauphins, en leur laissant le choix d'interagir ou non et, comme elle, je me

[2] LORIN de REURE A. (1996), « La thérapie avec un animal : poneys et dauphins », *Mémoire de Maîtrise* en Psychologie et Psychopathologie cliniques, sous la direction de R. ROUSSILLON, CRPPC, Lyon 2. Non publié.

demande si cette approche ne serait pas extensible avec des patients autistes. Je fais alors l'hypothèse d'une possible relance de la symbolisation primaire.

Je poursuis mes études, obtient mon diplôme de Psychologue et travaille en Centre Médico Psychologique Infanto-Juvénile. Je reprends ma recherche des années plus tard dans le cadre d'un DEA[3], à Lyon 2. J'obtiens également le DU de « Autisme et troubles associés » (Lyon 1). Dans l'un des Centres de Jour rattaché à mon service, je propose un projet d'équithérapie et obtiens un financement[4] de deux ans. Nous emmenons alors dans un centre équestre un groupe de six enfants de 6-8 ans, atteints d'un autisme sévère autistes (entre 30 et 56 à la C.A.R.S.). La séance est animée par une monitrice équestre qui est par ailleurs infirmière. En parallèle, j'obtiens un financement afin de retourner à Eilat, en Israël, observer plus longuement et plus spécifiquement les interactions entre des sujets autistes et des dauphins. Durant ce congé de formation d'une année, je filme et décris des séances de contacts avec les dauphins le matin. L'après-midi, je visionne et décris les séances de la seconde année d'équithérapie avec des poneys que mes collègues m'envoient chaque mois.

I.4. Suite des résultats : vers une fonction messagère de la sensorialité

Je valide mon DEA en rentrant d'Israël et fais le choix d'élaborer mon mémoire[5] intitulé « Intérêt de l'aide du poney dans les psychothérapies d'enfants autistes », avec mes données sur le poney, uniquement, car celles que j'ai recueillies avec les dauphins sont plus partielles et ne me permettent pas de les utiliser comme je le souhaitais au départ, c'est à dire pour comparer deux types de médiation animale. Je projette de les inclure comme éclairage dans ma future thèse.

Les résultats de ma recherche en DEA peuvent se synthétiser ainsi : la médiation poney montre toute la pertinence d'une clinique de la sensorialité, à l'aide d'un être vivant et interagissant, pour appréhender les préalables nécessaires au processus de symbolisation précoce et à l'émergence de la pensée qui nécessitent chez le nourrisson « un double ancrage somatique et interactif » (Golse, 1999). Le dispositif poney propose une palette sensorielle

[3] Diplôme d'étude approfondie, aujourd'hui M2-R : Master 2 Recherche.
[4] Par le CSR (Conseil Scientifique de Recherche) du CH LeVinatier (Bron).
[5] LORIN de REURE A. (2005), « Intérêt de l'aide du poney dans les psychothérapies d'enfants autistes », *Mémoire de DEA* de Psychologie et psychopathologie clinique, sous la direction du Pr. R. ROUSSILLON, CRPPC, Lyon 2. Non Publié.

tellement large qu'il offre une véritable opportunité de travail sur l'intégration sensorielle très bénéfique pour ces enfants autistes. Le transfert de la mère primitive sur le poney en relais du transfert sur le thérapeute et la réponse, l'écho renvoyé par le poney débouchent tous deux sur la question de l'empathie et sur la difficulté terminologique à pouvoir décrire ce que ressent l'animal du vécu émotionnel de l'enfant autiste et également sur ce que ressent l'enfant. Je me questionne sur une forme d'empathie corporelle pour décrire l'hypersensibilité et l'hypervigilance que semblent partager l'enfant autiste et le poney. Le poney envoie à l'enfant des messages non verbaux à travers des postures, des réactions émotionnelles, des indices d'un langage corporel qui peuvent enrichir le travail d'analyse du thérapeute. Je pressens qu'il me faudrait l'éclairage d'un éthologue pour la poursuite de ce travail en doctorat.

D'un point de vue clinique, il me semble que le poney donne corps aux mots. Il endosse, au sens propre comme au sens figuré, l'indispensable engagement du corps requis chez un thérapeute engagé dans une démarche de soin avec un enfant autiste mais ceci avec plus de constance et d'endurance. Par ailleurs, il permet au thérapeute d'être dans le corps à corps avec l'enfant (prolongement de son corps) tout en étant décollé, ce qui constitue un bon terreau pour un travail de symbolisation. Le dispositif poney permet de travailler sur la réactualisation des traces perceptives de notre premier mode de communication, sur le premier contenant rythmique, sur les accordages affectifs et sur l'affect messager, sur les préalables au processus d'un attachement secure. Il montre la pertinence de penser la relation enfant-poney-thérapeute comme le rétablissement possible de la fonction de miroir en double de la relation primaire. En ce sens, il a une fonction de réceptacle et de miroir corporel. M'interrogeant sur les raisons qui expliqueraient l'idée d'une relation plus facile entre les enfants autistes et les poneys, je fais l'hypothèse que le mode d'approche particulier de ces enfants, du fait de leur autisme, conviendrait bien à cet animal. Je m'intéresse en particulier à leur façon d'éviter peut-être le contact direct, à leurs modalités de contact de type approche-retrait et je pressens que cette question sera à élaborer en thèse.

I.5. Thérapie avec le poney et approche éthologique

Pour cette recherche, j'ai travaillé en partie en collaboration avec un éthologue indépendant, Jean-Claude Barrey, qui apporte son éclairage de spécialiste équin. J'ai également été en lien avec Hélène Roche, une autre éthologue. Ingrid Boucaud, étudiante en biologie, nous accompagnera pendant deux ans dans le cadre d'un projet de thérapie avec le poney (et non plus équithérapie), alliant soin et recherche avec le Centre de Jour de Bron. Son rôle sera de recueillir des données éthologiques sur le terrain.

L'éthologie est pour mémoire la science qui observe finement (exhaustivement) les comportements qui sont compris comme l'ensemble des attitudes, actions et réactions des animaux et des hommes. Cette approche peut regrouper différentes sciences, telles que la biologie, la sociologie, la psychologie sociale, les neurosciences. Le travail de l'éthologue consiste à établir le répertoire comportemental de l'individu, défini comme l'ensemble des formes stables de comportement recensées comme espèce animale, à décrire ses actes comportementaux et enfin à les expliquer dans le cadre théorique qu'il développe. Compléter mes observations cliniques par des observations éthologiques m'a semblé pertinent, d'une part pour acquérir une certaine connaissance et compréhension des comportements du poney et d'autre part, comme aide méthodologique pour la co-construction de mon dispositif basé sur les interactions libres.

II. Problématique et hypothèses

II.1. Problématique

Ainsi, l'origine de ma recherche est partie du constat récurent de témoignages sur des comportements inhabituels de la part d'un animal envers des enfants autistes (et vice versa) et d'une intuition personnelle que la « clef » était à chercher du côté des émotions. Ma question initiale est donc celle-ci : pourquoi cette communication, si difficile entre l'autiste et l'autre (autrui-humain), semblerait fonctionner un peu mieux avec l'animal ?

Ma problématique générale s'inscrit dans une interrogation sur la forme de symbolisation particulière des enfants autistes et de l'impact de celle-ci dans leurs processus de subjectivation (leur devenir-sujet), ainsi que dans leur lien au monde et aux autres, ce qui sous-tend toute la question de l'intersubjectivité. Mon travail s'inscrit dans une pensée théorique des autistes comme sujets possédant une pensée et un fonctionnement singulier et non marqué par le déficit ou la défense. Ces derniers n'apparaissent qu'en second plan, comme conséquences de cette « autre intelligence » (Mottron, 2004)[6], de cette autre façon d'appréhender et comprendre le monde. Néanmoins, il ne s'agit pas non plus de les nier. Beaucoup de comportements des autistes, dits bizarres, tels que les stéréotypies et les comportements répétitifs, l'écholalie, la pensée détaillée, peuvent sembler dénués de sens et de fonction. Or, nous cherchons, parfois désespérément, à leur donner du sens. Nombre de ces comportements ont en fait une fonction de protection et sont des stratégies que l'enfant a adoptées pour s'accommoder aux situations difficiles, notamment dues aux difficultés sensorielles qui continuent à être répertoriées dans les principales classifications diagnostiques de l'autisme, comme étant « associées ». Pourtant, les autistes capables d'en parler les considèrent comme « essentielles » de leur autisme. Ceci ne signifie pas que des différences dans les expériences sensorielles expliqueraient l'autisme mais elles y jouent un rôle important.

En tant que clinicienne, je suppose qu'il y a un sens aux comportements des enfants autistes, mais peut-être ne l'avons nous pas encore trouvé ou peut-être ce sens s'est-il perdu en

[6] MOTTRON L. (2004), *L'autisme une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, Bruxelles, Mardaga.

chemin et il n'en reste plus qu'un vestige. Le plus important est donc de garder en tête que c'est la valeur intersubjective d'un comportement qui compte le plus, c'est-à-dire sa valeur messagère. Pourquoi en effet dans les autismes priverait-on ces sujets de toute intentionnalité, de toute adresse à un autre, au prétexte que nous ne le comprenons pas car cela ne passe pas par les voies habituelles de la communication ? Les autistes capables d'en parler évoquent en général le sentiment de sécurité que ces comportements ritualisés leur procurent. Dans ce cas, pourquoi ne pas chercher des pistes thérapeutiques qui permettraient en quelque sorte de s'y substituer puis de les transformer ?

Ceci me conduit à situer le problème au niveau des processus préalables et indispensables à l'émergence du processus de symbolisation primaire (transformer des traces perceptives en représentation de choses), fondateur de l'émergence de la pensée et à prendre en compte les formes de l'associativité sensorimotrice, corporelle (langage du corps) et affective particulièrement importante dans les cliniques des autismes.

Parmi les dispositifs à médiations se présentant comme facteurs de symbolisation, la thérapie à l'aide d'un animal semble être un dispositif de soin et d'observation tout à fait pertinent. L'animal regroupe en effet plusieurs spécificités d'autres médiations, utilisées fréquemment au service du soin psychothérapique et notamment avec des enfants autistes, dans le sens d'un travail d'intégration sensorielle et d'une réactualisation des premiers modes de communication. L'animal fait appel au corps, au langage corporel, à la sensorialité, au sensori-moteur, au mouvement, au rythme, à l'affect et dans une certaine mesure au « silence ».

Mais la spécificité la plus évidente de la médiation animale est de renvoyer d'emblée à une « clinique du vivant ». Ceci la rend unique parmi toutes les autres médiations thérapeutiques. Elle implique de coopérer avec un autre être vivant, autrement dit un médium signifiant, qui perçoit, éprouve, agit, réagit, interagit, interprète, analyse et « construit » le monde environnant (selon ses spécificités et son développement cognitif), et par conséquent les messages adressés volontairement ou involontairement par l'enfant (et par le thérapeute) ou ses modalités de contact et de lien. **Le poney évolue dans un monde où la sensorialité domine**. Il communique en permanence avec son environnement à travers tous les canaux sensoriels dont il dispose (visuel, auditif, tactile, olfactif, gustatif). C'est un animal sociable qui possède un langage corporel riche et subtil, une très bonne acuité auditive, un système olfactif très performant, une hypersensibilité esthésique[7] et des réactions émotives parfois

[7] Esthésie, du grec ancien aisthesis, « sensation ». Faculté de percevoir les sens, les sensations.

intenses (prêtant parfois à des interprétations humaines erronées et anthropomorphiques). Il est difficile de ne pas souligner que certaines des caractéristiques que je viens de nommer sont assez proches de certaines caractéristiques des enfants autistes : sensorialité dominante, hypersensibilité esthésique (mais parfois hypo), hyperdéveloppement de certains sens, intensités extrêmes des réponses émotionnelles.

Objet de la recherche

En choisissant comme objet d'étude les interactions entre enfants autistes et poneys, je me situe d'un point de vue très global au sein des études portant sur la relation homme-animal ou autrement dit, sur une des nombreuses relations inter-espèces existantes ou possibles. D'un point de vue spécifique, j'observe une espèce particulière d'équidé domestique, le poney (***Equus ferus caballus***), en interaction avec un enfant humain souffrant d'une pathologie encore mal élucidée, handicapante et très coûteuse humainement parlant, l'autisme, ou comme il convient mieux de l'appeler ***les autismes*** et ceci dans un cadre thérapeutique et de recherche.

Questionnement

Les questions qui se posent sont les suivantes : **qu'est-ce qu'un poney pour un enfant autiste ? Comment « utiliser » la coopération avec l'animal pour amorcer ou restaurer un processus intra et intersubjectif, sans renforcer les manœuvres de protections autistiques ? L'animal manifeste-t-il un intérêt pour un enfant autiste qui peut se montrer indifférent ? Comment l'animal s'y prend-t-il pour « aller chercher » l'enfant autiste ? Peut-il nous « apprendre » quelque chose de son mode de fonctionnement particulier ? Et comment le thérapeute peut-il se saisir, s'inspirer de ce que l'animal a pu mobiliser chez l'enfant autiste pour l'utiliser dans une dimension relationnelle et thérapeutique avec ce dernier ?**

La question à laquelle je tente de répondre peut se résumer de la façon suivante : **la parole n'étant pas la condition du lien, comment s'organisent les processus et les modalités d'échanges entre l'enfant autiste et l'animal :** de quelle nature serait la communication entre eux ? Par quels canaux sensoriels passerait-elle ? Ont-ils un mode

d’approche spécifique ? Comment la sensorialité s’organiserait-elle en message ? Comment l’affect y trouve t-il sa place ? C**omment en bénéficier dans une visée thérapeutique ?**

II.2. Hypothèse principale et hypothèses secondaires

Les différentes considérations abordées dans ma problématique m'amènent à poser une hypothèse principale qui se déclinera en trois hypothèses secondaires de recherche.

II.2.1. Hypothèse principale : un système partageable entre l'enfant autiste et l'animal

« Certains enfants avec autisme et certains mammifères partageraient un niveau de fonctionnement sensori-cognitivo-affectif dans leur appréhension de l'environnement - et donc de l'autre - passant par une communication corporelle et émotionnelle et un décodage de signaux émotionnels, plus faciles à interpréter que l'expression d'affects nuancés et le traitement d'éléments verbaux complexes dont nous les saturons parfois. Cette sensorimotricité partagée réduirait l'angoisse et apporterait un sentiment de sécurité indispensable dans une approche de soin ».

Cette hypothèse se complexifie de la façon suivante : un premier niveau, passant par le sensoriel, avec l'importance du mode d'entrée en contact et de la fonction messagère des particularités autistiques ; un second niveau met en lumière la fonction de miroir et d'échoïsation corporelle de l'animal ; un troisième niveau nous amène à la notion de liberté d'être et d'absence d'emprise dans le lien.

II.2.2. Hypothèses secondaires

II. 2.2.1 - Première hypothèse : sensorimotricité partagée avec le poney et mode d'approche singulier des enfants autistes

« Du fait de certaines particularités propres au fonctionnement autistique, l'approche et le mode d'entrée en contact de l'enfant autiste conviendraient au poney, seraient moins effrayantes, et vice versa, s'apparentant à un processus d'apprivoisement du lien. Ceci

pourrait expliquer, d'une part, l'attractivité que représente cet autre être vivant pour l'enfant autiste et d'autre part, les interactions facilitées souvent observées entre eux. La manière dont l'enfant autiste entre en contact avec l'animal est un message. Il indique sa façon d'appréhender l'autre ».

Cette première hypothèse renvoie donc à la dimension messagère des modalités d'approches entre l'humain et l'animal mais aussi aux facteurs susceptibles de moduler cette dimension.

II.2.2.2 - Seconde hypothèse : Miroir corporel et proto-empathie partagée

« Le poney offrirait à l'enfant autiste un miroir corporel qui, à travers des accordages corporels, rythmiques et sensori-affectif, à pied ou par le portage, pourrait favoriser le rétablissement de la fonction de miroir en double de la relation primaire, cruciale dans le processus de subjectivation et dans le processus de construction du lien. En ce sens, le poney, en assurant une fonction de réceptacle, permettrait un travail d'échoïsation corporelle avec l'enfant autiste. Cette forme de réflexivité primitive, passant par une hypersensibilité esthésique, s'apparenterait à une forme de proto-empathie partageable entre eux, que je qualifierai de réceptivité émotionnelle interspécifique ».

Dans la perspective de cette hypothèse je souhaite mettre au travail la question de la réactualisation, au sens d'une « réanimation » des modèles archaïques du lien de l'enfant autiste dans les premiers mois de sa vie.

II.2.2.3 - Troisième hypothèse : langage commun par une liberté d'être

« La liberté d'être de l'enfant, comme celle du poney, serait l'une des condition pour qu'une associativité soit possible et pour qu'un langage commun s'établisse. L'attractivité du poney pour l'enfant autiste viendrait également de ce système d'échoïsation qui ne comporte pas d'emprise ».

Cette dernière hypothèse ouvre pour moi sur les fondements du concept d'emprise et sur le rôle de la modulation de celle-ci pour permettre le développement communicationnel.

III. Données fondamentales sur les interactions autiste/animal en préalable au dispositif de recherche : regards croisés de différentes approches.

Un tour d'horizon de l'avancée des recherches et des débats sur l'autisme d'une part et sur la relation homme-animal d'autre part, souhaite situer les deux protagonistes de notre étude dans le contexte des connaissances actuelles dans ces domaines.

III.1. L'autisme aujourd'hui : principales théories et débats.

Je reprends ici, pour une bonne part, les données de récentes recherches sur l'autisme issues de la revue *Médecine thérapeutique /pédiatrie* (*mtp*) paru en 2012[8] qui y consacre son numéro.

III.1.1. Un concept en évolution

Le concept d'autisme a connu bien des remaniements, depuis la définition qu'en a donnée Léo Kanner en 1943[9]. Ils sont liés à l'évolution des idées, des sociétés, des pratiques, et des données de la recherche.

Le trouble autistique est actuellement considéré comme **un syndrome neuro-développemental caractérisé par la présence avant l'âge de trois ans, d'une altération qualitative des interactions sociales et de la communication, et par la présence d'intérêts restreints et stéréotypés**. Il fait partie des troubles envahissants du développement. Il s'agit

[8] Médecine Thérapeutique / Pédiatrie : L'autisme et les troubles envahissants du développement aujourd'hui, numéro de Juillet-Aout-Septembre 2012, 15, 3.

[9] KANNER L. (1943), « Autistic disturbances of affective contact ». *Nerv Child*, 2, 217-250.

d'un syndrome hétérogène, polyfactoriel, lié à l'interaction de facteurs de vulnérabilité génétique et de facteurs d'environnement (Robel, 2012a)[10].

III.1.2. Une prévalence variable

Entre les débuts de mes recherches et aujourd'hui, le chiffre de prévalence de l'autisme a été multiplié par trois. Cette différence est due à l'élargissement du spectre autistique. Jusqu'en 1992-1994, on estimait le nombre de cas d'autisme entre 4 à 5/10 000 personnes.

Dans les années 1980, l'évolution du concept conduit à la considération de l'ensemble des TED (Troubles Envahissants du Développement), en intégrant le syndrome d'Asperger, les formes d'autismes atypiques, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et les TED non spécifiés (DSM-IV).

Dès 1994, les chiffres sont de l'ordre de 20/10 000, en 2006 la prévalence globale des TED est de 62-63/10 000 : 16,8/10 000 pour l'autisme à proprement parler de 45,8/10 000 pour les autres TED (Fombone, 2006). Soit, en regardant l'autisme à proprement parler, un passage de 0,05 à 0,17 % de la population, ce qui reste un trouble extrêmement rare, contrastant avec la littérature qui lui est consacrée et avec sa médiatisation. Ceci s'explique par les controverses qui sont inhérentes à l'autisme.

III.1.3. Les controverses sur l'autisme

Les controverses concernent la définition sémiologique de l'autisme mais aussi sa prévalence, son étiologie, son évolution, et les stratégies thérapeutiques les plus efficaces. Golse et Robel (2012)[11] analysent les principaux facteurs contribuant à l'émergence et à l'alimentation de ces controverses. A été identifiée en particulier l'hétérogénéité des situations cliniques regroupées sous le terme de TSA (Troubles du Spectre Autistique selon le DSM-V[12]). Ceux-ci sont inclus dans une catégorie plus vaste de « troubles neurodéveloppementaux ». Selon ces auteurs, reconnaître cette hétérogénéité constitue sans doute une première étape vers une approche pluridisciplinaire intégrée de ces pathologies polyfactorielles complexes du développement.

---

10 ROBEL L. (2012a), « Évolutions du concept d'autisme », *mtp*, 15, 3, 179-182.

11 GOLSE B., ROBEL L. (2012), « Les controverses et le concept de spectre autistique », *mtp*, 15, 3, 183-185.

12 Le syndrome de Rett ne fait désormais plus partie du système de classification. Par ailleurs, le DSM-V ne retient plus que deux catégories de symptômes : a. « troubles de la communication sociale » (combinaison de problèmes sociaux et communication qui étaient avant séparés) et b. « comportements restreints/répétitifs ».

III.1.4. Les données génétiques sur l'autisme

Selon Livet et al. (2012)[13], la plupart des pathologies associées à l'autisme sont d'origine génétique : anomalies chromosomiques, en particulier micro-remaniements, ou mutations géniques. Aucune n'est spécifique de l'autisme. Leur identification est essentielle, car elle peut permettre un conseil génétique. Les études de jumeaux et les études familiales ont apporté des arguments en faveur de facteurs génétiques et héréditaires dans l'autisme. L'absence de connaissance des limites du phénotype et l'importante hétérogénéité étiologique constituent des obstacles pour identifier ces facteurs. Actuellement, des anomalies chromosomiques et des mutations intragéniques sont retrouvées dans environ 20 % des cas (Philippe, 2012)[14].

III.1.5. Facteurs de risque d'autisme, marqueurs et pathologies associées

Dans un ouvrage paru en 2003, Tardif et Gepner[15] énumèrent de multiples « facteurs de risque », qu'ils ont la prudence de ne pas assimiler directement à des « causes » de l'autisme. Parmi ces facteurs de risque ils relèvent : certains gènes candidats qui seraient focalisés sur les chromosomes 7, 11, 15 et X fragile ; des agents infectieux et certaines dépressions maternelles, pouvant agir pendant la grossesse ; des états de souffrance néonataux, des infections postnatales, des carences environnementales majeures (fonctionnement « autistic-like » des enfants de pouponnière de Roumanie).

Distincts des facteurs de risque, les marqueurs signalent quant à eux un dysfonctionnement concomitant de l'autisme : par exemple, l'augmentation de la sérotonine sanguine chez 30 % des patients, ou certaines anomalies retrouvées au niveau du cervelet, du cortex frontal. Les pathologies associées les plus fréquentes sont l'épilepsie, une déficience sensorielle (cécité), une déficience intellectuelle, les troubles du langage, les troubles attentionnels.

---

13 LIVET M.-O. et al. (2012), « Autisme : le point de vue du neuropédiatre », *mtp*, 15, 3, 186-193.

14 PHILIPPE A. (2012), « Les anomalies génomiques dans les troubles du spectre autistique », *mtp*, 15, 3, 194-201.

15 TARDIF C., GEPNER B. (2003), *L'autisme*, Paris, Nathan.

III.1.6. Les apports de l'imagerie cérébrale

La compréhension des anomalies cérébrales présentes chez les patients autistes a considérablement évolué depuis l'apparition de l'imagerie par résonance magnétique (IRM) et de l'imagerie fonctionnelle. Selon l'équipe de Zilbovicius (Boddaert et al., 2012)[16], toutes les études convergent pour établir l'existence d'anomalies anatomiques et fonctionnelles dans les régions du « cerveau social » (cortex préfrontal median), qui pourraient en partie expliquer les profondes anomalies du comportement social chez les enfants autistes.

III.1.7. Diagnostic précoce, diagnostic différentiel et pronostic de l'autisme

Ouss-Ryngaert (2012)[17] regrette que le diagnostic de l'autisme soit souvent fait tardivement, malgré les premiers signes repérés assez tôt par les parents. Selon elle, cela s'explique par des difficultés cumulées : moment délicat de l'annonce du diagnostic, complexité d'une possible mise en place rapide et intensive d'une prise en charge. L'étude de films familiaux a mis en évidence des signes précoces et spécifiques, avant un an. Mais il est raisonnable de penser qu'avant 18 mois, les signes de troubles du développement ne sont pas spécifiques. Le diagnostic est avant tout clinique et fait appel à deux outils de dépistage (CHAT et M CHAT) et trois outils de diagnostic, couramment utilisés (C.A.R.S., ADI R et ADOS G).

Établir un diagnostic différentiel des autismes provoque un débat très actuel et pour l'heure sans réponse (Sonié, 2015)[18]. Faut-il regrouper ou séparer la similarité de symptômes tels que le retrait social et les comportements répétitifs ? Par ailleurs, les co-morbidités psychiatriques concerneraient 50% des personnes avec autisme et 65% des Asperger. On retrouve trois troubles associés en moyenne, comme par exemple : TOC, bipolaire type 2, troubles anxieux. Chez l'enfant s'observent des associations classiques, telles que troubles du langage, troubles de la coordination motrice, THADA (40 à 80%), multidys, troubles du comportement (opposition, mutilation, etc). Il est ainsi possible de passer à côté d'un TSA, en

[16] BODDAERT N. et al. (2012), « Imagerie dans l'autisme infantile », *mtp*, 15, 3, 202-212.
[17] OUSS-RYNGAERT L. (2012), « Le diagnostic précoce de l'autisme », *mtp*, 15, 3, 225-230.
[18] SONIÉ S. (2015), « Troubles psychiatriques et syndrome d'Asperger : Epidémiologie - Co-morbidité ou diagnostics différentiels ? », Conférence Journée du 20 janvier 2015 *« Syndrome d'Asperger chez l'Adulte. Diagnostic et Intervention »* du CRA Rhône-Alpes au CHS Le Vinatier.

pensant qu'il s'agit d'un enfant précoce. Venet (2015)[19] estime que « les atypies sensorielles » sont un pilier pour établir un diagnostic différentiel. Celles-ci sont reconnues maintenant dans le DSM-V.

Les facteurs expliquant la grande diversité de l'évolution des « enfants TED » à l'âge adulte sont encore mal connus. Le niveau intellectuel au moment du diagnostic et l'âge d'apparition du langage (avant 5-6 ans) sont les deux facteurs prédictifs les plus importants retenus par la plupart des études générales. Le niveau du développement cognitif précoce est corrélé à la qualité du devenir. L'existence d'une déficience intellectuelle précoce, associée à l'autisme, est un facteur de mauvais pronostic, à la fois sur le plan de l'efficience intellectuelle ultérieure, sur le plan de l'adaptation sociale et sur le plan du développement du langage (Pry et al., 2007)[20]. D'autres facteurs peuvent jouer un rôle dans le pronostic de l'autisme, tels que les troubles somatiques associés (épilepsie), la précocité des troubles, les comorbidités psychiatriques, l'existence d'antécédents psychiatriques familiaux, le sexe[21], les capacités d'adaptation sociale, l'attention conjointe et l'aptitude au jeu. Toutefois, les exceptions sont nombreuses et il convient d'en tenir compte de l'existence et la qualité de la communication non verbale et des capacités de compréhension du sujet.

III.1.8. Les apports de la psychanalyse et des neurosciences

[19] VENET E. (2015), « Des cas cliniques, au-delà des idées reçues », Conférence Journée du 20 janvier 2015 *« Syndrome d'Asperger chez l'Adulte. Diagnostic et Intervention »* du CRA Rhône-Alpes au CHS Le Vinatier.

[20] PRY R., BODET J., PERNON E., AUSSILLOUX C., BAGHDALI A. (2007) Initial characteristics of psychological development and evolution of the young autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37 : 341-353.

[21] Plus forte proportion de garçons que de filles : 3-4 garçons pour 1 fille selon l'INSERM (BARTHÉLÉMY, 2013), mais certaines études estiment que les filles autistes seraient sous-diagnostiquées du fait de symptômes moins visibles. BARON-COHEN S. (2004) va jusqu'à faire l'hypothèse de l'autisme comme forme extrême du cerveau masculin, avec une définition psychométrique de deux profils cognitifs : le cerveau masculin serait enclin à « systémiser » tandis que le cerveau féminin qui serait meilleur pour « empathiser ». BARON-COHEN S. (2004), « L'autisme : une forme extrême du cerveau masculin ? », *Terrain*, 42, 17-32.

Georgieff (2012)[22] les résume ainsi : comme c'est le cas pour toute pathologie mentale et comportementale, deux champs épistémologiques de connaissance ont développé des modèles de compréhension et d'explication de l'autisme. L'un repose sur la méthode clinique, c'est-à-dire sur la relation interpersonnelle ou intersubjective. L'autre repose sur une exploration objective, impliquant des méthodologies diverses mais qui toutes circonscrivent le champ d'observation et s'appuient sur des données dites objectives et métrologiques : tests, dispositifs expérimentaux, enregistrement d'indices du fonctionnement cérébral.

Les premières recherches sur l'autisme ont été cliniques et se sont appuyées sur la théorie psychanalytique, principale théorie proposée pour rendre compte du fonctionnement psychique et proposer des applications thérapeutiques. L'apport le plus riche et le moins contestable de ces travaux tient à leur valeur descriptive : l'intérêt porté au monde intérieur de l'enfant, à sa vie psychique dans son ensemble : son imaginaire, ses réactions émotionnelles, ses représentations de lui-même et d'autrui. Selon Georgieff, pour les auteurs psychanalystes modernes, **l'autisme constitue notamment une pathologie précoce de l'intersubjectivité qui affecte les bases de la relation, de la constitution du soi et de la représentation d'autrui, de la représentation corporelle du soi, et surtout du développement de la subjectivité et de l'intersubjectivité**, selon des perspectives qui rejoignent aujourd'hui la psychologie développementale et les neurosciences de l'interaction sociale et de l'empathie.

Les sciences et neurosciences cognitives modernes s'inscrivent dans le cadre d'une démarche psychopathologique. Elles identifient un déficit ou des anomalies de fonctionnement mental, cherchent à en expliquer la production et proposent des modèles du fonctionnement psychologique particulier de l'autisme. Elles diffèrent des approches cliniques par leur méthode expérimentale, notamment l'imagerie cérébrale.

III.1.9. Les apports des autistes de haut niveau et Asperger

Depuis des pionnières comme Grandin (1986)[23] et Williams (1992)[24], les publications d'autistes de haut niveau et/ou Asperger, ou plutôt TSA sans DI, comme ils sont appelés maintenant, c'est-à-dire *Trouble du Spectre Autistique sans Déficit Intellectuel,* se sont

[22] GEORGIEFF N. (2012), « Psychopathologie et physiopathologie de l'autisme aujourd'hui », *mtp*, 15, 3, 213-218.

[23] *Ma vie d'autiste* est son premier ouvrage paru en 1986 aux États-Unis, en 1994 pour la tr. fr. chez O. Jacob.

[24] *Si on me touche, je n'existe plus*, paru en France en 1999 chez J'ai Lu, est son premier ouvrage paru en Angleterre en 1992 sous le titre *Nobody Nowhere : The extraordinary Autobiography of an Autistic Girl.*

beaucoup développées. Les écrits de ces sujets concernent souvent une autobiographie, avec une analyse de leur autisme mais également des recherches spécifiques selon leur parcours, leurs intérêts et leurs professions (docteur en sciences animales et en zootechnie pour Grandin, synesthésie numérique et de graphèmes, formes/couleurs et langues étrangères pour Tamnet, docteur de l'EHESS[25] et chercheur en philosophie et sciences sociales pour Schovanec, etc.). Ces écrits et travaux sont encore peu connus et encouragés en France, tandis que certains chercheurs comme le Professeur Laurent Mottron (psychiatre français expatrié au Canada), non seulement reconnaissent leur intérêt pour la recherche sur l'autisme, notamment concernant les atypies sensorielles, mais collaborent avec eux comme c'est le cas avec Michelle Dawson[26].

La lecture de ces ouvrages a contribué à mon évolution de pensée sur la pathologie autistique. Les récits des vécus d'enfance de ces personnes, qui ont la chance de pouvoir s'exprimer verbalement et par écrit, montrent tous des similitudes avec les comportements des enfants beaucoup plus sévèrement autistes dont il est question dans notre travail. Ils sont une aide et une stimulation dans notre tentative de compréhension du monde perceptif de ces enfants.

III.1.10. Les parents d'enfants autistes

Je ne rentrerai pas ici dans l'historique et les débats issus de diverses associations de parents d'enfants autistes. Je pointerai seulement combien ces parents souffrent et n'ont pas besoin de souffrir davantage des divergences théoriques et de prise en charge. La fonction des équipes de soin sera de pouvoir entendre et accueillir cette souffrance, en ne mettant pas les parents à l'écart mais en leur offrant une place dans le traitement de l'enfant, selon une idée winnicottienne que l'aide apportée aux parents pourra aider leur enfant. Il s'agit d'entendre, de contenir et penser l'angoisse, la honte, la dépression, la violence émotionnelle vécues par les parents, à la façon dont ces vécus circulent dans le couple, la famille et à la façon dont ils se transfèrent sur les équipes des soins.

---

[25] École des Hautes Études en Sciences Sociales.

[26] Autiste canadienne, chercheuse affiliée au laboratoire d'étude du traitement de l'information dans les TED de l'hôpital Rivières-des-prairies de Montréal (dirigé par L. MOTTRON). Son domaine d'étude est l'apprentissage et l'intelligence dans l'autisme, le phénotype cognitif autiste, et la qualité de la recherche d'intervention. C'est une militante active et soutenue des droits de la personne autiste, qui s'élève notamment contre la notion de « soin curatif », citée par exemple devant la cour suprême du Canada contre les méthodes éducatives issues du programme A.B.A. (Apllied Behavioral Analysis). A.B.A. est une approche éducative issue du behaviorisme qui consiste en une analyse du comportement, associée à une intervention intensive (30 à 40h par semaine).

Au CMP[27], j'anime un groupe de parole avec comme médiation le photolangage (Vacheret, 1991)[28] pour les parents d'enfants TED[29] qui participent en parallèle à un CATTP[30] et dont certains bénéficient d'autres méthodes (type ABA[31]). Dans l'espace du groupe, les parents disent trouver une écoute sans jugement, une possibilité de partage d'expériences (expériences émotionnelles très souvent, mais aussi solutions, petites "recettes" trouvées) et une possibilité de laisser se dérouler tout un processus psychique de revitalisation ébranlée par l'arrivée du handicap et de la pathologie de leur enfant.

III.1.11. Les recommandations de l'HAS[32] et de l'ANESM[33]

L'autisme infantile et les autres troubles du spectre de l'autisme apparaissent précocement chez l'enfant et sont durables. Leur fréquence élevée et leur caractère envahissant, qui en font un problème important de santé publique, mais aussi l'hétérogénéité des pratiques des professionnels de santé, ont conduit depuis 2005 à la proposition de plusieurs recommandations. Baghdali (2012)[34] dresse un état des lieux de ces recommandations, en particulier celles proposées par la HAS sur le dépistage et le diagnostic de l'autisme chez l'enfant mais aussi celles de l'ANESM proposant des critères de qualité des interventions thérapeutiques et éducatives.

III.1.12. L'autisme se conjugue au pluriel, les prises en charges aussi : place et modalités des psychothérapies

27 Centre Médico Psychologique.
28 VACHERET C. (1991), *Photolangage, une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Ed. Paris, Éditions d'Organisation.
29 Troubles Envahissants du Développement.
30 Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel.
31 Applied Behavior Analysis (Analyse Appliquée du Comportement).
32 Haute Autorité de la Santé.
33 Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux
34 BAGHDALI A. (2012), « Recommandations actuelles sur le dépistage et le diagnostic de l'autisme en France », *mtp*, 15, 3, 231-236.

Même si l'on continue de parler « d'autisme » (y compris dans cette recherche) alors qu'il est plus pertinent de parler « des autismes », il est fondamental d'avoir à l'esprit qu'il n'existe pas de schéma univoque de prise en charge de l'autisme. Robel (2012b)[35] souligne toutefois que les experts s'accordent sur l'importance d'une prise en charge précoce, individualisée, débutant avant l'âge de quatre ans, intensive, coordonnée et impliquant les parents.

Mottron (2016)[36] remet en cause cette précocité et intensité des méthodes très en vogue comme méthodes A.B.A. et Denver. Il estime que la seule méthode « intensive » acceptable serait, comme pour n'importe quel enfant, la crèche, les lieux sociaux mettant à disposition des objets culturels et ludiques.

Golse (2012)[37] estime que la prise en charge multidimensionnelle est une conséquence obligée, qui découle du modèle polyfactoriel de l'autisme. Il souligne la place importante que jouent les psychothérapies, non pas au regard des causes de l'autisme mais comme accompagnement de la souffrance psychique liée, d'une part, au fait d'être autiste et d'autre part, au processus de dégagement lui-même. La formation du psychothérapeute-psychanalyste lui permet de verbaliser les affects de l'enfant, de mettre des mots sur la figuration de ses angoisses archaïques et de concourir à l'édification de son Moi corporel, ce qui soutient l'enfant dans son processus d'accès à l'intersubjectivité.

L'étude de Thurin et al. (2014)[38] de 50 cas de psychothérapies individuelles d'autistes (3-6 ans et 7-15 ans) se penche sur les indicateurs suivants : symptômes, processus du développement et fonctionnement psychique d'une part, action thérapeutique à partir des principales caractéristiques du patient, du thérapeute et de leurs interactions d'autre part. Cette étude montre des changements significatifs dans la réduction des troubles du comportement, le développement de l'expérience émotionnelle et des relations avec le monde et les autres. Ces résultats appuient l'idée que la psychothérapie, menée dans des conditions naturelles par des praticiens expérimentés et formés à la spécificité de l'autisme, est associée à des changements significatifs. Ils suggèrent que les mécanismes qui sous-tendent les changements chez l'enfant pourraient être le respect de ses initiatives, l'expression et la compréhension mutuelle comme promoteurs de la communication du langage et de la structuration du Soi.

---

35 ROBEL L. (2012b), « Les différentes modalités de prise en charge de l'autisme », *mtp*, 15, 3, 253-257.

36 MOTTRON L. (2016), « Une refondation de l'intervention précoce en autisme à partir des forces autistiques », Congrès de la SFPEADA des 27 et 28 mai 2016, à Lyon.

37 GOLSE B. (2012), « Modèle polyfactoriel : prise en charge multidimensionnelle et place des psychothérapies », *mtp*, 15(3) :258-264.

38 THURIN J.M. et al. (2014), « Approches psychothérapiques de l'autisme. Résultats préliminaires à partir de 50 études intensives de cas », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 102-118.

Cette étude conforte la méthodologie de mes travaux. Comme nous le verrons plus loin, mon dispositif est basé sur l'expression libre des mouvements de l'enfant et du poney, avec un thérapeute sensible qui soutient, accompagne et s'ajuste au développement de l'enfant avec une capacité de tolérance face aux émotions et aux pulsions destructrices de l'enfant. Nous verrons comment se situent la place et les effets du poney dans ce trio. Pour l'heure, je propose d'aborder les spécificités biologiques et éthologiques du poney, car elles sont fondamentales à connaître lorsque l'on travaille avec cette médiation.

III.2. Le monde sensoriel et la communication entre poneys (données éthologiques)

Comment le poney perçoit-il son environnement, y compris l'homme et ses actions et dans le cas qui nous intéresse ici, l'enfant autiste et son thérapeute ? Il ne peut les percevoir qu'à travers ses propres filtres perceptifs, sachant que nous nous basons en tant qu'humains sur ce que nous savons des capacités sensorielles des chevaux. Or, notre perception de la réalité n'est pas une fidèle réplique des phénomènes physiques en jeu, mais en grande partie une « construction de l'esprit ». Il est très difficile d'appréhender *l'Umwelt*, monde perceptuel caractéristique d'une espèce, tant il est difficile de ne pas se référer à notre propre perception de la réalité. De là, bon nombre de problèmes surgissent dans les relations interspécifiques, en particulier à cause d'erreurs d'interprétation. Entre humains, il y a généralement un consensus de ce que nous percevons, mais pas toujours, et peut-être encore moins depuis que certains autistes nous communiquent leurs façons spécifiques de percevoir la réalité (Grandin, 1994[39] ; Williams, 1992[40] ; Tamnet, 2007[41] ; Schovanec, 2012 : Horriot, 2015[42], etc.).

Ainsi, les caractéristiques comportementales du poney que je vais décrire ici sont celles de tout cheval, même si chaque pure race possède certaines caractéristiques plus spécifiques. Je fais le choix d'utiliser principalement le terme « poney », puisque c'est avec la représentation d'un poney que je souhaite emmener le lecteur. La distinction de la taille prend en effet toute son importance dans la dimension inter-relationnelle entre un enfant et un poney par rapport à un enfant et un cheval. Les caractéristiques comportementales sont les mêmes mais l'impact de la taille est différent.

Pour rappel : par rapport aux chevaux, les poneys (dont il existe plusieurs races) présentent souvent une crinière épaisse, une queue et un pelage fournis, ainsi que des jambes proportionnellement plus courtes, un corps plus large, une ossature plus lourde, une encolure plus courte et épaisse et une tête plus courte avec le front plus large. La FEI (Fédération Équestre Internationale)[43] ne prend en considération que la taille pour définir ce qu'est un poney. Selon ces normes, tout cheval de moins de 1,48m au garrot, non ferré, se nomme « poney », au dessus il se nomme « cheval ».

---

39 GRANDIN T. (1994), *Ma vie d'autiste,* Paris, O. Jacob.

40 WILLIAMS (1992), *Si on me touche, je n'existe plus. Le témoignage exceptionnel d'une jeune autiste, Paris,* J'ai Lu.

41 TAMNET D. (2007), J*e suis né un jour bleu. A l'intérieur du cerveau extraordinaire d'un savant autiste*, Paris, J'ai Lu.

42 HORIOT H. (2015), *L'Empereur, c'est moi*, Paris, Poche.

43 La Fédération équestre internationale (FEI), créée en 1921 est l'organisme dirigeant des sports équestres au niveau international. Depuis décembre 2014, le président est le belge Ingmar de Vos.

Le poney possède comme les humains cinq sens mais sa sensibilité et sa perception de l'environnement sont différentes des nôtres. Les comportements qui nous surprennent ou que nous avons tendance à anthropomorphiser sont dus à une autre façon de voir, d'entendre, de toucher, de goûter ou de sentir, à une autre façon d'entrer en contact, de communiquer. Je me contenterai ici de résumer, sans rentrer trop dans les détails, cette vaste question éthologique que représentent les échanges aux multiples facettes entre équidés. Je me réfère ici à différents éthologues français spécialisés dans le comportement équin : Jean-Claude **Barrey** & Christine **Lazier** (2010), Hélène **Roche** (2012), Martine **Hausberger** (2008) **et son équipe**, mais aussi à un psychologue, chercheur en Psychologie et en Ethologie et Cognition Comparée : Michel-Antoine **Leblanc** (2004, 2010) ainsi que Marie-France **Bouissou** (2003), une éthologue anglaise Marthe **Kiley-Worthington** (1999) et en Belgique, à Véronique **Servais,** psychologue et enseignante-chercheuse en anthropologie de la communication (Liège), dont les travaux me semblent parmi les plus pertinents pour ma recherche.

Tous les êtres vivants, animaux ou végétaux, solitaires ou en groupe, sont obligés d'établir avec leur environnement un certain nombre de communications. Ceci leur permet d'organiser et préserver leurs besoins vitaux, en fonction des possibilités mises à leur disposition par leur environnement. La vie en groupe nécessite que les individus puissent échanger et comprendre des signaux (Barrey, 2010). Les poneys utilisent quasiment tous les canaux de communication à leur disposition : auditif, olfactif, tactile et visuel et souvent plusieurs canaux sont utilisés à la fois. *« Pour comprendre le comportement d'un poney, il faut observer tout son corps, sa locomotion et le contexte dans lequel le poney se trouve »* (Roche, 2012)[44].

Comment peut-on savoir que tel ou tel comportement est une tentative de communication ? Une méthode assez concluante selon Kiley-Worthington (1999)[45] consiste à observer la réaction d'un autre cheval à qui l'éventuel signal serait envoyé. Selon la réaction suscitée, on peut en déduire sa signification, tout en sachant qu'une absence de réaction ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas eu tentative de communication : le cheval peut avoir reçu le message mais ne pas avoir besoin d'y répondre. De plus, les réponses peuvent être indécelables ou variables. *« Ce qui rend l'étude des chevaux si difficile, c'est que ces animaux captent beaucoup mieux que nous les moindres mouvements musculaires susceptibles d'envoyer des messages. Ainsi contentons-nous de ce que nous voyons, en ne perdant pas de*

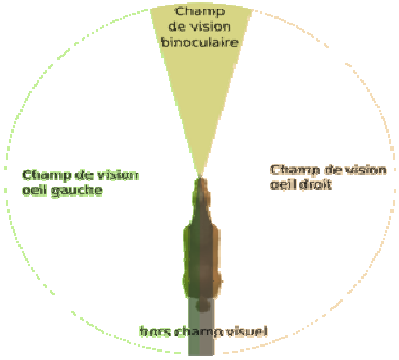
[44] ROCHE H. (2012), *Comportements et postures*, Paris, Belin, p.38.
[45] KILEY-WORTHINGTON M. (1999), *Le comportement des chevaux*, Paris, Zulma.

vue que le cheval a une capacité de perception beaucoup plus importante que la nôtre » (Kiley-Worthington, 1999).

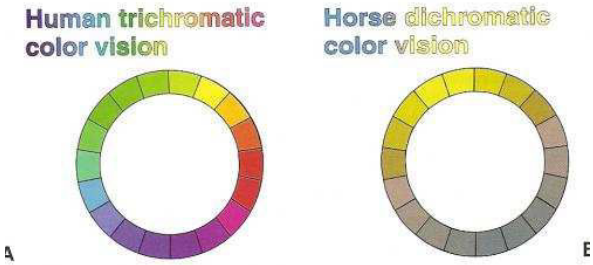
Nous verrons séparément chacun des sens du poney et la communication s'y attachant afin non seulement d'avoir une certaine représentation de *l'Umwelt* du poney mais également de réfléchir au type de propriétés sensorielles de ce partenaire que nous mettons à disposition d'un enfant autiste lors d'une indication de thérapie avec le poney. Ces données biologiques seront émaillées de quelques commentaires cliniques.

III.2.1. La vision et la communication visuelle du poney

La **vision** du poney est très différente de celle des humains. La position latérale de ses yeux lui permet d'avoir une vision panoramique quasi circulaire et il a une perception des mouvements très performante. Ainsi par exemple, le poney voit donc en grande partie l'enfant qui est sur son dos mais un mouvement brusque ou inhabituel de celui-ci peut le surprendre. Sa vision des couleurs est moins vive que la nôtre, il est très sensible aux reflets et aux changements d'intensité lumineuse (par exemple en sortant de l'écurie ou d'un bois) mais il possède une meilleure vision nocturne que nous. Son acuité visuelle est différente de la nôtre mais aussi elle est variable selon l'individu.



Champ visuel du cheval



Représentation comparée entre la vision humaine trichromatique et la vision équine dichromatique (Caroll J.et al. 2001)[46]

Les muscles de l'œil du poney ne lui offrent pas la possibilité de voir loin et près à la fois. C'est alors la hauteur des yeux qui compte. Ainsi en séance, s'il regarde l'enfant mais qu'il aperçoit un congénère qui passe au loin, il va lever la tête pour voir loin, tandis qu'il nous suffira, à nous humain, de diriger notre regard dans la bonne direction pour voir net. A

[46] CAROLL J. et al. (2001), « Photopigment basis for dichromatic color vision in the horse », *Journal of Vision* :1, 80-87.

l'inverse, le poney baissera l'encolure pour voir de près. Ses yeux sont faits pour fixer des objets plus distants et il a une difficulté à voir précisément un objet à moins d'un mètre. En séance par exemple, il baissera fréquemment la tête pour regarder de près (et sentir) l'objet qu'un enfant autiste manipule à terre. En première intention, c'est peut-être davantage sa curiosité pour cet objet inhabituel qui l'intrigue (et/ou le mouvement de l'enfant qui le manipule) et le pousse à se rapprocher, mais il trouvera également sur son chemin un petit humain qui, lui, peut percevoir un message différent comme, par exemple, une invitation à l'interaction ou une intrusion dans son espace personnel.

La **communication visuelle** est très importante chez les chevaux. A l'état sauvage, le cheval vit dans un habitat ouvert expliquant qu'il dispose d'un bon système de communication intraspécifique : son langage corporel (posture d'alerte, attitudes menaçantes, comportement de soumission, de chaleur, mimiques faciales, positions de la tête, des oreilles, flexion du cou, mouvement du nez, des naseaux, des lèvres ou de leurs commissures, roulement, des yeux etc.) lui permet une bonne communication visuelle avec ses congénères (Leblanc et Bouissou, 2003)[47]. Elle repose sur un ensemble de signaux ; tout le corps s'exprime. Les chevaux ont développé un système de « réponses posturales » plus performant que celui des autres mammifères ongulés, comme les bovins par exemple (Kiley-Worthington, 1999). *« Les postures que prennent les chevaux sont progressives. Avec l'excitation, on observe une tonification de tout le corps »* (Roche, 2012)[48].

III.2.2. L'ouïe et la communication sonore chez le poney

L'ouïe est un sens du poney assez bien observable à travers l'orientation et la mobilité de ses oreilles qui peuvent pivoter indépendamment l'une de l'autre. Le spectre sonore chez le poney est assez étendu, notamment dans les hautes fréquences, vers les ultrasons.

[47] LEBLANC M.-A., BOUISSOU M.-F. (2003), Cheval qui es-tu ?: L'éthologie du cheval du comportement naturel à la vie domestique, Paris, Belin.

[48] *loc.cit.*





Oreilles mobiles et indépendantes

Il est fréquent d'entendre dire en milieu équestre qu'il faut observer les oreilles du cheval. De façon générale, les oreilles en arrière nous indiquent que le poney est à l'écoute de ses sensations. Quand elles sont plaquées, cela représente un signal d'alerte, un signal d'agression. Il s'agit là d'un système de communication involontaire de la part du poney. Les oreilles peuvent nous fournir des indices mais ce seul signal ne suffit pas s'il est extrait de son contexte.

Ainsi, prenons l'exemple d'un poney avec un enfant autiste sur son dos dont on observe que les oreilles sont dirigées vers l'arrière. Que peut-on en déduire ? Est-il simplement attentif à son "cavalier" ? Si le poney a une posture décontractée et que ses oreilles sont juste dirigées vers l'enfant, cela est probablement le cas. Si par contre ses oreilles sont plaquées sur la nuque et que ses naseaux et ses mâchoires sont contractés, qu'il a des mouvements saccadés et qu'il fouaille de la queue, nous pourrons faire l'hypothèse d'un inconfort et d'un agacement de sa part. Encore faudra-t-il déterminer si celui-ci provient des sollicitations de l'enfant ou de la proximité trop grande d'un congénère, par exemple, ou encore de l'intervention brusque d'un objet inhabituel dans son environnement. Mais ce que nous pouvons retenir est que les oreilles du poney fonctionnent un peu comme une sorte de radar qui lui procure une image auditive.

La **communication sonore** peut parcourir une longue distance sans être bloquée par des objets physiques (Mills et Nankervis, 1999)[49] et l'échange d'informations est ainsi rapide. Le cheval émet selon Waring (2003) sept sons différents pour communiquer avec ses congénères : ***hennissement*** (facilite le contact social à distance), ***couinement*** (manifestation défensive ou avertissement), ***appel de contact*** (par l'étalon lors de comportements sexuels, incitation de la jument à ce que son poulain se rapproche, lors de distribution de nourriture en

[49] MILLS D.S., NANKERVIS K.J. (1999), *Equine behaviour: Principles and Practices*, Oxford, UK: Blackwell Science Ltd.

écurie), ***gémissement*** (expression d'un conflit, d'une souffrance ou d'un effort physique), ***renâclement*** (signal d'alarme manifestant un état d'inquiétude ou de méfiance), ***ébrouement*** (manifestation d'un énervement face à un obstacle ou une contrainte, sinon ayant valeur d'éternuement pour dégager des narines irritées), ***ronflement*** (en prélude à un renâclement, indiquant sinon une respiration difficile quand il est couché). La communication auditive est très bien coordonnée voire relayée, par la communication visuelle.

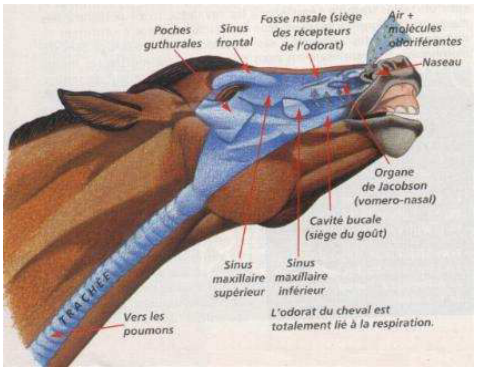
En séance de thérapie, il est intéressant d'observer la réaction ou au contraire l'absence de réaction aux hennissements, renâclement, etc. du poney et comment la réponse de l'enfant à ce type de message évolue dans sa prise en charge. Nous avons par exemple pu observer comment un garçon autiste qui semblait indifférent au début aux hennissements du poney, a pu, au fur et à mesure du lien établi avec le poney et sa thérapeute, imiter, répondre en écho au poney qui venait de s'éloigner en hennissant, celui-ci hennissant à nouveau (comme en réponse) et l'enfant se tourner avec enthousiasme vers la thérapeute, partageant émotionnellement ce moment intense avec elle.

III.2.3. L'odorat et la communication olfactive chez le poney

L'odorat du poney est un sens sur lequel la recherche n'a pas percé tous les secrets. Ce que l'on sait néanmoins c'est que son odorat est plus développé et performant que le nôtre et qu'il sert à la reconnaissance entre les individus (Roche, 2012)[50]. Lorsqu'un cheval est particulièrement intéressé par une odeur, il adopte une posture caractéristique nommée le *flehmen*[51] lui permettant d'analyser la composition chimique de l'odeur grâce à un organe spécialisé, l'organe voméronasal ou organe de Jacobson, que l'homme ne possède plus.

[50] *Ibid*.

[51] De l'allemand « retrousser la lèvre supérieure» : attitude caractéristique des mammifères (félins, équidés, certains ruminants, etc.) qui dressent la tête et relèvent la lèvre supérieure pour permettre à l'organe voméronasal situé sous la surface intérieure du nez de détecter des phéromones ou certaines odeurs par exemple pour détecter les femelles en œstrus, grâce à l'organe organe de Jacobson situé sous le palais.





Posture caractéristique du flehmen chez le cheval.

Jean-Claude Barrey, avec lequel nous avons collaboré, fait de l'olfaction le sens de référence du cheval. Lorsque le poulain naît, son système nerveux n'a pas encore achevé sa maturation, et en particulier, ses organes des sens n'ont pas encore effectué leur couplage. Un contact, une odeur ou un bruit ne suggèrent pas encore une image et réciproquement. *« Le couplage se fait progressivement entre les différents canaux, à l'exception de la vision qui, chez lui, n'est jamais totalement couplée aux autres sens. Le cheval n'en croit donc jamais complètement ses yeux et doit vérifier avec son nez »* (Barrey et Lazier, 2010)[52]. Barrey souligne ce sens privilégié dans la prise de contact entre les chevaux. Il préconise à l'humain d'adopter un « comportement cheval », en imitant leur « rituel de contact naso-nasal ». *« Il [l'être humain] doit s'incliner légèrement, ce qui indique l'abandon d'une position de combat (« mouvement d'intention »), puis tendre le nez vers l'avant pour solliciter le rituel, en veillant à garder les bras le long du corps au risque sinon de faire un geste d'agression pour le cheval. Ce rituel doit être effectué à distance suffisante du cheval (quelques mètres) afin qu'il puisse détecter la demande de contact et soit obligé à son tour de tendre l'encolure pour renifler. S'il accepte le rituel, il mémorisera l'odeur de l'homme, le reconnaîtra individuellement et lui ouvrira son espace personnel. »* (Barrey et Lazier, 2010)[53].

Tous les éthologues ne suivent pas cet auteur dans son idée. Cependant, le comportement de flairage est omniprésent chez les chevaux et quasi systématique (Leblanc M-A, 2010)[54] dans un contexte d'investigation sociale (flairages mutuels, naseaux à naseaux, du souffle respiratoire du partenaire lors de la rencontre entre deux individus), de marquage olfactif (attention olfactive ritualisé par flairage des piles de crottins), de confrontation entre

[52] BARREY J.C., LAZIER C. (2010), *Éthologie et écologie équines. Études des relations des chevaux entre eux, avec leur milieu et avec l'homme*, Vigot., p.55.
[53] *Ibid*. p.66.
[54] LEBLANC M.-A. (2010), *L'esprit du cheval. Introduction à l'éthologie cognitive du cheval. Intelligence. Cerveau. Perception*, Paris, Belin.

étalons, de comportement reproducteur et enfin dans un contexte de parturition et de relation mère-jeune.

En thérapie, ces comportements de flairage du poney s'observent fréquemment dans les deux premiers contextes : investigation sociale et marquage olfactif. Ainsi les poneys, en venant sentir les enfants autistes (et leur thérapeute) invitent-ils systématiquement au contact corporel, à partir de leur nez, donc de leur tête, partie que l'on pourrait qualifier de « siège social des relations ». De nombreux enfants autistes vont également établir un contact olfactif avec le poney, mais de manière générale, il semble que la plupart des personnes non autistes établissent également ce contact olfactif avec le cheval mais de façon ponctuelle. L'odeur du cheval est très présente et prégnante, appréciée ou non, mais quoiqu'il en soit l'odeur fait appel à un sens archaïque, convoquant des traces mnésiques perceptives, remobilisant le registre préverbal et réactualisant potentiellement un des premiers modes de communication. Herminie Leca, psychologue, qui a travaillé sur la médiation olfactive en prison souligne qu'au sein d'un groupe à médiation sensorielle olfactive : *« La reconnaissance de l'odeur, comme premier maillon de l'organisation affective, ouvre sur un véritable travail de subjectivation »* (Brun et Leca, 2013)[55].

***Anecdote** : J'ai eu un jour un appel téléphonique d'un jeune adulte qui avait été diagnostiqué schizophrène. Celui-ci, bien que souhaitant rester anonyme, mais après avoir lu mes travaux, a voulu témoigner de son expérience avec le cheval, dont il disait que celui-ci l'avait « sauvé ». Il avait fait de l'équitation étant petit, puis sa vie avait pris un tournant difficile, avec une histoire psychiatrique douloureuse et complexe. Un jour, il s'est retrouvé par hasard dans un centre équestre, et m'a dit que « l'odeur du cheval » qu'il retrouvait brusquement lui avait « provoqué un déclic », le conduisant à revenir à une activité équestre (mais moins classique), qui semble l'avoir beaucoup aidé à se ré-ancrer dans une vie plus adaptée.*

La madeleine de Proust raconte ce lien profond entre odeur et mémoire et des ateliers d'olfactothérapie reposent sur ce principe dans différents hôpitaux. Selon Riou-Milliot (2006)[56], l'émotion procurée par une odeur stimule nos circuits mnésiques et en réactive d'autres. Notre cerveau analyse puis stocke les informations dans des zones proches du système limbique, impliqué dans les émotions. « *On sait que la mémoire olfactive associe*

55 BRUN A., LECA H. (2013), « La médiation sensorielle olfactive », in BRUN A., CHOUVIER B., ROUSSILLON R., *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod, p.318.

56 RIOU-MILLIOT S. (2006), « Sentir pour se souvenir », in « Olfactothérapie », *Sciences et Avenir*, Juillet 2006, 57-59.

surtout la perception de l'odeur aux conditions dans lesquelles la perception s'effectue » (2006)[57] précise Ben Safi, chercheur au laboratoire des sciences sensorielles de Lyon. Selon cet article, cette mémoire des odeurs est la plus efficace des mémoires, bien supérieure à la mémoire visuelle ou auditive.

Le lien entre affect (sensation) et représentation semble donc particulièrement fort en matière d'olfaction.

La **communication olfactive** est primordiale chez le poney. Son odorat lui sert, entre autres, à reconnaître ses congénères. L'olfaction entre en jeu dans les rituels des étalons avec les dépôts des crottins. L'étalon recouvre aussi l'urine et les crottins de ses juments. Les phéromones restent un domaine très mal connu. Elles interviennent probablement dans le comportement sexuel du cheval mais peu dans son agressivité. L'attachement profond et durable que les chevaux entretiennent entre eux – et qui est une caractéristique de l'espèce équine – nécessite une bonne capacité de reconnaissance entre individus. Les phéromones sont susceptibles de jouer un rôle déterminant dans la relation jument-poulain. « *L'intérêt d'un message chimique est qu'il peut rester stable assez longtemps, alors qu'un message visuel ou auditif disparaît aussitôt émis* » soulignent par ailleurs Barrey et Lazier (2010)[58].

Le rôle de l'olfaction dans le processus d'attachement, des échanges de signaux olfactifs autour de la naissance notamment, est bien reconnu dans le monde animal et humain en éthologie et en neurobiologie. De nombreuses recherches (Widström et al., 2011[59]; Dageville et al., 2011[60] ; Kuhn, 2014) ont été effectuées sur les compétences olfactives présentes dès les premières minutes, aussi bien chez le nouveau né que chez la mère. Ces comportements sont identifiables dans cette dyade chez la quasi-totalité des mammifères. L'expérience olfactive postnatale précoce peut être mémorisée et contribuer au processus d'attachement à long terme.

Parenthèse sur olfaction et autisme : dans le cas des autismes, les études sur l'olfaction sont peu nombreuses, mais parmi les nombreux désordres sensoriels dont souffrent les autistes, le surinvestissement ou sous-investissement du canal olfactif est souvent repéré (absent fréquemment de paire avec une sensibilité gustative particulière et une hypersélectivité alimentaire). Cette distorsion

---

57 BEN SAFI M. (2006), in RIOU-MILLIOT, *ibid.* p.59.

58 *Ibid*. p.58.

59 WIDSTRÖM A.-M. et al. (2011), « Newborn behaviour to locate the breast when skin-to-skin: a possible method for enabling early self-regulation », *Acta Paediatrica*, 100:1, 79-85.

60 DAGEVILLE C. et al. (2011). « Il faut protéger la rencontre de la mère et de son nouveau-né autour de la naissance. *Archives de pédiatrie, 18,* 944-1000.

sensorielle olfactive se repère parfois par des conduites de flairage d'aliments, d'objets ou de personnes comme mode d'appréhension. Les troubles perceptivo-sensoriels ne sont pas spécifiques de l'autisme mais sont présents à des taux plus élevés que pour d'autres pathologies (Leekman et al., 2007[61] ; Wiggins et al., 2009[62]), ce qui a conduit à les intégrer dans la dernière version de la classification diagnostique DSM-5. Les études expérimentales se sont consacrées en majorité aux anomalies des perceptions visuelles et auditives, puis aux anomalies tactiles, travaux qui montrent une tendance à une hyper-sensibilité plus fréquente dans cette modalité (Blakemore et al., 2006[63] ; Pernon et al., 2007[64] ; Cascio et al., 2008[65]). En revanche, les autres modalités, le goût et l'odorat, restent relativement peu explorées par des méthodologies systématiques, malgré des perturbations rapportées au plan clinique. Quelques travaux récents confirment l'existence d'anomalies dans les capacités de reconnaissance gustative et olfactive chez les sujets avec troubles du spectre autistique (Suzuki et al., 2003[66] ; Bennetto et al., 2007[67] ; Dudova et al., 2011[68] ; May et al., 2011[69]), ainsi que d'une difficulté à identifier ses propres émotions en réaction aux odeurs (Legiša et al., 2013)[70]. Au plan des différences interindividuelles, l'intensité des anomalies affectant les sens proximaux (odorat et toucher) est corrélée avec l'intensité des déficits sociaux (Hilton et al., 2010)[71].

Quoiqu'il en soit, la présence d'odeurs fortes et musquées (odeur corporelle propre à l'espèce équine, odeur de crottins, odeur de cuir) est omniprésente dans un dispositif de thérapie avec le poney. Son impact comme attracteur sensoriel et comme vecteur de l'organisation affective chez des enfants autistes serait une hypothèse de travail à creuser plus amplement.

---

61 LEEKAM S.R. et al. (2007), « Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism », *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37, 5, 894-910.

62 WIGGINS L.D. et al. (2009), « Sensory abnormalities as distinguishing symptoms of autism spectrum disorders in young children », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1087-1091.

63 BLAKEMORE S.J. et al. (2006), « Tactile sensitivity in Asperger syndrome », *Brain Cogn*. 61:5-13.

64 PERNON E. et al. (2007), « Autism: tactile perception and emotion», in *J Intellect Disabil Res*. 51, 8, 580-7.

65 CASCIO C.J. et al. (2008), « Tactile perception in adults with autism: a multidimensional psychophysical study », in *J Autism Det Disord*, 38, 127-37.

66 SUZUKI Y. et al. (2003), « Impaired olfactory identification in Asperger's syndrome », in. *J. Neuropsychiatry Clin. Neurosci*. 15, 105-107.

67 BENNETTO L. (2007), « Olfaction and taste processing in autism », in *Biol. Psychiatry*, 62, 1015-1021.

68 DUDOVA I. et al. (2011), « Odor detection threshold, but not odor identification, is impaired in children with autism », in *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 20, 333-240.

69 MAY T., (2011), « Differential olfactory identification in children with autism and Asperger's Disorder: a comparative and longitudinal study », in *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 41, 837-847.

70 LEGIŠA J. et al (2013), « Emotional responses to odors in children with high-functioning autism: Autonomic arousal, facial behavior and self-report »,in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 4, 869-879.

71 HILTON C.L. (2010), « Sensory responsiveness as a predictor of social severity in children with high functioning autism spectrum disorders », in *Journal of Autism and Developmental Disorders,*. 40, 937-945.

III.2.4. Le goût et la communication gustative chez le poney

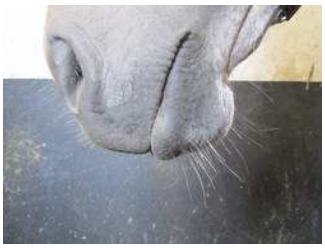
Le goût du poney semble proche du notre et même si peu d'études ont été réalisées dans ce domaine, on sait qu'il distingue comme nous amer, sucré, salé, acide et que l'appétence gustative est variable selon les individus.

Dans notre dispositif, nous avons exclu l'introduction de nourriture en séance, car celle-ci fausse totalement les données sur l'interaction spontanée.

La **communication gustative** chez le poney semble être le parent pauvre dans la littérature équine. Il existe peu d'études à ce sujet, mais il semble important de souligner que la bouche du poney (lèvres et langues) est un moyen de communication à la fois gustatif et tactile et qu'à ces sensations s'ajoutent les sensations olfactives en interaction constante avec le goût.

III.2.5. Le toucher et la communication tactile chez le poney

Le toucher est un sens très développé chez le poney qui possède sur le corps des zones très sensibles : les deux zones les plus sensibles sont le garrot et le grasset (intérieur de la jambe) qui possèdent des muscles peauciers qui font frémir la peau quand un insecte se pose. Il a également des poils tactiles ou vibrisses, sur la tête, sur le nez, le menton et autour des yeux qui lui permettent de sentir par exemple le relief sous son menton, zone aveugle. Cela lui évite ainsi de se cogner sur sa mangeoire.



Vibrisses sous le menton

Les poneys possèdent une sensibilité tactile propre à chaque individu. Ainsi, certains sont considérés comme particulièrement « chatouilleux » (plus sensibles que d'autres au brossage) ou sont dérangés par les actions désordonnées d'un cavalier débutant qui perd l'équilibre (situation fréquente dans des situations d'équithérapie). Il est alors important de

savoir repérer des fouaillements répétés, signifiant que le poney ressent une gêne (Weeks & Beck, 1996). Certains comportements sont typiquement liés au toucher : les roulades et les frottements. La raison peut être hygiénique (se gratter, se frotter pour l'entretien de leur peau, en raison d'une gêne due aux insectes ou lorsqu'ils sont mouillés), ou correspondre peut-être à une fonction de massage, de détente. Les roulades jouent peut-être aussi un rôle social mais cela reste à démontrer (Roche, 2012)[72]. Cet auteur estime que le choix de la zone où le cheval se roule a sans doute une importance. Dans les manèges et les carrières, le sol meuble et poussiéreux semble particulièrement stimuler le comportement de roulade.

Dans le cas de nos séances de thérapie avec le poney, les poneys qui se roulent ne le font pas suite à une expérience de travail, puisqu'il ne s'agit pas d'équitation et qu'ils ne sont pas harnachés. Une ponette, Pimprenelle, avait l'habitude de se rouler presque à chaque séance et elle a déclenché chez Abraham, petit garçon autiste, un vif intérêt. Abraham l'a imitée en se roulant sur le dos en agitant bras et jambes en l'air, puis a partagé avec euphorie son expérience avec son thérapeute. Par la suite, il a invité la ponette à recommencer, puis est monté sur son dos. Pour un autre enfant (Mathis), très fuyant et déambulant, observer le poney, se rouler, puis rester un instant couché (comme le font les vaches), le faisait lui aussi aller immédiatement l'enfourcher et s'installer sur son dos, comme s'il répondait à un signal d'invitation au contact et au corps à corps, au chevauchement, au portage.



Abraham imite Pimprenelle qui se roule.



Abraham se rapproche de la ponette en roulant.

[72] *Ibid.*



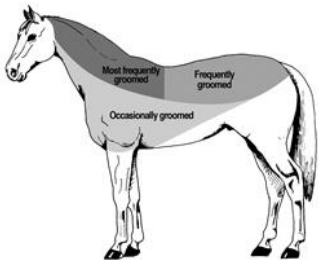
Abraham l'observe les yeux dans les yeux.



Abraham monte sur son dos tout seul, pour un petit instant.

Dans La **communication tactile**, le toucher intervient dans les conflits, avec les morsures, les coups de pied et les bousculades. Dans les jeux, la morsure est aussi présente, comme les bousculades. Le toilettage mutuel (*mutual-grooming* ou *allogrooming* en anglais) permet de diminuer le rythme cardiaque et pourrait avoir une action apaisante (Feh et de Mazières, 1993[73] ; Normando, 2003). Des expériences de massages telles que pratiquées par la médecine chinoise traditionnelle, qui constituent une forme d'acupressure aux effets relaxants ou même un simple effleurement (McBride et al., 2004), confirment que les massages au garrot et à mi-encolure se traduisent par les plus fortes baisses de rythme cardiaque, ainsi que par les scores les plus élevés (positifs) de réaction comportementale. De tels effets se montrent de moins en moins sensibles pour la croupe, puis la fesse, puis l'oreille et enfin l'avant-bras. Ce sont donc bien les sites préférentiels de toilettage mutuel qui procurent le plus d'effets, et physiologiques et comportementaux, par rapport aux sites sans toilettage social. Cela se repère entre chevaux préférés et souvent après des tensions. La sensibilité tactile décroit avec l'âge et elle est exacerbée lorsque le cheval est confiné et manque d'exercice (Schoenberg, 1987). Il s'agit d'une donnée intéressante à connaître lorsque nous observons en séance les zones du corps que l'enfant va le plus fréquemment caresser, effleurer, toucher.

[73] FEH C., MAZIÈRES de J. (2013), « Grooming at a preferred site reduces heart rate in horses », in *Anim. Behav.* 1993;46:1191-1194.



Zone de toilettage préférentielle ; zone préférentielle à moindre degré et zone de toilettage occasionnelle.





Toilettage mutuel (mutual-grooming)

Le sens du toucher est le plus associé à la peau, c'est le premier à se développer chez l'embryon. Le toucher ne se limite pas à la main mais intéresse toute la surface de notre corps. Il est réflexif, car on ne peut toucher sans être touché. Le toucher est un vecteur émotionnel primordial et en ce sens, l'impact émotionnel du toucher peut prendre une valeur bénéfique tout autant que néfaste. Les sensations que l'enfant éprouve au contact du corps de sa mère et qui constituent son premier mode de communication, passent par les différents sens et notamment celui de la peau à travers le toucher. Il est intéressant d'observer comment l'enfant autiste touche le poney et comment cela évolue : avec un objet, le coude, (toucher nettement moins réflexif que la main), la main (dos, effleurement des doigts, paume, caresses, etc.).

L'hypersensibilité tactile est souvent décrite dans la littérature concernant les autismes. Le contact sensoriel avec le poney, peau à peau, peau à fourrure, corps à corps, constitue une réactualisation des traces perceptives d'un de nos premiers modes de communication. Ce contact sensoriel passant par le toucher avec le poney peut avoir un impact thérapeutique considérable dans la **relance du processus d'intégration sensorielle**, souvent défaillante dans les autismes, mais également, ou peut-être même dans un premier temps, une **fonction d'apaisement** indispensable, me semble-t-il, lorsque nous devons travailler avec des sujets aux prises avec des angoisses massives. Ce sujet est trop vaste pour être traité ici en quelques lignes. Il renvoie bien sûr aux travaux fondamentaux de Didier Anzieu sur le Moi-peau, de Donald Woods Winnicott sur le holding et le handling, à la question de la rythmicité corporelle.

III.2.6. Conclusion : le poney, un animal doué d'une grande sensibilité cénesthésique

Le poney possède une grande sensibilité cénesthésique, c'est-à-dire une sensibilité au contact physique, à la chaleur, aux vibrations, aux frôlements, glissements, pressions, aux tensions musculaires, aux positions des muscles et articulations, aux émotions se traduisant par des sensations proprioceptives, variation du rythme cardiaque, sons, odeurs, détection de phéromones.

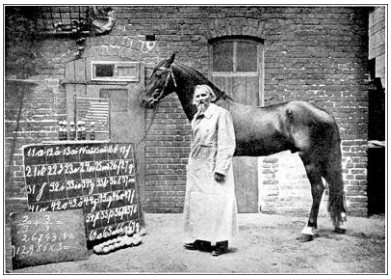
L'histoire célèbre de Clever Hans illustre à quel point les chevaux sont surdoués dans la perception des signaux visuels. Clever Hans, au début de XXème, était un cheval capable de compter, il résolvait des problèmes arithmétiques simples, il était présenté comme un génie de l'espèce équine et fut surnommé « Hans le malin ». Son propriétaire, l'aristocrate W. von Osten, professeur de mathématiques et amateur de chevaux, est alors convaincu que les chevaux ne présentent ordinairement pas de signes d'intelligence parce que leurs propriétaires ne prennent pas le temps de les éduquer. Il fut examiné à la Haye, en Hollande, par une équipe d'académiciens qui estimèrent qu'il n'y avait pas de « truc », c'est-à-dire que ce cheval pouvait résoudre une opération simple, même en l'absence de son propriétaire. Clever Hans répondait en tapant le sol avec son antérieur. Cependant, lorsqu'on interposa un écran entre lui et l'assistance, il n'en fut plus capable. En fait, le psychologue Oskar Pfungst, comprit que ce cheval interceptait les messages subliminaux (de très légères contractions musculaires notamment), que les personnes présentes aux expériences lui envoyaient inconsciemment, lorsqu'il avait atteint le nombre de « coups » correspondant à la réponse exacte. De plus, ces mouvements musculaires étaient si subtils que les humains (non spécialisés dans ce mode de communication) ne pouvaient absolument pas les déceler. « L'effet Clever Hans » relance à l'époque le débat (toujours d'actualité) sur la conscience de soi animale. Il s'est de nouveau trouvé sous les feux de la rampe, car certains chercheurs croient que les chimpanzés dits « parlants » répondent, en fait, à des signaux subliminaux.



W. von Osten, Clever Hans et K. Krall[74] (source : Krall, 1912).



Coupure de presse consacrée à Hans le Malin dans le Berliner Morgenpost.



Hans et Wilhelm von Osten son premier propriétaire.

Nous possédons également une sensibilité cénesthésique mais celle-ci est variable selon les personnes. Il semble judicieux de chercher à lire certains comportements des autistes à la lumière de leur sensibilité cénesthésique. La littérature et les échelles comportementales d'évaluation donnent une grande place aux particularités sensorielles des autistes.

J'ai également été sensible à ce sentiment que j'ai pu ressentir, alors que ces enfants semblaient parfois capables de se « brancher » directement sur mon état interne, mon état émotionnel. Ce sentiment peut s'analyser à mon sens comme une lecture extrêmement fine par l'enfant autiste de ce que je lui communique à mon insu de façon non-verbale, en tant que manifestation d'une hypersensibilité cénesthésique.

[74] Von Osten avait cédé Hans en 1908 à un riche négociant en bijoux d'Elberfeld, Karl Krall qui s'intéresse de près à l'éducation de Hans, puis qui renouvelle l'expérience avec deux étalons arabes (Muhamed et Zarif).

III.3. Le monde subjectif et construit (*Umwelt*) du dauphin (données éthologiques)

Pour donner un aperçu du monde subjectif et construit du dauphin, je me permets ici de transmettre ici le passage concernant *l'Umwelt* du dauphin tel qu'il est très bien résumé par Fabienne Delfour[75] (2007)[76].

Extrait de l'article de Fabienne Delfour (2007), « Penser le dauphin et son monde. Entre croyances anthropocentriques et démarches scientifiques », *Enfances & Psy* 2/2007 (35) 35-45.

La littérature scientifique est riche de travaux examinant les capacités cognitives des dauphins. Il a ainsi été démontré que ces cétacés maîtrisent l'imitation vocale et motrice, la compréhension référentielle (pointage et regard), les processus conceptuels, la représentation mentale, l'apprentissage par observation et la multimodalité sensorielle (apprentissage de tâches complexes sollicitant plusieurs canaux sensoriels). Ils possèdent des capacités sémantiques étendues et les prérequis nécessaires à la construction d'une conscience de soi (Delfour et Marten, 2001[77] ; Delfour et Carlier, 2004[78]). En référence à leurs aptitudes cognitives, ils sont souvent comparés à certains primates non-humains comme les grands singes.

Les dauphins sont des mammifères marins, placentaires, qui appartiennent à l'ordre des cétacés et descendent de mammifères terrestres, il y a environ 55 millions d'années. En conséquence, ces animaux homéothermes possèdent deux poumons et respirent grâce à un évent situé au sommet de leur crâne. Au terme d'une gestation d'environ 12 mois, les femelles allaitent leur progéniture. Les dauphins se nourrissent de poissons, de mollusques et de crustacés. Ils sont grégaires et vivent en groupe organisé et hiérarchisé.
Ces animaux possèdent un corps fuselé et une musculature puissante : leur nageoire caudale leur sert de propulseur. Leur peau richement innervée est très sensible au toucher, en particulier sur la partie avant du corps (yeux, bouche et évent). Les contacts tactiles sont fréquents dans leurs activités (jeu, affiliation, reproduction). Leur sens de l'odorat est quasi inexistant. En revanche, le goût leur permet de discriminer les quatre saveurs de base et de détecter des traces chimiques émises par des congénères (excrétas et phéromones). Les

[75] Fabienne DELFOUR est diplômée en Biologie du Comportement et Neurosciences Cognitives (DEA, univ. Toulouse III) et en Recherche Clinique en Psychomotricité (univ. Paris VI) et Dr ès Ethologie Cognitive, qualifiée aux fonctions de Maître de conférence en Neurosciences et en Biologie des Populations.

[76] DELFOUR F. (2007), « Penser le dauphin et son monde. Entre croyance anthropocentriques et démarches scientifiques »,in *Enfance & Psy*, 2/2007, 35, 35-45.

[77] DELFOUR F., MARTEN K. (2001), « Mirror image processing in three marine mammal species: killer whales (*Orcinus orca*), false killer whales (*Pseudorca crassidens*) and California sea lions (*Zalophus californianus*) », in *Behavioural Processes, 3, 181-190.*

[78] DELFOUR F., CARLIER P. (2004), « Expériences corporelles et reconnaissance de soi. L'exemple des mammifères marins », in GAPENNE O. et al., « Dolphin-assisted therapy: flawed data, flawed conclusions », in *Anthrozoös*, 1998, 11, 194-200.

dauphins peuvent voir dans l'eau et dans l'air, grâce à une déformation du cristallin sous l'action de muscles intraoculaires. Les yeux, en position latérale, couvrent un champ visuel de 360° dans la région naso-ventrale. Le sens le plus développé est l'ouïe, qui leur permet de percevoir des sons au-delà des 200 kHz (20 Hz < oreille humaine < 200 kHz). Les sons, collectés par la mâchoire inférieure et les os crâniens latéraux, transitent vers l'oreille interne en lien avec le nerf auditif, lui-même relié aux lobes auditifs hypertrophiés. Les dauphins utilisent l'écholocation. Ils produisent des clics grâce à la circulation d'air dans les différents sacs aériens situés à la base de leur évent. Ces clics, amplifiés et focalisés à la suite de leur trajet au travers du melon, se propagent dans l'eau et atteignent la cible visée. Celle-ci renvoie, par écho, les sons qui seront captés par la mâchoire inférieure des dauphins. Grâce à ce phénomène physico-biologique complexe, ils sont renseignés sur la distance à laquelle se trouve la cible, sa forme, son volume et sa densité.
Le cerveau analyse l'ensemble de ces afférences. Cet organe est plus volumineux et plus lourd que chez l'homme (25% de plus). Son coefficient d'encéphalisation (taille et volume de l'encéphale par rapport à la croissance corporelle) avoisinant les 4-5 est inférieur à celui de l'homme (7), mais supérieur à celui des autres mammifères.

Tout ceci aide à entrevoir le *monde* du dauphin et à mieux comprendre les manipulations cognitives que cet animal est en mesure de réaliser sur les informations sensori-motrices qu'il collecte dans son environnement. Il s'agit de *son* monde, subjectif et construit, encore nommé *Umwelt* par le biologiste et philosophe allemand Jakob von Uexküll (1864-1944). En prenant connaissance de son environnement au travers de ses expériences corporelles, le dauphin construit un monde qui lui est propre.

III.4. La relation humain-animal

La relation entre un humain et un animal est une relation qualifiée de relation inter-espèces. Elle concerne également les animaux entre eux comme je vais en rappeler les caractéristiques principales brièvement.

III.4.1. Une relation inter-espèces

La recherche d'interactions avec une autre espèce est ancienne et universelle. Entre deux espèces existent deux mondes sensoriels différents. Cela implique des adaptations comportementales propres, des vies sociales différentes, avec des moyens de communication et des attentes différentes. Les interactions et les liens inter-espèces sont nombreux et ne concernent pas uniquement l'homme envers les animaux, mais les animaux entre eux. Elles peuvent s'établir selon des degrés de complexité différents. En voici quelques unes : la **symbiose**, nécessaire à la survie des deux espèces (ex : poisson clown-anémone) ; le **mutualisme,** qui profite aux deux espèces (ex : murène-crevette nettoyeuse, fourmi-puceron) ; le **commensalisme** : « manger à la même table », qui profite à l'une sans nuire à l'autre (ex : oiseau profitant d'un nid abandonné, ou héron garde bœufs et bétail[79]) ; le **parasitisme,** qui profite à l'une au détriment de l'autre (ex : tique-mammifères) ; la **compétition,** qui est la lutte directe ou indirecte pour l'accès à une ressource (ex : Cistude d'Europe et tortue de Floride, deux espèces de tortue en compétition pour une zone de "bain de soleil") ; la **prédation,** où un animal d'une espèce tue l'autre et le mange (ex : crocodile-gnou).





[79] Les hérons garde-bœufs accompagnent le bétail qui fait lever les insectes et d'autres petits animaux de la végétation : les oiseaux augmentent alors leur apport alimentaire.

Symbiose (Poisson-clown/anémone)



Commensalisme (vache/hérons garde bœufs) (Yves le Presse)

Mutualisme (Fourmi/puceron) (Pierre M.)



Parasitisme (tique *ixodes risinus*/mammifère) ici dans le mollet du photographe (J.P. Marino)



Compétition (Cistude d'Europe et tortue de Floride)



Prédation (crocodile/gnou) (Andreï Gudkov, Nat. Géo)

Comment nommer d'autres types d'interactions inter-espèces, fortuites, trouvées dans la nature et encore plus fréquemment en captivité, comme dans les zoos ? Des cas anecdotiques d'adoption d'antilope par une lionne, d'un bébé singe par une femelle léopard semblent correspondre à un moment où une femelle venant d'avoir des petits (et éventuellement de les perdre) rencontre fortuitement le petit d'une autre espèce (souvent un autre mammifère) dont les caractéristiques juvéniles sont aisément lisibles. Ses mécanismes parentaux sont encore très actifs, son système nerveux prompt à réagir aux stimuli déclenchés par un bébé (Maurer et al., 2014). En captivité, le cas sans doute le plus célèbre est Koko, cette femelle gorille (née en captivité en 1971, dressée et élevée par la psychologue et éthologiste Francine Patterson dite « Penny »), connue pour être capable de communiquer avec l'humain en langue des signes (environ 1000). Son acculturation semble lui avoir conféré des comportements inconnus chez les gorilles, comme de s'occuper d'animaux familiers (chatons). Lorsqu'elle apprend la mort du chaton qui a été écrasé, elle aurait signé les mots « triste » « mauvais » « pas d'accord »[80]. Et également, plus tard celle de l'acteur Robin Williams, avec qui elle avait noué un lien d'attachement. Il convient de rester prudent dans ces exemples anecdotiques très médiatisés sur les raccourcis rapides qui peuvent être fait. D'autres interactions entre mammifères ou non, comme par exemple entre chevaux et chats,

[80] http://www.ulyces.co/ L'OBS Rue 89, 12.09.2015.

chevaux et chiens, singe et oiseau, chien et dauphin (comme j'ai pu l'observer avec Joker au Dolphin Reef à Eilat) semblent être dues à une recherche de contact tactile et corporel, ou dans une recherche ludique (cas du chien et du dauphin : deux espèces ayant de fortes capacités de jeu).

Quelques exemples de relations inter-espèces en images :



Cheval et chat



Cheval et chien



Chien (Jocker) et dauphin, Eilat.



Singe et colombe.



Lionne et bébé antilope



La femelle gorille Koko et son chaton



La femelle gorille Koko et Francine Patterson

Avec l'exemple du zoo, Servais (2010) montre que l'illusion anthropomorphique est favorisée par la perception d'un animal-objet, qui ne permet pas de voir le monde auquel

l'animal se relie, son monde propre tel que ses actions le spécifient[81]. Elle propose de s'inspirer de la méthode des ethnologues, dite d'observation participative, qui consiste à habiter, concrètement et par l'action, le monde des observés, et de transposer cette approche empathique de l'humain à l'animal, ce que font traditionnellement les éthologistes (Lorenz 1984[82], Strum 1995[83], Grandin 2006[84]). Elle ne le dit pas mais la méthode d'observation participative est aussi utilisée en psychologie clinique. L'usage de l'empathie aura moins pour but l'identification d'une émotion que la découverte du « système sémiotique » de l'animal, précise-t-elle, ainsi que des éléments de l'environnement qui comptent pour lui, de la manière dont il structure le temps et l'espace mais aussi ses relations avec ses congénères (p.104). *« Dans le cas de la communication inter-espèces, la flexibilité imaginative, poussée à son comble, s'enrichit des connaissances objectives apportées par l'éthologie et l'écologie de l'espèce »* (Servais, 2010)[85].

III.4.2. Du lien utilitaire au lien d'attachement. Animaux domestiques et animaux familiers

Le premier animal à être domestiqué est le chien qui serait issu du loup, mais ce sujet fait débat chez les biologistes. Les biologistes Coppinger et Coppinger (2001)[86] par exemple réfutent l'hypothèse que le chien descende du loup. Estimée classiquement à la fin du Paléolithique (avec les chasseurs-cueilleurs), certaines recherches situent la domestication du chien comme plus ancienne, tandis que d'autres[87] estiment que c'est au Néolithique, il y a environ 12 000 ans avant notre ère (avec la sédentarisation de l'homme), qu'elle a lieu. Les raisons invoquées sont souvent sa proximité, l'observation de ses techniques de chasse, l'apprivoisement voire l'allaitement de louveteaux. Le contact physique est un moyen efficace de domestication. Il est suivi de l'attachement de l'animal pour l'homme.

---

81 Ces observations peuvent probablement se transposer dans certains centres équestres où les chevaux n'ont pas accès à leur monde naturel et restent confinés en boxes.

82 LORENZ K.L. (1984), *Les fondements de l'éthologie*, Paris, Flammarion.

83 STRUM S. (1995). *Voyage chez les babouins*, Seuil, Paris.

84 *Ibid*.

85 SERVAIS V. (2010), « Une pragmatique de la souffrance animale », in GUICHET J.L., *Douleur animale, douleur humaine*, QUAE., p.105.

86 COPPINGER R., COPPINGER L. (2001), *Dogs. A New Understanding of Canine Origin, Behavior, and Evolution*, The Univ. of Chicago Press.

87 KERGOAT M. (2015) « La domestication du chien n'est pas aussi ancienne que l'on pensait », in *Sciences et Avenir,* Février 2015.

La domestication du cheval, chassé initialement pour sa viande, est assez récente au regard d'autres animaux (après la chèvre, le mouton, le porc, le chat, l'âne entre 6000 et 10 000 ans avant J-C). Elle daterait de 5500 ans avant J-C et se situerait en Asie Centrale (traces de mors sur des prémolaires de chevaux et traces de lait de jument sur des poteries retrouvées récemment par des paléontologues au Kazakstan en 2009).

L'adjectif français « domestique » appliqué aux animaux, issu du latin « *domesticus* » signifiant « *de la maison* », n'apparaît qu'au 14e siècle. La domestication implique une action, un contrôle de l'homme sur l'animal, dans l'objectif d'obtenir une matière première (viande, lait, œufs, miel, cuir, fourrure) ou un service (véhicule de transport, traction pour l'agriculture, voire assaut militaire).

La domestication est considérée comme une étape cruciale de l'évolution de l'homme et de son mode de vie mais selon l'archéozoologiste et biologiste Jean-Denis Vigne (2006)[88], c'est l'évolution de l'homme et l'innovation de techniques qui est à l'origine de la domestication. Vigne poursuit les travaux de Cauvin[89] (1977)[90] et montre que cela commence au Proche Orient, avec une modification de l'image du monde qui n'est plus horizontale (comme dans le chamanisme) et où l'homme fait partie des éléments du monde mais hiérarchisée, où l'homme se place en tant que dominant par rapport aux animaux et aux plantes (mais en position inférieure par rapport aux divinités). Cette verticalisation de l'image mentale du monde apparaît un peu avant l'apparition de l'agriculture.

Seule une infime partie des animaux est domestiquée ou domesticable. De nombreux essais ont échoué ou n'ont pas tenu comme l'autruche, l'éléphant d'Afrique, l'élan, le zèbre... Les atouts recherchés sont : un régime alimentaire simple et rentable, un rythme de croissance rapide, une reproduction facile en captivité et une non dangerosité pour l'homme.

III.4.1.1 - Point de vue biologique

Le processus de domestication commence lorsqu'un nombre restreint d'animaux est isolé de l'espèce sauvage. Cette population peut alors connaître un phénomène de microévolution, marquée par l'apparition de traits domestiques, c'est-à-dire des nouveaux

---

88 VIGNE J-D (2006), « Domestication animale et biodiversité : quand l'homme s'approprie les animaux », in MICHAUD Y. et al., *Qu'est-ce que la diversité de la vie ?*, Paris, Odile Jacob, 207-233.

89 Jacques CAUVIN a remarqué que les figures et représentations symboliques du Proche-Orient subissaient une profonde modification juste avant que n'apparaissent l'agriculture et l'élevage.

90 CAUVIN J. (1977), *Naissance de divinités, naissance de l'agriculture*, Paris, Éditions du CNRS, « Empreintes de l'homme ».

traits de caractères interprétés comme des mutations génétiques conservées, voire sélectionnées, alors que les allèles (versions variables des mêmes gènes) qui les portent seraient restés rares ou auraient été éliminés par la sélection naturelle à l'état sauvage. Ce sont des caractères morphologiques, comme la taille plus grande ou plus petite que celles de l'espèce sauvage, des coloris nouveaux, le poil long, frisé ou la queue enroulée. Ce sont aussi des caractéristiques physiques comme les cornes, ou des aptitudes comme une diminution de la mobilité (vitesse de course, aptitude au vol), ainsi que la perte d'aptitudes comportementales. Il existe différentes interprétations de la domestication : l'altération du génotype (mais discutable dans le cas de l'albinisme), ou la notion de néoténie (stades juvéniles se prolongeant à l'âge adulte).

Une recherche internationale récente (PNSA, 2014)[91] sur la domestication du cheval montre que les chevaux domestiqués partagent plus de similarités génétiques avec leurs ancêtres sauvages éteints qu'avec le Przewalski (seule espèce de cheval sauvage encore vivante). La sélection (125 gènes modifiés par l'homme), opérée par la domestication, entraîne une accumulation de mutations génétiques néfastes à la diversité au sein d'une espèce, comme le souligne le Pr. Laurent Excoffier de Bern. Les chercheurs ont aussi constaté des mutations génétiques liées au comportement social du cheval et à ses capacités d'apprentissage, qui reflètent également le processus de domptage de l'animal : gènes liés aux capacités de transport (Shapiro), gènes liés à la réponse à la peur (Orlando, 2014). *« Ces gènes pourraient bien avoir été la clé pour transformer des animaux sauvages en des chevaux dociles comme ceux que nous connaissons »* (Orlando, 2014)[92].

III.4.1.2 - Point de vue écologique et sociologique

Certaines espèces sont élevées à l'état domestique dans un milieu identique ou proche de celui de leurs ancêtres sauvages (chameau, renne). D'autres, en revanche, le sont dans des climats variés et très différents de ceux de l'espèce d'origine. L'augmentation du nombre d'animaux de compagnie dans les foyers de la société occidentale postmoderne (près d'un foyer sur trois possède un animal de compagnie)[93] est liée à l'urbanisation. L'animal familier

[91] Compte rendu du 15 décembre 2014 du Proceeding of the Nationale Academy of Sciences of the United States of America.

[92] ORLANDO L. et al. (2014), « Prehistoric genomes revealt the genetic foundation and cost of horse domestication », in *Proc Natl Acad Sci USA*, 2014 dec 30; 111, 52, E5661-9.

[93] On estime à plus de 19 millions le nombre de chiens et de chats, faisant de la France la championne d'Europe (Enquête FACCO/TNS SOFFRES, 2014). Au total (en comptant poissons, petits mammifères, oiseaux), on recense 63 millions d'animaux familiers en France.

prend de plus en plus un statut de membre de la famille à part entière et il est largement anthropomorphisé. Il est protégé (budget vétérinaire[94], assurance et mutuelle animale[95], toilettage, massage, ostéopathie, alimentation, obsèques[96], vacances dont service de gardiennage), voire sacralisé ou idolâtré.

Concernant le cheval, nous pouvons souligner qu'il reste la plupart du temps *« un animal contraint et souvent poussé aux limites de ses compétences, notamment locomotrices »* (Degueurce, 2012)[97].

III.4.1.3 - Point de vue comportemental

Le processus de domestication a également modifié les comportements de l'animal : un caractère moins farouche, une tolérance, voire une familiarité plus facile à l'égard des humains et une atténuation des comportements potentiellement dangereux. Lorenz décrivait la domestication comme *« un appauvrissement des comportements sociaux spécialisés, au profit de l'hypertrophie des besoins de base comme la reproduction et l'alimentation »*[98]. L'éthologie évoque des caractères comportementaux qui permettent qu'une espèce soit domestiquée. Le principal d'entre eux serait le caractère social d'une espèce (groupe hiérarchisé dans l'exemple du chien avec l'homme, venant prendre la place d'élément dominant ; territorialité dans l'exemple du chat, avec côtoiement de plusieurs espèces). Notons que la connaissance sur la communication interspécifique n'en est qu'à ses balbutiements en éthologie.

III.4.1.4 - Le concept d'apprivoisement

L'apprivoisement est souvent considéré comme processus préalable avant la domestication de l'animal mais tous les animaux apprivoisables ne sont pas domesticables (échec systématiques avec le zèbre, le lièvre ou le loup contemporain par exemple). L'utilisation de ce terme peut être sujette à controverse mais je l'ai néanmoins conservé dans

---

94 Selon Santé Vet, les dépenses vétérinaires varient en moyenne de 66,63 à 121 euros par an en France, mais les factures peuvent grimper très vite (1000 euros par an pour une chimiothérapie par exemple). (Le figaro.fr 11/05/2011).

95 Les assurances santé ne concernent que 4 % en France contre 30 % au Royaume-Uni et 80 % en Suède.

96 Dignami à Boulogne-Billancourt par exemple est une entreprise qui propose des services funéraires pour animaux dont le coût varie entre 175 et 600 euros selon l'option choisi (cercueil, incinération, caveau). Wamiz le site des animaux de compagnie, 04.11.2013.

97 DEGUEURCE C. (2012), « Le cheval, un animal contraint », in Situ [en ligne], 18, URL : http://insitu.revues.org/9674; DOI : 10.4000/insitu.9674.

98 Autobiographie de Konrad Lorenz publiée dans *Les Prix Nobel en 1973*, Éditeur Wilhelm Odelberg, Nobel Foundation, Stockholm, 1974.

mon hypothèse concernant le mode d'approche entre l'enfant autiste et l'animal et il convient de préciser dans quel sens je l'utilise.

Dans le langage courant (Larousse), l'apprivoisement (du latin « *apprivatiare* » « *familiariser* ») s'utilise aussi bien pour des animaux (rendre moins farouche, plus docile, plus traitable un animal sauvage) que pour des humains (rendre quelqu'un plus sociable, plus doux, plus affable ; le séduire, l'amadouer, le civiliser, l'humaniser). Les références culturelles les plus connues sont *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry et *La mégère apprivoisée* de Shakespeare. On retrouve dans d'autres définitions (CNRTL)[99] l'idée d'un processus : « apprivoiser quelqu'un à quelque chose, le familiariser progressivement avec quelque chose, lui faire abandonner son hostilité ou ses réticences » ; ou encore une définition particulière : « séduire, charmer progressivement », ou rare : « harmoniser, accorder »[100]. D'autres sens enfin sont retrouvés, comme « maîtriser, dominer » d'un point de vue somatique (apprivoiser sa douleur) ou plus moraliste (devenir plus sage, plus avisé).

En éthologie, la notion d'apprivoisement est sujette à débat. Les puristes considèrent que si l'on en vient à apprivoiser les animaux observés, on les transforme, on les humanise. Or l'accusation d'anthropomorphisme (qui trouve son apogée avec le béhaviorisme aux États-Unis dans l'interdit d'inférence et l'interdit d'empathie)[101], discrédite tout travail en éthologie. *« Ce n'est plus la nature qui est observée mais une forme de nature domestiquée qui dès lors a perdu toute valeur et dont le témoignage ne vaut plus »* (Despret, 2002)[102].

L'argument de ce principe d'objectivité n'est pas pertinent dans notre cas, puisque le poney est de toute façon transformé par l'homme depuis sa domestication et que précisément, nous voulons observer les processus d'apprivoisement préalables à la création du lien entre l'enfant autiste et l'animal. Il est curieux de constater que la définition de l'anthropomorphisme : *« acquisition de la capacité à attribuer aux autres des états mentaux »*[103], est au fond assez proche de la « théorie de l'esprit » en psychologie, considérée comme le produit de notre évolution. En Europe, contrairement au béhaviorisme américain, Lorenz considérait au contraire indispensable l'utilisation des capacités d'empathie de l'éthologue pour comprendre l'animal. Il voyait l'empathie comme un outil, plutôt que comme un obstacle, estimant que *« La science ne devrait pas être pratiquée dans la croyance qu'il est*

[99] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
[100] GRACQ J. (1951), *Le Rivage des Syrtes*, Paris, J. Corti, p.25.
[101] Proposition de WATSON J.-B. (1878-1958) où l'on on ne tient pas compte de l'état émotionnel ni de l'animal observé, ni de l'observateur.
[102] DESPRET V. (2002), *Quand le loup habitera avec l'agneau*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, p. 151.
[103] RENCK J.-L., SERVAIS V. (2002), *L'éthologie, histoire naturelle du comportement*, Paris, Seuil, « Points Sciences ».

possible d'être objectif en ignorant ses sentiments » (Lorenz, cité par Renck et Servais, 2002)[104].

Au regard des relations entre l'homme et les animaux de compagnie, il semble que l'anthropomorphisme soit un élément essentiel d'un lien émotionnel durable, qui participe à un engagement affectif et au processus d'attachement.

L'apprivoisement n'est pas un concept psychanalytique, mais il est employé en psychologie dans des situations où l'idée d'un processus long et progressif est présent comme le deuil (« apprivoiser la mort »), ou dans une littérature sur le bien-être (« apprivoiser le silence, le stress, ses émotions », etc.).

J'emploie le terme d'apprivoisement dans mon hypothèse dans une visée intersubjective, comme processus d'apprivoisement du lien, au sens d'une modalité d'approche singulière et progressive entre l'enfant autiste et l'animal mais aussi entre l'enfant autiste et le thérapeute.

III.4.3. Interaction : définitions

Bien qu'il n'ait pas bonne réputation dans le registre psychanalytique, j'utilise le terme d'interaction, qui se traduirait dans notre étude par le terme anglais *interplay* ou en français *interjeu*. Mais ne parvenant pas à m'approprier ce terme d'interjeu, et par souci de communication inter-disciplines, je préférerai garder celui d'interaction. Ceci me demande de faire une rapide mise au point sur les définitions de ce concept.

Selon le sociologue et philosophe Morin (1977) : « *Les interactions sont des **actions réciproques** modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence* » (Morin, 1977)[105].

En termes éthologiques, Hinde (1979)[106] définit comme « **relation** » le lien qui émerge d'une « **série d'interactions »** : les partenaires ont, sur la base de leurs expériences passées, des attentes à propos des réponses de l'autre individu. Chaque interaction est influencée par la (les) précédente(s) dans le processus de développement de la relation : ainsi, d'après la possible « mémoire positive ou négative » qui lui est rattachée, chaque partenaire a des attentes à propos du comportement de l'autre lors de l'interaction suivante, attentes qui peuvent aussi être modulées par toutes les expériences passées.

---

[104] *Ibid*., p.270.
[105] MORIN E. (1977), *La Nature de la nature* (T.1) *La Méthode* (6 vol.), Paris, Seuil, p.51.
[106] HINDE R.A. (1979), *Towards understanding relationships*, London Academic Press.

En psychologie et psychopathologie, le terme d'interaction a été travaillé à partir des **relations précoces**[107]. Il renvoie au concept d'**interaction interpersonnelle, sociale**. Trois dimensions de l'interaction sont repérées :

- l**'interaction comportementale** : ajustement tonico-postural et contacts cutanés, regards, vocalisations du bébé et paroles maternelles.

- l'interaction affective : tonalité affective générale de l'interaction et qualité de l'harmonisation affective, permettant au bébé et à son partenaire de partager leurs expériences émotionnelles. Stern (1985)[108] parle de la notion d'accordage affectif entre le bébé et ses partenaires. Il décrit l'expérience subjective partagée par la mère et son bébé (vers 8-9 mois), comme essentielle pour la mise en place d'une activité symbolique et du langage.

- l'interaction fantasmatique, avec sa double dimension imaginaire (consciente ou préconsciente) et fantasmatique (inconsciente), comme l'ont introduit Kreisler, Cramer et Lebovici.

David et Appel (2014)[109] soulignent qu'une telle connaissance des interactions permet de comprendre de façon plus précise et objective la relation mère-enfant. Non que l'interaction soit la relation mais elle en est le reflet, au moins en partie. Pour Cosnier (1992)[110], « l'interaction » correspond au fait que les énoncés produits au cours d'une rencontre sont **coproduits** par les locuteurs. Pour Bateson (1986)[111], le lien social minimal est la réponse de A au comportement de B à son égard. Cela implique que A croie que B réagit à ce qu'il lui a fait et qu'il croie que le comportement de B lui est adressé.

Selon Cartron et Winnykamen (1999)[112], le terme d'interaction entendu en son sens large fait référence à l'articulation des conduites de deux congénères (animal ou humain) mis physiquement en présence l'un de l'autre. Les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives. Chez l'homme, la capacité à communiquer se réalise en divers codes conventionnels ; ce sont des comportements spécifiques, comme la production de sons, qui sont dotés d'un statut de signal ou de signe.

---

107 INSERM (1996), « Interactions précoces », in *Pour La Recherche,* 9, Juin 1996.

108 STERN D.N. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris, PUF, « Le fil rouge », 1989.

109 DAVID M., APPELL G. (2014), « Recherche sur la singularité des relations précoces mère-enfant », in *Prendre soin de l'enfance*, Toulouse, ERES, 238-314.

110 COSNIER J. (1992), « Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle », in Protée, 33-39.

111 BATESON G. (1986), La cérémonie du Naven, Paris, Minuit.

112 CARTRON A., WINNYKAMEN F. (1999), *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement et fonctions*, Paris, Armand Colin, 125-126.

Ramsey (1987)[113] propose une définition opérationnelle d'un épisode d'interaction sociale comme suit : ***« Échange verbal et/ou physique entre deux ou plusieurs sujets, dans lequel les participants démontrent une conscience de la présence de l'autre ou des autres. Un échange implique une action de l'initiateur et au minimum une réponse de la cible. La conscience de l'autre est inférée à partir de comportements tels que "regarder", "se déplacer en direction de", "s'adresser verbalement à"*** ».

Ne me limitant pas aux interactions impliquant un contact physique, cette définition m'a paru pertinente pour savoir ce que je pouvais considérer et répertorier comme « interaction » entre l'enfant et le poney.

III.4.4. Relation spécifique entre l'enfant et l'animal-sujet

Selon l'approche psychoéthologique, l'enfant dans son discours identifie l'animal comme un **être signifiant,** auquel il accorde de l'importance et qu'il différencie des humains de son entourage. La signification est variée mais toujours positive et agréable : un animal est un être à aimer, à protéger, avec qui il est possible de jouer et dont la présence apporte confiance et sécurité (Bryant, 1990[114] ; Rost et Hartmann, 1994[115] ; Davis et Juhasz, 1995[116] ; Triebenbacher, 1998[117]). Plusieurs auteurs se sont intéressés à ce **lien d'attachement**. Selon Kidd et Kidd (1987[118]), c'est le **mouvement** qui expliquerait la préférence des enfants pour l'animal vivant (comparé à une réplique mécanique), mais plus encore, **le caractère réciproque de l'interaction.** D'ailleurs, la **synchronie dans les interactions** est l'une des

[113] RAMSEY P.G. (1987), « Possession episodes in young children's social interaction », in *Journal of Genetic Psychology*, 148, 3, 315-325.
[114] BRYANT B. (1990), « The Richness of the Child Pet Relationship: a Consideration of Both Benefits and Costs of Pets to Children »,in *Anthrozoös*, 3, 253-261.
[115] ROST D., HARTMANN A . (1994), « Children and Their Pets », in *Anthrozoös*, 7, 4,242-254.
[116] DAVIS J., JUHASZ A . (1995), « The Preadolescent/Pet Friendship Bond », in *Anthrozoös,* 7, 2, 78-82.
[117] TRIEBENBACHER S. (1998), « Pets as Transitional Objects Their Role in Children's Emotional Development », in *Psychological Reports*, 82, 191-200.
[118] KIDD A ., KIDD R. (1987), « Reactions of Infants and Toddlers to Live and Toy Animals », in *Psychological Reports*, 61, 455-464.

bases de l'attachement enfant/parent (Murray et Trevarthen, 1985[119], Nadel et al., 1999[120] ; Nadel et Tremblay-Leveau, 1999[121]).

D'autres travaux démontrent que des enfants au développement typique et des enfants présentant un retard développemental associent l'être humain à la fonction langagière et privilégient le **mode tactile** pour interagir avec les animaux. Outre l'importance accordée à la modalité tactile, une autre explication de l'effet relaxant de la présence animale fait intervenir la notion de **réponse compétitive,** présentant l'animal comme une source de distraction (Maurer et al., 2010)[122]. L'idée de l'animal considéré comme un « **distracteur** », permettant de mieux contrôler son **anxiété,** a été développée par Brickel (1982)[123] et reprise par Odendaal (2000)[124]. Selon ces auteurs, en situation stressante, les animaux détournent l'attention du stimulus anxiogène auquel la personne doit faire face. Anderson et Olson (2006)[125] rapportent que des enfants souffrant d'un trouble des conduites voient leur agitation diminuer en réponse à la présence d'un chien dans leur classe.

Hubert Montagner (2002[126], 2007[127]) a élaboré un modèle théorique illustrant l'apport spécifique de l'animal au développement de l'enfant. Il identifie ainsi **cinq compétences** qui seraient particulièrement stimulées chez l'enfant, suite au contact avec l'animal :

1. **l'attention visuelle soutenue,** qui est un prérequis à toute forme d'apprentissage ;
2. **l'organisation structurée du geste,** qui permet à l'enfant de connaître les propriétés du monde de la matière ;
3. **l'élan à l'interaction,** qui réduit la distance interpersonnelle avec le partenaire et permettant d'acquérir ainsi de nouvelles connaissances ;

---

119 MURRAY L., TREVARTHEN C. (1985), « Emotional Regulation of Interactions between Two-Month-Olds and Their Mothers », in FIELD T., FOX N., *Social Perception in Infants*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 177-197.

120 NADEL J. et al. (1999), « Expectancies for Social Contingency in 2-Month-Olds », in *Developmental Science*, 2, 2, 164-173.

121 NADEL J., TREMBLAY-LEVEAU H. (1999), « Early Perception of Social contingencies and Interpersonal Intentionality: Dyadic and Triadic Paradigms », in ROCHAT P., *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 189-212.

122 MAURER M. et al., (2010), « Dogs, Cats and Horses: Their Different Representations in the Minds of Typical and Clinical Populations of Children », in *Anthrozoös*, 23, 4, 383-395.

123 BRICKEL C. (1982), « Pet facilitated Psychotherapy: a Theoretical Explanation via Attention Shifts », *Psychology Reports*, 50, 71-74.

124 ODENDAAL J. (2000), « Animal Assisted Therapy: Magic or Medicine? », in *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 275-280.

125 ANDERSON K., OLSON M. (2006), « The Value of a Dog in a Classroom of Children with Severe Emotional Disorders », in *Anthrozoös*, 19, 1, 35-49.

126 MONTAGNER H. (2002), *L'enfant et l'animal. Les émotions qui libèrent l'intelligence*, Paris, O. Jacob.

127 MONTAGNER H . (2007), « L'enfant et les animaux familiers, un exemple de rencontre et de partage des compétences spécifiques et individuelles », in *Enfances et Psy*, 35, 15-34.

4. **les comportements affiliatifs,** qui ont une forte probabilité d'entraîner des interactions ajustées et accordées de longue durée et fournissent ainsi à l'enfant des occasions d'apprendre de ses partenaires. Ils fondent les processus dits de socialisation, qui régulent notamment les interactions au sein des groupes de pairs ;
5. **l'imitation,** qui permet à l'enfant d'intégrer une nouvelle action et d'enrichir son répertoire comportemental).

Cinq animaux en particulier (à savoir le **dauphin**, le **chien**, le **chat**, le **cheval** et le **perroquet**) joueraient un rôle dans le développement de ces cinq compétences chez l'enfant. Selon Montagner, ces animaux sont réceptifs aux manifestations des enfants et sont disponibles pour les interactions proximales. Leurs comportements incitent l'enfant au rapprochement physique. Ils peuvent faire preuve de manifestations affiliatives envers l'enfant, en étant les instigateurs principaux du contact et en appelant au jeu de par leurs attitudes corporelles. Enfin, ils servent de modèle identificatoire à l'enfant qui peut, par cette entremise, se créer une représentation des actions et de leurs conséquences.

Selon Servais (2007)[128], l'animal offre peu de signaux à l'interprétation et n'exige aucun traitement verbal. Il ne surcharge pas les **systèmes perceptifs et interprétatifs** de l'enfant. De ce fait, la présence de l'animal favoriserait la concentration et la relaxation.

III.4.5. Les facteurs d'une bonne relation homme-cheval : approche éthologique

Dans la suite de Hinde, l'éthologue Martine Hausberger (2008)[129], qui travaille sur les chevaux depuis de nombreuses années à l'Université de Rennes 1, souligne qu'il existe très peu d'éléments sur la manière générale d'approcher ou de manipuler des chevaux dans le contexte d'une interaction unique. Lorsqu'il s'approche, l'humain prend des postures, peut produire des signaux vocaux et fixer ou non son attention sur l'animal par la direction de son regard. Le cas célèbre de Hans le Malin a révélé combien un cheval était capable d'utiliser de subtiles informations visuelles exprimées par les humains. Hausberger s'interroge sur les éléments les plus pertinents qui ressortent des recherches sur les interactions avec les chevaux :

---

[128] SERVAIS V., (2007), « La relation homme-animal. La relation à l'animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? », in *Enfances & Psy*, 2007/2, 35, 46-57.

[129] HAUSBERGER M., (2008), « A review of the human-horses relationship » in *Applied Animal Behaviour Science*, Elsevier, 109, 1-24.

Concernant le **positionnement,** c'est-à-dire l'angle relatif et la distance d'un individu par rapport à un autre, il n'y a pas encore d'étude scientifique sur les chevaux mais sur le bétail seulement.

Le **côté d'approche** influence probablement l'interaction. En effet, les chevaux manifestent des réactions latéralisées à des stimuli (Larose et al., 2006)[130].

Il n'y aurait pas d'influence de la **direction du regard** sur les réactions des chevaux. Ceux-ci s'approchent de façon similaire d'une personne immobile, qu'elle maintienne un contact visuel ou pas. Mais cet auteur souligne que des recherches plus poussées sont nécessaires, dans la mesure où certains poneys ou chevaux semblent prendre comme indice directionnel le fait qu'un humain **pointe du doigt un objet ou le touche** (Mc Kinley et Sambrook, 2000)[131].

Des **indications émotionnelles** peuvent être véhiculées par l'humain au moyen de différents canaux : la voix (prosodie), la posture, les phéromones. La seule étude réalisée à ce sujet montre que lorsque des personnes qui ont des ressentis négatifs à l'égard des animaux caressent le cheval, elles induisent une **élévation du rythme cardiaque** de l'animal pendant les premières minutes. Des personnes avec une attitude « neutre » ou « positive » n'ont pas une telle influence (Hama et al., 1996)[132].

L'attitude de l'humain est **corrélée** au comportement du cheval, lorsque celui-ci est mené en main sur un parcours défini (Chamove et al., 2002)[133]. Si ces résultats sont vérifiés par la suite, ils pourraient expliquer en partie les corrélations trouvées par Morgan et al. (2000)[134] entre la personnalité du cavalier et le comportement du cheval monté.

Il n'existe aucune preuve que le **sexe** de l'humain ait un quelconque impact sur le comportement du cheval (Henry et al., 2005)[135].

Il est probable que d'autres facteurs tels le **type** ou la **couleur des vêtements** ont une influence, mais plutôt comme le résultat de l'expérience (par exemple une blouse blanche, associée aux soins vétérinaires).

---

130 LAROSE, C. et al., (2006), « Laterality of horses associated with emotionality in novel situations », in *Laterality* 11, 355-367.

131 Mac KINLEY, J., SAMBROOK, T., (2000), « Use of human-given cues by domestic dogs (*Canis familiaris*) and horses (*Equus caballus*) », in Anim*. Cogn*. 3, 13-22.

132 HAMA, H. et al. (1996), « Effects of stroking horses on both humans' and horses' heart rate responses », in *Jpn Psychol. Res.* 38, 66-73.

133 CHAMOVE, A.S., CRAWLEY-HARTRICK, O.J.E., STAFFORD, K. J., (2002), « Horse reactions to human attitudes and behaviour », in *Anthrozoos* 15, 323-331.

134 MORGAN, K. et al. (2000), « Rider's personality and the perception of the co-operation between rider and horse », 51th Annual Meeting of the European Association for Animal Production, abstract.

135 HENRY, S., HEMERY, D., RICHARD, M.-A., HAUSBERGER, M., (2006), « Human-mare relationships and behaviour of foals toward humans », in *Appl. Anim. Behav. Sci.* 93, 341-362.

L'expérience, à travers une simple interaction, peut modeler la relation que l'humain et le cheval construisent. Le tempérament propre du cheval est un substrat que ces expériences vont influencer dans la manière dont il réagira aux humains (Hausberger et Richard-Yris, 2005)[136]. Cependant, les réactions des chevaux aux interactions avec les humains à un moment donné sont principalement le résultat d'interactions entre leur tempérament propre et l'expérience acquise avec les humains.

Dans une synthèse des connaissances scientifiques des relations entre l'homme et le cheval, Hausberger et al. (2008)[137] souligne qu'en dépit de la longue histoire de la relation entre l'homme et le cheval, les incidents et accidents liés au cheval surviennent chez les personnes qui fréquentent les chevaux, professionnels ou non. Une découverte intéressante (Jaeggin et al., 2005)[138] montre même une tendance de plus grande fréquence d'accident chez des praticiens vétérinaires propriétaires d'un cheval que chez les autres. D'autres études[139] montrent que l'occurrence d'accidents dépend davantage de la fréquence et de la quantité d'interactions avec les chevaux que du niveau de compétence. Elles soulignent le besoin d'améliorer les connaissances et l'observation du comportement du cheval dans ces professions. *« Il apparaît clairement qu'il est nécessaire que les recherches portent sur la manière de mieux approcher un cheval (position, posture, regard etc.), sur les types d'approches et le moment de les faire pour développer un lien positif, sur les influences que peuvent avoir les conditions de vie et de soins des chevaux sur la relation et sur la façon d'adapter cela afin d'avoir une influence positive sur la relation »* (Hausberger et al., 2008)[140].

L'hypothèse de l'équipe d'Hausberger est que c'est l'attention qui joue un rôle de médiateur dans la relation. Le lien social est source de plasticité cérébrale, cette propriété du cerveau à modifier durant toute la vie ses connexions synaptiques. Ainsi, Hausberger se demande si l'attention sociale peut influencer quelque chose du développement cérébral.

---

136 HAUSBERGER, M., RICHARD-YRIS, M.-A., (2005), « Individual differences in the domestic horse, origins, development and stability», in *The Domestic Horse: The origins, development and management of its behaviour*. Cambridge: D.S. MILLS and S.M. Mc DONNELL (Ed.), Cambridge University Press, 33-52.

137 *Ibid*.

138 JAEGGIN S. et al. (2005), « Kick injuries of veterinarians during examination and treatment of horses: a retrospective study in Switzerland », in *Schweiz. Arch. Tierheilkd*. 147, 289-295.

139 Réalisées en Suisse (EXADACTYLOS et al., 2002), au Kentucky aux États-Unis (KRISS & KRISS, 1997) ou en Nouvelle-Zélande (JOHNS et al., 2004).

140 *Ibid*. p.1.

III.5. La thérapie avec l'animal

III.5.1. Les pionniers de la zoothérapie

L'origine de la zoothérapie se trouve sans doute dans un premier article de fond sur les bienfaits des animaux, publié en 1944 par James H.S. Bossard dans la revue *Mental Hygiene*[141], qui fut un des premiers à décrire le « rôle de catalyseur social » que peut jouer l'animal. Mais c'est dans les années soixante qu'elle trouve son essor avec les travaux du pédopsychiatre et professeur de psychologie américain Boris M. Levinson. Celui-ci remarqua qu'en raison de leur acceptation inconditionnelle, les animaux facilitent la communication et contribuent à sécuriser l'environnement durant les séances thérapeutiques, favorisant ainsi l'augmentation de l'estime de soi du sujet. Sa première découverte a lieu par hasard en 1953. Les parents de Johnny, un jeune garçon autiste, lui téléphonent un matin et lui demandent de recevoir en urgence leur fils qui doit être interné en institution. L'enfant ne communique plus avec le monde, n'a pas parlé depuis longtemps et vit complètement refermé sur lui-même. Levinson les reçoit immédiatement dans son cabinet, oubliant la présence de son chien Jingles. Johnny se fait renifler et lécher par le chien dès son arrivée. Il commence à le caresser, ce qui étonne ses parents et son thérapeute, puis il se met à lui parler, établissant ainsi une communication par le toucher puis la voix. Puis il demande à revenir le voir. A partir de ce jour là, les consultations de Levinson se déroulent en présence de Jingles, dont il a perçu le rôle médiateur et qu'il qualifie de « co-thérapeute » (1961)[142]. Il développe la théorie de ce qui sera traduit par « thérapie assistée (ou facilitée) par l'animal », basée sur le jeu entre l'enfant et l'animal, lequel sert de vecteur de communication. Il publie ses travaux dans les années soixante et notamment un livre intitulé « *Pet Oriented Child Psychotherapy* » (1969)[143], puis un second « *Pets Human Development* » (1972)[144]. Levinson sera surnommé

[141] BOSSARD J.H.S. (1944), « The Mental Hygiene of Owning a Dog », in *Mental Hygiene*, 28:408-13.
[142] LEVINSON B.M. (1961), « The dog as a co-therapist », in *Mental Hygiene*, 46, 59-65.
[143] LEVINSON B.M. (1969), *Pet Oriented Child Psychotherapy,* Springfield, Illinois, USA: Charles C. Thomas.
[144] LEVINSON B.M. (1972), *Pets Human Development*, Springfield, Springfield, Illinois, USA: Charles C. Thomas.

« père de la zoothérapie[145] ». Cette histoire clinique en représente sans doute le mythe fondateur.

En France, c'est le vétérinaire Ange Condoret qui tient ce rôle. Dans son livre intitulé *L'animal compagnon de l'enfant* (1973)[146], celui-ci fait part des illuminations induites par les évolutions des tourterelles dans le regard et sur le visage d'une enfant autiste qui était restée indifférente à son environnement pendant des mois. En 1978, cet auteur définit ensuite une méthode adaptable à chaque enfant, l'IAMP (Intervention Animale Modulée Précoce) pour de jeunes enfants ayant des troubles de la communication. Il les met en contact avec des animaux variés, dans le but de les stimuler et les rassurer et obtenir un meilleur développement.

Mais il faut attendre les années quatre-vingt pour que les scientifiques s'intéressent à l'impact de l'animal de compagnie sur la santé de l'humain, avec l'article de Erika Friedmann et ses collaborateurs (Friedmann et al., 1980)[147], montrant une meilleure et plus rapide convalescence de patients suite à un arrêt cardiaque. D'autres thérapeutes s'intéressent à l'effet bénéfique des stimulations sensorielles procurées par l'animal pour les personnes âgées (Corson et O'Leary Corson., 1977[148] ; Bustad et Hines, 1983[149] ; Eve, 1985[150]), les handicapés physiques (Voelker, 1995[151] Mader et al., 1989[152] ; Hien et Deputte, 1997[153]), les adolescents (Kruger K.A., Trachtenberg S.W., and Serpell J.A, 2004)[154]. En France, Lang (1980) souligne le rôle de l'animal dans la *« relance des processus primaires »*, dans l'activation des pulsions partielles, dans les déplacements conflictuels et dans les projections identificatoires. Il

---

145 Du grec « zôon », l'être vivant et « therapeutiké », l'art de prendre soin de quelqu'un, la zoothérapie a pour sens initial : « soins donnés à un être vivant ». Le néologisme de ce mot en tant que « thérapie assistée par l'animal » n'est apparu qu'en 1984.

146 CONDORET A. (1973), *L'animal compagnon de l'enfant*, Paris, Fleurus.

147 FRIEDMAN E. et al. (1980), « Animal Companions and One-Year Survival of Patients after Discharge from a Coronary Care Unit », in *Public Health Reports*, 95, 4, 307-312.

148 CORSON, S.A., O'LEARY CORSON, E. (1977), « The socializing role of pets animals in nursing home: an experiment in nonverbal communication therapy », in LEVI I., *Society stress and disease*, Oxford Press, 1-47. 18,1.

149 BUSTAD L.K., HINES L.M. (1983), « Placement of animals with the eldery: benefits and strategies », in KATCHER A.H., BECK A.M., *New perspectives on our lives with companion animals*, Philadelphia University of Pennsylvania Press, 291-302.

150 EVE J. (1985), « A dog residence », in *The human-pet relationship*, Vienna, ed. IEMT.

151 VOELKER R. (1995), « Puppy love can be therapeutic, too », in *JAMA*, 274, 24: 1897-1899.

152 MADER B. et al. (1989), « Social Acknowledgements for Children with Disabilities: Effects of Service Dogs », in *Child Development,* 60, 1529-1534.

153 HIEN E., DEPUTTE B.L. (1997), « Influence of a capuchin monkey companion on the social life of a person with quadriplegia: an experimental study », in *Anthrozoös*, 10, 101-107.

154 KRUGER K.A. et al. (2004) *Can animals help humans heal? Proceedings of the animal-assisted interventions in adolescent mental health conference.* 2004, March 28, Retrieved January 18, 2007 from www2.vet.upenn.edu/research/centers/cias/pastconferences.html.

considère que l'utilisation de l'animal à des fins thérapeutiques permet d'offrir au patient *« une expérience émotionnelle, affective et sociale privilégiée »*[155].

Différentes recherches ont supposé un rôle « positif » de la présence d'animaux familiers dans la vie affective de l'enfant, ainsi que dans les processus de socialisation et dans le développement cognitif. De nombreux champs d'application sont possibles en fonction de ces hypothèses : milieu scolaire, maisons de retraites, fermes expérimentales, cadre ponctuel (tel un examen pédiatrique par exemple), réinsertion sociale, santé, rééducation, soin psychothérapeutique. Il est possible de retrouver une très bonne synthèse de ces travaux dans l'article de Maurer et al. (2011)[156]. A la suite de ces travaux, de nombreuses études ont été inspirées par la conviction que les animaux « sont bons pour la santé ». Toutefois, elles ne sont pas toujours convaincantes du fait de méthodologies discutables ou d'évaluations parfois anecdotiques. Tel est le constat que dressaient Beck et Katcher (1984)[157] dans une revue critique de la littérature consacrée à la thérapie facilitée par l'animal. En réponse à leurs critiques, des efforts ont été faits durant les années quatre-vingt-dix pour développer des recherches mieux « contrôlées ». Actuellement, on ne trouve pas d'études rendant compte des échecs potentiels ou effets néfastes de la thérapie avec le poney.

III.5.2. La baisse de l'anxiété : un aspect crucial dans la thérapie avec l'enfant autiste

Parmi les recherches sur les effets de la médiation animale dans la littérature, je soulignerai celles qui s'attachent à un point essentiel dans l'autisme, celui d'une baisse de l'anxiété (Friedman et al., 1980[158] ; Anderson et al., 1992[159] ; Odendaal, 2000[160] ; Fritz et al., 1995[161] ; Allen et Blacovich, 1996[162]). Le **contact tactile** semble avoir une importance

---

155 LANG J-J., 1980, « Conclusions », in *L'animal dans la vie de l'enfant*, p. 229.

156 MAURER M. et al., (2011), « L'enfant avec un autisme et l'animal dans un lien signifiant : des possibilités d'interventions thérapeutiques », in *La psychiatrie de l'enfant*, 2011/2 Vol. 54, p. 575-609.

157 BECK A.M. et KATCHER A.H. (1984), « A new look at pet-facilited therapy », in *J. Am. Vet. Med*., 184, 414-421.

158 *Ibid*.

159 ANDERSON W., REID C., JENNINGS G. (1992), « Pet Ownership and Risk Factors for Cardiovascular Disease », in *The Medical Journal of Australia*, 157, 7, 298-301.

160 ODENDAAL J. (2000), « Animal Assisted Therapy: Magic or Medicine? », in *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 275-280.

161 FRITZ C. et al.(1995), « Association with Companion Animals and the Expression of Non-Cognitive Symptoms in Alzheimer's Patients », in *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183, 7, 459-463.

162 ALLEN K., BLASCOVICH J. (1996), « The Value of service Dogs for People with Severe Ambulatory Disabilities: a Randomized Controlled Trial », in *Journal of the American Medical Association,* 275, 1001-1006.

majeure parmi les facteurs entraînant un effet relaxant de l'animal (Vormbrok et Grossberg, 1988[163]). Une étude récente, basée sur des mesures du taux de cortisol[164], atteste d'une réduction de la sécrétion de cortisol de 42 enfants avec autisme, suite à une intervention à domicile d'un chien, ce qui reflète une réduction de leur niveau de stress. Le retrait expérimental du chien a vu la sécrétion de cortisol chez ces enfants augmenter fortement (Viau et al., 2010)[165].

La création d'un **sentiment de sécurité** représente la base de la prise en charge d'un enfant autiste : il permet d'ouvrir un potentiel de disponibilité à la relation dans la thérapie. Le contact avec le poney, le rythme procuré par le bercement au pas lors d'un chevauchement, ou encore le corps à corps primaire, très souvent ventral, où l'enfant se love, caresse la fourrure de l'animal, parfois suce son pouce et où la tension musculaire se relâche, procurent de façon notable une baisse de l'anxiété des enfants autistes (Lorin de Reure, 2009)[166].

III.5.3. L'approche psychoéthologique

D'autres recherches issues de l'approche psychoéthologique s'intéressent à la construction d'une relation intersubjective entre l'enfant et l'animal, dont les modalités perceptives et sensorielles dépendront de la situation. Cette approche conçoit l'animal comme « **être signifiant** » et non réduit à une catégorie sociale, prévisible ou animée. Il est considéré comme sujet qui, par ses actions et sa perception, construit un monde appelé « *Umwelt* » par J. von Uexküll (1934)[167], c'est-à-dire le monde perceptif, « l'univers mental des animaux ». Dans cette relation interspécifique sont respectés le bien-être physique et le bien-être psychologique des deux subjectivités en présence (Delfour, 2010)[168]. Il s'agit de l'approche qui m'a paru la plus compatible avec l'approche clinique.

---

163 VORMBROCK J., GROSSBERG J. (1988), « Cardiovascular Effects of Human Pet Dog Interactions », in *Journal of Behavioral Medicine*, 11, 5, 509-517.

164 Le cortisol (ou hydrocortisone) est la principale hormone glucocorticoïde sécrétée par les glandes corticosurrénales. Cette hormone joue un rôle de régulation de l'organisme face au stress, ainsi que dans le métabolisme des aliments.

165 VIAU R., ARSENAULT-LAPIERRE G., FECTEAU S., CHAMPAGNE N., WALKER C.D., LUPIEN S. (2010), « Effect of Service Dogs on Salivary Cortisol Secretion in Autistic Children », in *Psychoneuroendocrinology*, 35, 8, 1187-1193.

166 LORIN de REURE A., (2009), « Enfants autistes en thérapie avec le poney : échelles d'évaluation et approches clinique et éthologique, concernant les domaines relationnel, émotionnel et de la communication », in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Paris, Masson, 57, 275-286.

167 UEXKÜLL J. (von) (1934), *Mondes animaux et monde humain*, tr. fr., Paris, Denoël, 1984.

168 DELFOUR F. (2010), « Conscience, souffrance et bien-être de l'animal-sujet », in P. JOUVENTIN et al. (eds.), *La Raison des plus forts,* Paris, Éditions imho, 123-147.

III.5.4. Concilier bien-être animal et thérapie. L'exemple du cheval.

Le développement de techniques plus ou moins thérapeutiques utilisant l'animal nous incite à soulever la question de l'éthique animale, avant d'aborder la création d'un dispositif. Longtemps considéré comme « bien marchand », puis « être sensible », l'animal est depuis peu (Commission d'éthique de 2003) considéré comme « être vivant doué de sensibilité ». La prise en considération de la douleur physique de l'animal et de sa souffrance mentale dont les traces sont dommageables est récente et elle n'est pas une cause totalement acquise, notamment dans le monde équestre où certaines théories, méthodes de dressages et pratiques obsolètes, ont la vie dure.

Notion floue hier, le bien-être animal s'évaluerait aujourd'hui par des protocoles, validés scientifiquement par une centaine de pays (Farm Animal Welfares Council, 1993). Ce bien-être est censé se définir comme l'harmonie entre l'individu et son environnement qui dépend de cinq conditions : alimentation, logement, santé, comportements adaptés et plus récemment, bonne relation à l'homme. Mais ces cinq libertés sont encore centrées sur les moyens pour parvenir au bien-être de l'animal et moins sur le résultat. Ainsi, avoir à boire ne garantit pas que l'animal ne souffre pas de soif, par exemple, si ses congénères l'empêchent d'accéder à l'abreuvoir. Le point de vue sur l'animal évolue en éthologie actuellement, en essayant de savoir comment l'animal, lui, vit telle ou telle situation. Autier-Déria (2015)[169], qui est éthologue et vétérinaire comportementaliste, s'intéresse particulièrement à l'évaluation du bien-être de l'animal et souligne que les animaux susceptibles d'être des proies « cachent » leur douleur. Ainsi, le cheval n'aurait pas à proprement parler de cri de douleur.

Le poney de club doit sans cesse s'adapter à de nouveaux cavaliers et notamment dans le cas de thérapies à de nouveaux patients. Il apprend donc constamment. Chaque série d'interactions participe au processus relationnel. Certains patients peuvent représenter un facteur de stress important pour un animal, quand leurs réactions et comportements sont trop incohérents, mais le point de rupture est propre à chaque individu, propre à l'espèce, à son tempérament et à ses expériences, notamment précoces. Andrieu (2014)[170] qui a travaillé sur les signes de mal-être du cheval en équithérapie, a comparé des séances sur trois poneys et

[169] AUTIER-DERIA D., FILLIAT C. (2015), « Concilier bien-être animal et travail. Connaître et repérer les signes de stress et de souffrance », Conférence-débat, EquiLiance du 27 octobre 2015, au CH St-Jean-De-Dieu (Lyon).

[170] ANDRIEU C. (2014), « Les signes de mal-être chez le cheval en équithérapie », Acte du colloque « Regards sur la médiation équine », Institut de Formation en Equithérapie le 26 avril 2014 à Paris, 47-55.

relevé moins de signes de mal-être en équithérapie qu'en séance d'équitation. Une étude sur une population plus large serait bien entendu nécessaire mais il est possible d'évoquer également l'observation de Filliat (2015)[171], vétérinaire et ostéopathe équin, qui souligne que généralement avec la médiation équine, les cris des handicapés ou des enfants autistes effrayent moins le cheval que ceux de son propriétaire lors de réprimandes, comme s'il percevait que ces cris ne sont pas à son intention.

Les **stéréotypies chez le cheval** sont des comportements anormaux (non retrouvés dans la nature) et sont bien répertoriées. Parmi les plus connues des stéréotypies orales, se trouvent le tic à l'air (avec ou sans appui). Lors d'un tic à l'air avec appui, le cheval saisit un objet fixe avec ses incisives et tire en arrière en produisant un son rauque caractéristique qui signifie le passage de l'air dans l'œsophage, bien qu'en réalité il n'avale pas d'air mais qu'il distende fortement son œsophage. Lors d'un tic à l'air sans appui, la manœuvre est la même mais sans appui sur un objet[172]. Ces stéréotypies provoquent une usure excessive des dents et un amaigrissement. Parmi les stéréotypies locomotrices, on trouve le tic à l'ours (déportation du poids d'un antérieur à l'autre provoquant un balancement), le tic d'encensement (succession de mouvements violents de la tête de haut en bas), le tic de déambulation (le cheval tourne sans fin et laisse la trace d'un trajet). Sont répertoriées d'autres stéréotypies comme des automutilations, une hyperactivité, ou encore lorsque le cheval frappe de ses sabots les parois de son box (Friends, 1991[173], Leblanc et Bouissou, 2003[174]). Les stéréotypies pourraient représenter des compensations trouvées par l'animal face à un stress important et répété. Elles pourraient représenter aussi un signe de mal-être, ou encore signifier une adaptation à un environnement inadapté pour un individu. Pendant longtemps, le but a été de les faire disparaître en entravant davantage l'animal, tandis que la plupart des spécialistes prônent comme remède principal une meilleure adaptation aux besoins du cheval. Ceci peut vouloir dire garantir que 60 % du temps de l'animal soit occupé à l'alimentation, qu'il ait davantage de contacts avec ses congénères et de liberté de mouvements.

---

171 Ibid. AUTIER-DERIA D., FILLIAT C.

172 Il a été suggéré que le tic à l'appui et le tic à l'air pourraient augmenter l'écoulement de salive et réduire l'acidité gastrique associée à une nourriture à base de concentrés. La salive a un effet tampon sur l'estomac. L'importance des ulcères gastriques chez les chevaux avec une alimentation rationnée est maintenant reconnue : 82% des chevaux de course présentent des lésions, ainsi que 51% de poulains pur sang de moins de 3 mois. Le lien entre le tic et la présence d'ulcères n'est pas établi. L'apparition de ces deux pathologies est toutefois clairement liée au stress ressenti par les individus. Ainsi, certains chevaux et certaines races développent plus d'ulcères, de tics, ou font plus de coliques que d'autres, car ils sont plus stressés.

173 FRIEND T.H. (1991), « Behavioural aspects of stress », in *J. Dairy Sci.*, 74, 292-303.

174 LEBLANC M-A et BOUISSOU M-F., (2003), *Cheval qui es-tu ?: L'éthologie du cheval, du comportement naturel à la vie domestique,* Paris, Belin.

Selon Leblanc et Buissou (2003)[175], toutes les études épidémiologiques, portant chacune sur des milliers de chevaux et effectuées dans différents pays, arrivent à la même conclusion : les tics affectent entre **10 à 15%** des **chevaux**, ce qui est considérable. En France, les chevaux de centres équestres, de course et les étalons des haras sont les plus touchés ; la fréquence de tiqueurs chez les **poneys**[176] n'est en revanche que de **2%** et de seulement de 1,5% chez les chevaux de trait.

Notre dispositif de thérapie avec le poney permet l'expression libre des mouvements et des comportements du poney. Ce dispositif présente peu de contraintes pour l'animal et peu de facteurs de stress. Néanmoins, l'enfant étant libre de monter sur son dos, nous serons sensibles à sa réaction lors de la mise au licol (réticence, résistance) et éventuellement au pansage s'il a lieu (mise en évidence de sensibilité au toucher et de zones douloureuses). Puis, durant le portage, à ses réactions à certains mouvements de l'enfant (mouvements brusques, déséquilibrages), à des signes physiques éventuels comme une raideur, une sudation anormale, une apparition de signes de rétivité (claquer des dents, croupades) ou biologiques (crottin modifié, éternuements…). Je me suis interrogée sur un facteur de stress potentiel pour le poney lorsqu'il est couché au repos et qu'un enfant grimpe éventuellement sur son dos. Les relevés de courbe du rythme cardiaque n'ont rien montré de tel.

---

175 *Ibid.*

176 Les auteurs ne disent pas pourquoi. Les poneys sont-ils plus facilement mis au pré, ont-ils davantage de contacts avec leurs congénères, de liberté de mouvement en boxe que les chevaux, sont-ils ou non des poneys de sport ? Lors d'un échange, Hélène Roche me précisait que si les conditions de vie peuvent jouer un rôle, il ne faut pas oublier la question de prédispositions génétiques différentes entre chevaux. Une prédisposition génétique à tiquer serait ainsi observée chez les chevaux dits « près du sang » donc avec du « pur sang ».

III.6. L'équithérapie et la thérapie avec le poney en France

III.6.1. Les pionniers en France : les psychomotriciens

Les origines de l'équithérapie remontent probablement aussi loin que l'histoire unissant l'homme et le cheval. Xénophon, disciple de Socrate au Ve siècle avant J.C. est souvent cité pour cette déclaration qui reste contemporaine : « *le cheval est un bon maître, non seulement pour le corps, mais aussi pour l'esprit et pour le cœur* ».

L'histoire du cheval comme outil thérapeutique est marquée par Liz Hartel, cavalière danoise ayant surmontée sa poliomyélite grâce à une pratique équestre intense. Elle obtient la médaille d'argent aux jeux Olympiques d'été en 1952 à Helsinki. C'est donc l'aspect biomécanique du cheval qui est alors mis en avant. Puis dans les années soixante/soixante dix, c'est la psychomotricienne Renée de Lubersac et le masseur-kinésithérapeute Hubert Lallery qui vont chercher à théoriser les bénéfices psychomoteurs véhiculés par le contact avec le cheval. Leur ouvrage princeps, *La rééducation par l'équitation* (1973)[177], marque en France l'arrivée d'une thérapeutique nouvelle. Cette pratique, au départ presque exclusivement centrée sur une rééducation d'ordre physique et moteur (développer la coordination, la force musculaire et l'équilibre de personnes handicapées physiques), évolue peu à peu vers une pratique de médiation par le cheval qui s'intéresse à l'aide psychique qu'elle peut également apporter à des pathologies psychiques aussi diverses que névrose, dépression, troubles caractériels, psychose ou autisme.

III.6.2. Un ancrage dans le soin psychique

III.6.2.1 - Naissance des associations d'équithérapie

La création de différentes associations montre cette évolution de l'équithérapie dans le temps, avec un ancrage progressif dans le soin psychique. La première association, Handi-

[177] LUBERSAC de R., LALLERY H., (1973), *La rééducation par l'équitation*, Paris, Crépin-Leblond.

Cheval, voit le jour en 1970 sous le nom ANDRE (Association Nationale de Rééducation par l'Equitation). Puis l'ANETEL (Association Nationale d'Equitation Thérapeutique et de Loisir), créée en 1976, souligne l'aspect thérapeutique et non sportif de leur approche. En 1986, la FENTAC (Fédération Nationale de Thérapie Avec le Cheval) sous la présidence de R. de Lubersac propose aux psychomotriciens une formation à la thérapie avec le cheval. En 2006, la SFE (Société Française d'Equithérapie) voit le jour, avec la volonté de mettre l'accent sur l'aspect thérapeutique au centre de l'équithérapie.

La définition de l'équithérapie selon la SFE est la suivante : *« l'équithérapie est un soin psychique médiatisé par le cheval et dispensé à une personne dans ses dimensions psychique et corporelle. L'objet du soin est défini comme étant exclusivement l'appareil psychique de la personne prise en charge. L'objectif de l'équithérapeute concerne aussi la diminution de symptômes psychopathologiques, le mieux-être, le sentiment de confort. L'équithérapie n'est pas un traitement direct de maladies somatiques ou de troubles moteurs, mais bien une intervention touchant à l'esprit, au moral, à la personnalité. »*

III.6.2.2 - Premiers essais

Lang, Lubersac et Pinard (1980)[178] répertorient les différents tableaux cliniques amenant à une indication d'équithérapie : inhibition psychomotrice, blocages affectifs ou excitabilité, instabilité voire anarchie des fonctions psychomotrices (notamment dans les syndromes d'arriération ou les états psychotiques), perturbations de l'image du corps, difficulté d'accession voire non accession à la symbolisation, impossibilité de créer, d'aménager ou de mobiliser un espace de séparation, manque d'élaboration fantasmatique ou fantasmatique incontrôlée, voire délirante.

L'équipe de Soulé (1980)[179] a travaillé sur la question de l'équithérapie et rapporte plusieurs expériences. Le Page (1980)[180] évoque ainsi une expérience d'équitation avec des adolescentes d'un IMP[181] (débiles légères, caractérielles, cas sociaux, psychopathes et psychotiques). L'équipe éducative envisageait l'équitation comme une possibilité de déplacer, de canaliser une certaine partie de l'agressivité de ces adolescentes aux passages à l'acte nombreux. Les résultats de l'expérience montrent que tous les sujets ont trouvé une meilleure

[178] LANG J-J., de LUBERSAC R., PINARD A., (1980), « La thérapeutique par l'équitation », in SOULÉ M., et al. (1980), *L'animal dans la vie de l'enfant*, Paris, ESF., 173-198.
[179] SOULÉ M., et al. (1980), *L'animal dans la vie de l'enfant*, Paris, ESF.
[180] LE PAGE A., (1980), « Expérience d'équitation à la Fondation Vallée », in *ibid*. 199-203.
[181] I.M.P. : Institut Médico Psychologique et Professionnel.

motivation à cette activité qu'habituellement et un respect des chevaux (contrastant avec les mouvements agressifs ou sadiques envers les petits animaux dans le foyer). Les résultats concernant les rapports entre les adolescentes et le cheval ont été énoncés en trois groupes. Chez le groupe de sujets psychotiques ou présentant une dysharmonie évolutive à versant psychotique ou déficitaire, on observe davantage de comportements du registre primaire et du domaine de la sensorialité (parler bébé, sentir, toucher, caresser, embrasser l'animal, se coucher sur lui, se pendre à son cou) et des comportements de surexcitation et de jubilation. Aguettant (1980)[182] a travaillé avec des enfants arriérés profonds en équithérapie. Les résultats observés indiquent une amélioration de l'attention et de la motivation : les enfants demandent à recommencer, présentent moins de signes de fatigue et de lassitude que dans d'autres activités), moins de maladresse, un affinement et une meilleure coordination des mouvements, et notamment chez certains autistes, l'apparition d'initiatives et un agir sur l'autre (le cheval) mieux adapté (quasi normal).

III.6.3. Les recherches actuelles sur l'équithérapie pour les autistes

III.6.3.1 - Pluralité des recherches

Selon une étude menée par une enquête dans 600 établissements français de psychiatrie infanto-juvénile, dont une centaine offrent une activité à l'aide de la médiation équine, les pratique d'équithérapie sont anciennes et plutôt homogènes (Ansorge et Sudrès, 2011)[183] mais elles souffrent jusque-là d'un manque de théorisation important. C'est notamment dans le but d'interroger les fondements de cette pratique que s'est fondée ma recherche.

Les principaux termes employés dans la littérature anglo-saxonne et française sont :

- ***Équithérapie*** (« équitation à visée thérapeutique » selon la FENTAC)[184],
- ***Équitation thérapeutique*** (terme général retrouvé dans certains articles anglo-saxons pour décrire quatre méthodes de traitement pour des personnes présentant des handicaps : hippothérapie, réhabilitation par l'équitation, équitation sportive et voltige

[182] AGUETTANT A., (1980), « L'enfant arriéré profond et l'équithérapie », in *ibid*. 204-206.
[183] ANSORGE L. et SUDRES J-L. (2011), « La médiation équine dans les établissements de psychiatrie infanto-juvénile Français », in *Soins psychiatrie*, 277, 40-44.
[184] http://www.fentac.org.

(Potter et al., 1994)[185] ou encore comme méthode à part entière proche de l'hippothérapie (Biery, 1985)[186],

- ***Hippothérapie*** (traitement d'une maladie ou d'un handicap (Heine, 1998)[187], à travers une forme passive d'équitation, maintien de la posture et des mouvements (Morice-Guerin, 1996)[188],
- ***Rééducation Par l'équitation (RPE)*** (utilisée parfois avec le terme Réhabilitation, la RPE englobe en France toutes les mesures thérapeutiques, rééducatives et de loisirs, utilisant l'effet bénéfique de la mise à cheval et ayant pour but d'assurer une influence pédagogique sur des sujets atteints de handicaps physiques, mentaux et sociaux[189]),
- **Équitation *sportive pour les personnes handicapées*** (utilisée dans le but de développer des aptitudes sociales et applique une thérapie récréationnelle, cette méthode inclut des activités comme la randonnée et les jeux paralympiques (Niquet Defer, 2002)[190],
- ***Thérapie Avec le Cheval (TAC)*** (que la FENTAC distingue de l'équitation avec les handicapés, l'équithérapie, l'hippothérapie ou toute activité sportive avec le cheval, en insistant sur l'aspect médiateur de l'animal[191]).

Cette multiplicité des termes témoigne de la multiplicité des méthodes. Pour notre recherche, c'est le terme de TAC qui correspond le mieux à l'accent mis sur les modalités de communication mobilisées avec l'animal, que j'ai nommée dans cette lignée ***thérapie avec le poney***, le terme « avec » induisant comme l'indique la FENTAC que l'objectif n'est pas la monte et qu'une grande importance est accordée aux rencontres à pied, et le terme « poney » plutôt qu'équitation mettant l'accent sur le sujet-animal et non la technique équestre.

III.6.3.2 - Premières propositions métapsychologiques

Plusieurs publications traitent de l'équithérapie au sens large, s'adressant à différentes pathologies psychiques ou handicaps. Mais malgré tout, elles sont assez peu spécifiques de

[185] POTTER J.T. et al. (1994), « Therapeutic horseback riding », in *J. Am. Med. Vet. Assoc.*, 204 (1), 131-133.
[186] BIERY M.J. (1985), « Riding and the handicapped », in *Vet.clin. North Am., Small anim.pract.*, 15 (2), 345-354.
[187] HEINE B. (1998), « L'hippothérapie : une approche à facettes multiples », in *Kinésithérapie scientifique*, 376, 36-40.
[188] MORICE-GUERIN S.M. *Contribution du cheval à la rééducation des personnes handicapées*. Thèse Méd. Vét. Nantes, 1996, n°84.
[189] Fédération Nationale Handi Cheval, in *Catalogue Handi Cheval*, (2004) Informations, Formation, Coordination, p.4.
[190] NIQUET DEFER F ; (2002) *Equitation thérapeutique et psychiatrie*. Thèse méd., Nancy, 2002, n°18.
[191] Voir site FENTAC *ibid*.

l'équithérapie et de la thérapie avec le cheval ou le poney chez les enfants autistes. Pelletier-Miler (2010[192], 2012[193]) encourage ses patients à s'ancrer dans l'instant présent et à décrire avec des mots les émotions qu'ils ressentent. Elle fait l'hypothèse que l'efficacité du cheval comme partenaire thérapeutique provient en grande partie du fait qu'il ne parle pas, n'effectue aucun jugement, n'est pas intrusif et n'a aucune exigence. Elle décrit le cheval comme un animal « simple, honnête et cohérent ». Claude (2007)[194] fait l'hypothèse du cheval comme « miroir des émotions », Beiger et Jean (2011)[195] mettent également l'accent sur l'idée de l'animal, « miroir de l'humain » et ils évoquent l'attachement de l'enfant à l'animal, ayant comme effet l'institution de liens sociaux positifs. Très tôt pour ma part, en me basant sur les travaux de Winnicott sur le miroir que représente le visage de la mère pour le bébé, j'avais fait l'hypothèse du poney « comme ***miroir corporel*** qui, à travers des accordages corporels, rythmiques et sensori-affectifs, pourrait favoriser le rétablissement de la ***fonction de miroir en double de la relation primaire »*** et l'hypothèse d'un « ***préalable au processus d'attachement ».*** Je proposais de considérer le contact avec le poney comme une possible ***réactualisation du premier mode de communication »*** (Lorin de Reure, 2005[196], 2009[197]).

L'étude de Taylor et al. (2009)[198] semble montrer l'impact positif de l'hippothérapie sur la volition (la faculté à avoir de la volonté) des enfants autistes. Une autre étude (Bass et al., 2009) montrerait l'impact de l'équithérapie sur 19 enfants TSA concernant une amélioration de l'intégration sensorielle, de l'attention conjointe, de la motivation sociale, de la sensibilité sensorielle, ainsi qu'une diminution de l'inattention et de la distraction. A Tours, Hameury et al. (2010)[199] ont réalisé une évaluation quantitative issue de l'équithérapie de six enfants TED sur trois ans, qui montrerait une nette amélioration de toutes les fonctions impliquées dans le développement, surtout celles concernant la communication, l'imitation, la régulation perceptive, émotionnelle et motrice. L'étude conclut que : *« L'équithérapie constitue donc une rééducation efficace de la communication et de la socialisation ainsi que*

---

192 PELLETIER-MILLER C. (2010), *Poneys et chevaux au secours de l'autisme*, Paris, Belin.

193 PELLETIER-MILLER C. (2012), *Riding on the Autism Spectrum : How Horses Open Doors for Children with ASD : One Teacher's Experiences Using EAAT to Instill Confidence and promote Independence*, Trafalgar Square Books.

194 CLAUDE I. (2010), *Le cheval miroir de nos émotions*, Millery, Camaïs.

195 BEIGER F., JEAN A. (2011), *Communication et apprentissages par la médiation animale*, Paris, Dunod.

196 LORIN de REURE A. (2005), « Intérêt de l'aide du poney dans les psychothérapies d'enfants autistes », *Mémoire de DEA* de Psychologie et psychopathologie cliniques, sous la direction du Pr. R. Roussillon, CRPPC, Lyon 2. Non Publié., p.14.

197 LORIN de REURE A., (2009), « Enfants autistes en thérapie avec le poney : échelles d'évaluation et approches clinique et éthologique, concernant les domaines relationnel, émotionnel et de la communication », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Paris, Masson, 57, 275-286.

198 TAYLOR R.R. et al. (2009), « Volitional Change in Children With Autism : A Single-Case Design Study of the Impact of Hippotherapy on Motivation», in *Occupational Therapy in Mental Health*, 25: 2, 192 -200.

199 HAMEURY L. et al. (2010) « Équithérapie et autisme », in *Ann Med Psychol*, 168 (9) 655-659.

de la régulation cognitivo- émotionnelle. Elle permet des échanges appropriés, des acquisitions cognitives, sensorielles et motrices. L'enfant est stable, apaisé par les mouvements du poney, il sollicite l'équithérapeute dans une interaction adaptée et prend conscience de l'effet de ses actions sur le poney, excellent co-thérapeute favorisant aussi l'attachement ». (Hameury L. et al., 2010)[200].

Rupert Isaacson (2009)[201] raconte dans un livre et un film documentaire son expérience familiale très singulière avec les chevaux et le chamanisme, lors d'un voyage en Mongolie avec Rowan, son fils autiste de 5 ans et sa femme. Le facteur déclenchant de ce voyage a été une amélioration comportementale et relationnelle de l'enfant, suite à des interactions avec Betsy la jument de son voisin. Il a depuis créé un centre d'équithérapie avec sa femme Krintin Neff (professeur en psychologie) et développé une méthode (*The Horse-Boy Method*) au Texas. Son travail repose sur une approche ludique et sensorielle, permettant à l'enfant de canaliser son énergie en s'imprégnant du balancement et du rythme du cheval. La chaleur de l'animal, son souffle et son mouvement favorisent une prise de conscience corporelle et donnent à l'enfant la capacité d'une maîtrise de soi et d'une ouverture vers l'autre.

Certains auteurs suggèrent qu'un balancement répétitif (tel qu'un poney peut le procurer à un enfant sur son dos), stimule les récepteurs cérébraux impliqués dans l'apprentissage, et favorise le roulement du bassin, producteur naturel d'ocytocine, hormone connue pour son rôle dans l'attachement maternel et le lien social (Uvnäs-Moberg, 1988[202] ; Isaacson, 2009[203] ; Wolfe, 2005[204] ; Andari et al., 2010).

Temple Grandin (2006), autiste américaine désormais célèbre, partant de son expérience personnelle concernant le bienfait des animaux, décrit indirectement le comportement autistique, en le mettant en rapport avec le comportement de l'animal privé de langage (verbal). Répondant à une interview d'Isaacson (2010)[205], elle estime que l'intérêt de l'équithérapie réside dans le fait pour l'enfant de devoir se maintenir en équilibre, dont on a montré les bienfaits cognitifs, le rythme du mouvement, le plaisir et la relation au cheval.

---

200 *Ibid*.

201 ISAACSON R. (2009), *L'enfant cheval. La quête d'un père aux confins du monde pour guérir son fils autiste*, Ed. Albert Michel. (Et son site : http://www.horseboyfoundation.org/).

202 UVNÄS-MOBERG, K. (1998). « Oxytocin may mediate the benefits of positive social interaction and emotions »,in *Psychoneuroendocrinology*, 23(8), 819-835.

203 *Ibid*.

204 WOLFE, P. (2005), « Teaching with the Brain in Mind », in ASCD.

205 ISAACSON R., NAYSMITH G (2010), *Temple Grandin : Autisme – A View from the inside*, A Horse Boy production. www.horseboymovie.com.

Il ne semble pas exister d'études évoquant la possibilité que l'équithérapie ne conviennent pas à tous, précisant mieux les projets, le nombre d'enfants proposés pour cette thérapie, pour combien d'entre eux une évolution positive a été observée ou non observée, combien d'enfants ont pu faire un rejet de cet animal ou de ce soin.

III.7. Quelques mots sur les thérapies avec les dauphins

Le terme de delphinothérapie englobe les programmes de thérapie utilisant, en majorité des dauphins captifs mais également ceux avec des dauphins sauvages, bien que les pratiques et les objectifs poursuivis soient très différents (Desclefs et Di Ponio., 2006)[206].

Dans le cas des dauphins captifs, l'animal est dressé, conditionné à agir (avec renforcement par de la nourriture). Ils sont généralement utilisés comme source de motivation dans un cadre de rééducation physique ou cognitive. Si l'enfant réalise la tâche demandée, il est alors récompensé en ayant une interaction avec un dauphin. (Pour ma part, l'impression générale que ce type de programme m'a souvent inspirée est l'image d'une méthode TEACCH[207] de luxe).

La thérapie dite « facilitée par le dauphin » (captif ou libre) est plutôt perçue comme une thérapie alternative aux thérapies à médiations plus traditionnelles. Le type d'interaction réside avant tout dans le choix délibéré des dauphins de venir à la rencontre des humains. Le rôle du thérapeute sera d'étayer cette rencontre entre le sujet et l'animal. C'est davantage à ce type de méthode que je ferai référence dans la seconde partie de ce travail, à propos de mes observations de "delphinothérapie" (« programme de soutien à l'aide du dauphin ») au Dolphin Reef, à Eilat (Israël).

Dans les années 70, le chercheur britannique Horace Dobbs est considéré comme le « père de la delphinothérapie ». Il avait observé une influence thérapeutique sur l'esprit humain à partir de deux cas de dépression (Dobbs, 1977)[208]. Dans les années 80, les pionniers des premiers programmes de delphinothérapie sont aux États-Unis Betsy Smith

---

[206] DESCLEFS S., DI PONIO M. (2006), « Equithérapie et delphinothérapie : comparaison de deux méthodes de « zoothérapie » et approche éthique du bien-être animal », thèse de l'école vétérinaire d'Alfort (Créteil), ss la dir du pr. B. DEPUTTE, soutenue publiquement le 3 avril 2006.

[207] TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children.

[208] DOOBS H.E. (1977), *Follow a Wild Dolphin*, London: Jonathan Cape.

(anthropologue et professeur de faculté à l'Université de Miami en Floride) au Dolphin Research Center et David Nathanson (psychologue de formation). Smith (1987)[209] a mis l'accent sur le côté émotionnel et conclue à l'émergence de comportements spontanés non typiques et de réponses sociales chez des enfants autistes en interaction avec les dauphins. Nathanson a surtout travaillé avec des enfants trisomiques et mis l'accent sur l'aspect attentionnel. Son hypothèse était que, poussés par l'envie d'interagir avec des dauphins, les sujets deviendraient plus attentifs. Il a conclu que les enfants apprenaient cinq fois plus vite avec les dauphins et que leurs connaissances étaient plus durables (Nathanson et De Faria, 1992[210], Nathanson et al. 1997[211], 1998[212]).

D'autres études cherchent à évaluer l'impact de ce type de programme sur l'amélioration du bien-être des participants (Lukina, 1999[213] ; Likura et al., 2001 ; Antoniolo et Reveley, 2005[214]). Néanmoins, les résultats concernant les bienfaits de la delphinothérapie, souvent présentés dans les médias comme « spectaculaires », furent controversés. Et en particulier, ceux qui concernent un traitement du sujet par les ultra-sons du dauphin[215]. Les ultra-sons sont utilisés en médecine pour soulager la douleur et accélérer la guérison de blessures. Or pour être transmis, comme l'explique Brensing (2003)[216], spécialiste en bio acoustique, pour être transmis les ultra-sons doivent être transmis dans l'eau et sur un sujet non équipé d'une combinaison néoprène. Ce que l'on fait croire aux parents dans ce genre de sites (Ukraine, Turquie) est donc physiquement impossible. De plus, quand bien même le patient est-il immergé dans l'eau, l'énergie des ultra-sons des dauphins est sept fois moindre par rapport à celle des ultra-sons utilisés en médecine où ils sont envoyés en continu et sur une longue durée au patient. Le dauphin est sans cesse en mouvement, il émet ses vibrations acoustiques par des impulsions brèves et saccadées. Nous sommes là sans doute dans l'ordre du magique, du fantasme « New-Age » et de l'escroquerie.

---

209 SMITH B. (1987), « Dolphin Plus autistic children, in *Psychological Perpectives*, 18, 2, 386-393.

210 NATHANSON D.E., de FARIAS. S., (1992), « Cognitive improvement of children in water with and without dolphins », in *Anthrozoös*, 6, 17-29.

211 NATHANSON D.E. et al. (1997), « Effectiveness of short-term dolphin-assisted therapy for children with severe disabilities », in *Anthrozoös*, 10, 90-100.

212 NATHANSON D., (1998), « Long-term effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy for children with severe disabilities », in *Anthrozoös*, 11/1: 22-32.

213 LUKINA, L.N. (1999), « Influence of dolphin-assisted therapy sessions on the functional state of children with psychoneurological symptoms of diseases », in *Human Physiology*, 25, 6, 676-679.

214 ANTONIOLI, C., REVELEY, M.A. (2005), « Randomised controlled trial of animal facilitated therapy with dolphins in the treatment of depression », in *BMJ: British Medical Journal*, 331, 7527, 1231.

215 Reportage sur ARTE (2012): X : enius http://videos.arte.tv/en/videos/x_enius-4143328.htm

216 BRENSING K., LINKE K., TODT D. (2003), « Can dolphins heal by ultrasound? », in *Journal of Theoretical Biology*, 5, 99-105.

D'autres études, comme celles de Servais de 1992 à 1996, ont montré des résultats divergents et soulignent les difficultés méthodologiques inhérentes à ces programmes (Servais, 1999a[217] et Servais, 1999[218]). Servais montre comment le schéma expérimental mis en place dans un projet cherchant à tester scientifiquement les effets bénéfiques du dauphin sur l'enfant autiste a affecté les résultats, c'est-à-dire qu'il a fait disparaître "l'effet thérapeutique" de l'animal. Elle conclut que ce ne sont pas les dauphins eux-mêmes, mais plutôt l'ensemble du dispositif, qui est responsable des améliorations observées chez les enfants et ceci invite à réfléchir sur les dispositifs d'évaluation des thérapies utilisant des animaux. Dans son article intitulé « Construire l'esprit du dauphin » (Servais 2000[219]), elle compare la manière dont l'« esprit » du dauphin est construit dans six contextes interactionnels distingués par le degré de participation (au sens ethnographique du terme) qu'ils impliquent de la part des êtres humains, et éventuellement des dauphins : l'étude du cerveau, l'étude des capacités sensorielles, les recherches sur la cognition, l'observation naturaliste, le discours des delphinariums et la rencontre en pleine mer. En vertu de ces comparaisons, elle avance que l'attribution d'un « esprit » au dauphin dépend étroitement du degré de parenté reconnu entre les hommes et les animaux, et que celui-ci est lui-même fonction de la capacité des humains à se laisser « affecter » par les animaux.

Dans l'ensemble, aucune de ces études ne semble s'être penchée sur le bien-être des dauphins au cours de ces interactions, ni sur la question éthique. Les dauphins n'ont pas la liberté d'interagir ou non avec les enfants, ne serait-ce que du fait de leur conditionnement à recevoir une récompense.

Ces réflexions m'amènent à aborder dès à présent la question de la subjectivité animale, afin de me positionner rapidement dans cette thèse sur l'emploi de du concept d'intersubjectivité entre l'animal et l'enfant.

---

[217] SERVAIS V. (1999a), « Enquête sur le « pouvoir thérapeutique » du dauphin : Ethnographie d'une recherche », in *Gradhiva*, 25, 92-105.

[218] SERVAIS V. (1999b), « Some comments on context embodiment in zootherapy. The case of the Autidolfijn project », in *Anthrozoös*, 12, 1, 5-15.

[219] SERVAIS V. (2000), « Construire l'esprit du dauphin », in *Terrain*, 34, 55-72.

III.8. L'animal est-il un sujet ?

La question de savoir si l'animal est un sujet, un individu, est une vraie question et la réponse ne va pas de soi. Un problème tient au sens donné au terme de « sujet » et nous demande préalablement un tour d'horizon des concepts s'y rattachant.

III.8.1. Rappels conceptuels : sujet, subjectivité, Je, subjectivation

Deux termes sont étroitement imbriqués : sujet et subjectivité. Le terme « sujet » est le plus ancien : du grec « *hupokeimenon* » (couché en dessous), traduit en latin par « *subjectum* ». Il correspond au substrat, au support, à la chose dont on parle et à laquelle on attribue des qualités. C'est le sens originel, métaphysique du terme. Le terme de « subjectivité » apparaît plus tard dans le langage philosophique. Ce n'est plus ce dont on parle, l'objet de nos pensées, mais cette parole même ou cette pensée même, vécues à la première personne. La subjectivité est donc l'expérience que le sujet se fait de lui-même.

En psychologie, un **sujet** désigne un individu, une personne en tant qu'il est à la fois observateur des autres personnes et observé par celles-ci. Le sujet est le terme utilisé en psychanalyse pour désigner l'individu dans sa dimension psychique inconsciente. Le sujet freudien (*Subjekt*) n'est pas le sujet de la conscience mais plutôt le sujet de la pulsion (*« sujet assujetti »* selon Lacan). Sa démarche invalide l'illusion d'une maîtrise ou d'un contrôle par la conscience des processus psychiques.

Le terme de **subjectivité** semble davantage appartenir à la philosophie, tandis que la psychanalyse contemporaine emploie le terme de « subjectivation » et plus précisément de processus de subjectivation (ou individuation) pour désigner le sujet en devenir. En philosophie, la notion de subjectivité désigne les interprétations faites sur n'importe quel aspect de l'expérience. Selon la définition du CNRTL[220] la subjectivité, en opposition à l'objectivité, est la qualité (inconsciente ou intérieure) de ce qui appartient seulement au sujet pensant. Le courant de linguistes issu de la théorie de Benveniste[221] refuse la conception du

[220] Centre National de Ressources Lextuelles et Lexicales (France).
[221] BENVENISTE E., (1966) « De la subjectivité dans le langage », in *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard, 258-266.

langage comme instrument servant à transmettre de l'information et considère la subjectivité comme immanente au langage.

Edgar Morin (Tarpinian, 1990)[222] se distingue des philosophes de « l'Ego transcendantal » ou de la « Conscience fondatrice », en donnant au concept de sujet une définition « bio-logique » et non une réduction au fait de conscience. *« La notion de sujet, c'est se mettre au centre de son monde en un site que nul autre ne peut occuper, pas même le frère jumeau »*. Selon lui, au cours de l'évolution, les êtres complexes dotés d'un cerveau, comme les mammifères, ont développé un **deuxième type de subjectivité** : celle qui a trait à leurs comportements, à leurs attitudes à l'égard d'autrui et à l'égard du monde, et qui n'est pas seulement référence à l'organisme lui-même. (Par exemple, notre organisme a une subjectivité propre au plan immunologique, c'est à dire qu'il reconnaît les molécules qui relèvent de soi, de notre identité moléculaire et qu'il rejette les autres, ce dont nous ne sommes pas conscients). En revanche, notre subjectivité consciente, c'est notre esprit qui sans cesse nous met au centre du monde. C'est cette réalité qui nous rend capables de nous traiter nous-mêmes, c'est à dire de nous considérer comme objet tout en étant sujet.

Ses réflexions dans *La Vie de la Vie* (1985)[223] et *La Connaissance de la Connaissance* se rapprochent, me semble-t-il, de la pensée clinique, amplement travaillée par René Roussillon, sur la capacité réflexive dans le processus de subjectivisation et de symbolisation. Morin appelle « objectivité réflexive » et « troisième type de subjectivité » cette capacité à « réfléchir sur nous-mêmes […] de nous réfléchir nous-mêmes au miroir de notre esprit » et il souligne ainsi un mode de fonctionnement exposé à beaucoup de risques et d'erreurs. Roussillon insiste quant lui sur la fonction « méta » de la pensée humaine, quant à l'existence d'une « représentation de la représentation » (ou de son absence dans la psychose), qui permet de maintenir un sentiment d'identité. La pensée réflexive ouvre la question de l'appropriation subjective (Roussillon, 2005).[224]

Alain Séguy-Duclot, philosophe et chercheur au Centre d'histoire des systèmes de pensée moderne à la Sorbonne (Paris 1) estime, dans son ouvrage intitulé *Éthique* (2014), qu'admettre un sujet, ce n'est pas admettre qu'il soit une substance, ni même supposer qu'il soit conscient. C'est simplement reconnaître une fonction, celle de **l'intentionnalité objectivante**,

[222] TARPINIAN A. (1990) « Entretien avec Edgar Morin. Réarmer et réhabiliter l'introspection », in *Psychologie de la motivation*, N°9.

[223] E. MORIN (1985), *La méthode. Tome 2. La Vie de la Vie, Seuil*., et Morin E. (1986), *La Méthode. Tome 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil.

[224] ROUSSILLON R. (2005), « Pensée et réflexivité », *Conférence* présentée dans le 13° ASM 13, 12 Février 2005.

laquelle n'est pas le propre de la pensée humaine. *« Les animaux construisent aussi un univers objectif, dans lequel ils reconnaissent des parents, des partenaires sexuels, des proies, des prédateurs, etc. Comme tout « objet » est le corrélat d'un sujet, il faut admettre une subjectivité animale, comprise comme source de la visée intentionnelle objectivante. Cette subjectivité intervient en deçà de toute pensée conceptuelle »*. (Séguy-Duclot, 2014)[225].

Concernant l'emploi du pronom « **je** », cet auteur souligne que réduire la question de la subjectivité à l'analyse du « je » grammatical, comme l'envisage L. Wittgenstein (1889-1951) est inadéquat. Le terme « je » est clairement distinct de la subjectivité. Si les animaux dotés d'un système nerveux central possèdent une subjectivité, ils ne disent pas « je » pour autant. Il distingue le « je » au sens large défini comme la subjectivité consciente, capable donc de se désigner réflexivement du « je » au sens strict, dans sa fonction grammaticale de pronom, qui n'est qu'un marqueur réflexif de subjectivité parmi d'autres.

L'usage de la notion de « subjectivation » dans la théorie clinique contemporaine est récent. Raymond Cahn a largement contribué à la divulgation de la notion de **subjectivation**, terme absent du *Vocabulaire de la Psychanalyse* de Laplanche et Pontalis (1967)[226]. Cahn s'attache aux origines et aux destins de la subjectivation, en insistant sur le fait qu'il s'agit d'un sujet processuel, au-delà des mécanismes de défenses d'un Moi visant l'unification (Cahn, 2006)[227]. Il souligne combien la subjectivation est un processus indéfini, inachevé par essence.

Selon Bertrand (2005)[228], le succès du terme *subjectivation* dans la psychanalyse tient au fait de l'éloigner de ses anciens modèles génétiques et développementaux, au profit d'une approche s'intéressant davantage à la structuration du psychisme. La notion de subjectivation s'est d'abord imposée en creux, pour rendre compte de formes de souffrance singulière, liée aux difficultés de construction d'un espace psychique différencié. En effet, les capacités à se situer par rapport à autrui, à tolérer ses mouvements pulsionnels et ses affects, comme ceux de l'autre, ne sont pas données d'emblée, mais relèvent d'un long parcours, souvent chaotique et aléatoire, engagé dès le début de la vie.

---

225 SÉGLY-DUCLOT (2014), *Éthique*, Hidelsheim, Georg Olms Verlag AG, p.141.

226 Ce n'est que dans le *Dictionnaire Internationale de la Psychanalyse* (A et S. Mijolla, 2002), avec la définition du terme « sujet » qu'on le trouve sous forme substantive dans l'expression « processus de subjectivation », adjective avec « subjectivable » et avec un synonyme (qui ressemble déjà à une explication de la notion de sujet) : « appropriation subjective » comme le souligne Bertrand M. (2005).

227 CAHN R. (2006), « Origine et destins de la subjectivation », in RICHARD F. et WAINRIB S., *La Subjectivation*, Paris, PUF.

228 BERTRAND M. (2005), « Qu'est-ce que la subjectivation ? », in *Carnet/Psy*, 96, 24-27.

Wainrib (2006)[229] insiste sur le changement de paradigme que représente le point de vue de la subjectivation, ce processus, en partie inconscient, par lequel un individu se reconnaît dans sa manière de donner sens au réel, au moyen de son activité de symbolisation.

Roussillon qui souligne *« le paradoxe de la reconnaissance de "l'objectivité" de la subjectivité humaine, c'est-à-dire sa relative autonomie »* (2007)[230], s'est attaché à montrer la manière dont le sujet humain s'approprie son expérience psychique (Roussillon, 2001)[231]. Pour que la subjectivité se saisisse elle-même, il est indispensable qu'elle puisse se représenter sa propre fonction de transformation des données en représentations psychiques (Roussillon, 2007)[232]. Cet auteur contribue largement à la réflexion métapsychologique sur les propriétés réflexives de l'activité représentative et conçoit la transitionnalité comme condition de la réflexivité (Roussillon, 2008)[233].

Kaes (2006)[234] souligne *« l'importance de la relation à l'autre dans les processus de subjectivation »* et Carel (2006)[235] propose *« la notion d'intersubjectalisation »*.

III.8.2. La question de la subjectivité animale

III.8.2.1 - Quelques repères sur l'histoire de la relation hommes animaux

L'animal a changé de statut et de considération (matière première, animal-machine, meuble, force de travail, outil de guerre, de chasse, mode de transport, partenaire, compagnon, ami) dans le regard de l'homme au cours de l'histoire. Nous acceptons aujourd'hui le fait que les animaux ont une perception propre du monde (*Umwelt* de von Uexküll, 1934)[236] et éprouvent de la douleur (critère utilisé par Descartes pour les distinguer des hommes). On parle d'intelligences animales, de langages animaux. N'est-il donc pas possible de penser les « sujets animaux » et de leur prêter une certaine forme de subjectivité ?

---

229 RICHARD F., WAINRIB S. (2006), *La Subjectivation*, Paris, PUF.
230 ROUSSILLON R. et al. (2007), *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Paris, Masson, p.7.
231 ROUSSILLON R. (2001), « Psychothérapie psychodynamique : quelques principes et analyseurs », in *Bulletin de la Société psychanalytique de Montréal*, vol.14, n°1, pp. 23-35.
232 *Ibid*. p.43.
233 ROUSSILLON R. (2008), *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Paris, Dunod.
234 KAES R. (2006), « La matrice groupale de la subjectivation : les alliances inconscientes », in RICHARD F. et WAINRIB S. : *ibid*.
235 CAREL A. (2006), « L'intersubjectalisation », in RICHARD F. et WAINRIB S. : *ibid*.
236 *Ibid*.

La manière occidentale de voir le vivant a été bouleversée dès lors que Charles Darwin (1809-1882)[237] et Alfred Russell Wallace (1823-1913) sont parvenus à défendre valablement l'idée que l'anatomie des organismes et leurs comportements ne peuvent être vraiment compris que si l'on admet des filiations entre espèces, des ascendances communes, des transformations sous l'effet d'une sélection naturelle. Charles Darwin estimait que *« la parenté de l'homme et de l'animal devait s'étendre au-delà de la matière, au domaine de la psychologie et des facultés mentales »* (Renck et Servais, 2002)[238]. *« Les sens, les intuitions, les émotions variées et des facultés telles que l'amour, la mémoire, l'attention, la curiosité, l'imitation, la raison, etc., dont l'homme se vante, peuvent être trouvés à l'état embryonnaire ou même parfois assez bien développés chez les animaux les plus bas dans l'échelle du règne animal »* (Darwin, 1871)[239].

Baratay, professeur **d'histoire contemporaine** à l'Université Lyon 3, spécialiste de l'histoire animale et des relations hommes-animaux aux époques moderne et contemporaine, s'intéresse à l'histoire des animaux en se mettant à leur place, en étudiant leur influence dans la relation avec l'homme, et non seulement l'inverse, se démarquant ainsi de ses prédécesseurs. *« L'animal vivant ne peut plus être un trou noir de l'histoire »* (Baratay, 2012)[240].

Cet auteur souligne les carcans idéologiques des occidentaux qui nous empêchent de penser sereinement à l'existence des animaux : la vision erronée voulant que tenir compte des animaux serait une régression par rapport à la tradition humaniste ; l'idée d'une dualité de l'homme et de l'animal, doublée d'une hiérarchie dont on ne pourrait se délivrer sans porter atteinte à la dignité de l'humanité ; ou encore notre anthropocentrisme qui nous fait examiner les animaux avec des concepts (sujet, intelligence, langage, …), définis à l'aune de l'humanité. Il propose de penser l'animal non pas en terme de supériorité et de hiérarchie mais de différence, de spécificité et de richesse.

La violence envers les animaux (débat très actuel avec les récents scandales de mauvais traitements dans les abattoirs[241]), suscite une inquiétude morale croissante. Ce souci

---

237 DARWIN C. (1872/1955), *The expression of emotions in men and animals*, New York, The Philosophical Library.

238 *Ibid.* p.43.

239 DARWIN C. (1871), La descendance de l'homme par sélection naturelle ; cité par RENCK J.-L., SERVAIS V. (2002) *L'Ethologie, histoire naturelle du comportement*, Paris, Seuil,.266-267.

240 BARATAY E. (2012), *Le Point de vue animal, une autre version de l'histoire*, Paris, Seuil, L'Univers Historique, p.30.

241 Par exemple, les vidéos « chocs » des cruautés perpétrées aux abattoirs d'Alès en octobre 2015 et du Vigan (Gard) en février 2016.

éthique interroge les **philosophes** depuis l'Antiquité, certaines religions (comme l'hindouisme, le bouddhisme et le jaïnisme) et des éthologues (Guichet, Servais, 2010[242], Delfour 2014[243]).

Florence Burgat, philosophe et chercheuse à l'INRA[244], s'interroge sur les droits des animaux (Burgat, 2006)[245]. Elle montre que le XVIIIe siècle verra s'effondrer la pensée biologiste mécaniste du siècle cartésien précédent, d'une part sous l'impulsion de la philosophie empiriste de Loche (toutes nos idées viendraient de l'expérience), et d'autre part, sous celle de l'observation des animaux (l'*Histoire naturelle* de Buffon, les travaux de Réaumur, etc.). Le caractère finalisé du comportement animal (Leroy)[246] conduit certains philosophes à accorder aux animaux, non seulement la sensation, mais encore des facultés de jugement, un véritable langage (Bonnot de Condillac)[247], voire la capacité de se perfectionner. Rousseau[248] amène un tournant dans la morale avec la notion de pitié (capacité de s'identifier à tout être souffrant, humain ou animal). En plaçant la sensibilité à la source des droits naturels, il inclut tous les êtres pouvant souffrir dans la communauté morale (1755)[249]. Le philosophe Bentham (1789)[250] décentre lui aussi le problème, en déclarant que la question n'est pas de savoir si l'animal peut raisonner et parler mais s'il peut souffrir. La notion de pitié et de compassion a nourri également la réflexion morale de Schopenhauer (1841)[251], qui substitue le critère de la sensibilité à celui de la raison.

---

242 GUICHET J-L., SERVAIS V. (2010), « Références bibliographiques », *Douleur animale, douleur humaine*, Versailles Cedex, Editions Quæ , «Update Sciences & Technologies », 201-212.

243 DELFOUR F. (2014), *« La reconnaissance de l'animal par la science et la pensée »,* Colloque « Nous et l'animal », organisé par Ecolo-Ethik, le 7 février 2014 à Paris au Palais du Luxembourg.

244 Institut National de la Recherche Agronomique.

245 BURGAT F. (2006), *Liberté et inquiétude de la vie animale*, Kimé.

246 LEROY C. G. (1862), *Lettres sur les animaux*, Paris, Poulet-Malassis.

247 BONNOT de CONDILLAC E. (1755), *Traité des animaux*, Présenté et annoté par MALHERBE M. (2004), Paris, Vrin.

248 GUICHET J.-L. (2006), *Rousseau, l'animal et l'homme*, Ed. Du Cerf.

249 ROUSSEAU J.-J. (1755), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Amsterdam, Marc Michel Rey, réédité en 2011, Paris, Broché.

250 BENTHAM J. (1789), « Introduction aux principes de la morale et de la législation », trad.fr. CLERO J.-P., in *Anthologie historique et critique de l'utilitarisme* (éd. C. Audard), Vol. I., Paris, PUF.

251 SCHOPENHAUER A. (1841), *Le fondement de la morale*, tr. fr. BURDEAU A. 1991, Paris, Poche.

III.8.2.2 - Apport de l'éthologie

La recherche de Vidal et Simonneaux[252] (2014)[253] met en lumière l'évolution épistémologique du concept d'animal au regard de la dialectique sujet/objet, en se fondant sur un travail bibliographique, que je reprends ici concernant l'éthologie :

Du côté de **l'éthologie**, les behavioristes (souvent non reconnus comme éthologues, puisqu'ils étudient l'animal en laboratoire), ont développé des approches d'inspiration mécaniste, en procédant à une double réduction du psychisme au physiologique, et du physiologique au physique (Merleau-Ponty, 1942). Ils envisagent la construction du psychisme comme inféodée à des associations stimulus-réponse. Le behaviorisme fait fi de la question de l'intentionnalité, de la pensée chez l'animal, et d'une éventuelle subjectivité. Lorsque Thorndike (2000)[254] envisage l'intelligence animale, c'est pour en nier l'existence, l'animal n'ayant d'autres choix que de procéder au hasard. Le behaviorisme pose l'animal comme *« être assujetti à son environnement »*.

Pour l'éthologie positiviste, dont Lorenz est un des représentants, l'animal est conçu comme « *être assujetti à ses gènes »*. L'émergence de la sociobiologie (Wilson, 1975)[255] qui s'intéresse aux différences comportementales intraspécifiques, conduit à étendre l'influence du gène dans les *processus sociaux*.

Les tenants de la psychologie animale (Renck et Servais, 2002)[256] fustigent ces conceptions innéistes qui refusent de prendre en compte les « ***états subjectifs de l'animal »***. Ils considèrent difficile de séparer ce qui relève de l'acquis et de l'inné, et questionnent certains concepts fondateurs des théories innéistes tels que l'instinct.

Von Uexküll (1934)[257], un des fondateurs de l'éthologie phénoménologique, réinterroge la notion de sujet au travers de sa théorie de *l'Umwelt*. Il fonde sa réflexion sur le rapport entre l'animal-sujet et son milieu de vie et élabore le concept d'univers subjectif, l'Umwelt, monde spécifique d'action et de perception d'une espèce donnée, à quoi celle-ci

---

[252] Michel VIDAL est Docteur en Science de l'éducation (Toulouse 2 Le Mirail, 2014, sous la direction du Pr. L. SIMONNEAUX). Laurence SIMONNEAUX est Professeur (Toulouse 2 le Mirail, Ecole nationale de Formation Agricole).

[253] VIDAL M., SIMONNEAUX L. (2014) , « Conceptions de l'animal au regard de dialectique objet/sujet », *Education et socialisation* [en ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014. URL : http://edso.revues.org/1022.

[254] THORNDIKE, E.L. (2000), *Animal intelligence*, New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.

[255] WILSON E.O. (1975), *Sociobiology, the New Synthesis*, Cambridge, MA : The Belknap Press of Harvard University Press.

[256] *Ibid*.

[257] *Ibid*.

donne sens. Cette nouvelle conception de l'animal-sujet s'avère heuristique et conduit notamment à l'émergence de l'éthologie cognitive (Daubner et Poissant, 2005)[258].

L'**éthologie cognitive** considère l'animal comme ayant des représentations construites qui font appel à la mémoire et aux émotions (Roitlab, 1987). Elle questionne les formes d'intentionnalité ou de conscience chez les animaux (Vauclair et Kreutzer, 2004)[259]. Elle envisage l'animal comme *potentiellement* sujet, sujet pensant et conscient, voire idéant. Après avoir mis en évidence l'existence d'émotions chez de nombreux animaux (Bekoff, 2009)[260], d'autres chercheurs, sans que les résultats ne fassent pour autant consensus, suggèrent la présence d'intelligences qui se traduisent par une capacité à raisonner et faire des inférences causales, par des aptitudes à résoudre des problèmes, par la faculté de compter, d'imiter chez certaines espèces, d'avoir un langage, fondé comme l'homme sur des signifiants et des signifiés (Christen, 2009)[261]. Ils attribuent à certains primates et mammifères une théorie de l'esprit, l'existence d'une conscience (une conscience de soi, une conscience de la mort, une intentionnalité) (Christen, 2009[262] ; Delfour et Marten, 2001[263], Delfour et Carlier, 2004[264]), d'une protoculture (Lestel, 2001)[265], d'une morale, notamment avec des capacités à l'empathie (de Waal, 2009)[266]. Tout semble donc présent pour faire de l'animal un véritable sujet.

Dominique Lestel, philosophe et éthologue, est quant à lui un penseur atypique qui refuse les conceptions classiques opposant l'homme et l'animal et la distinction nette qui est faite entre l'éthologie et la sociologie. Dans son ouvrage intitulé *L'animal singulier* (2004)[267], il tente d'analyser ces relations fortes et étonnantes qui se tissent entre l'humain et certaines autres espèces animales à travers la notion de « communauté hybride »[268]. Selon cet auteur, la

---

258 DAUBNER E., POISSANT L. (Eds.) (2005), *Art et biotechnologies,* Paris, Esthétique.

259 VAUCLAIR J., KREUZTER M. (Eds.) (2004), *L'éthologie cognitive,* Paris, Ophrys de la maison des sciences de l'homme.

260 BEKOFF M. (2009), *Les émotions des animaux,* Paris, Payot.

261 CHRISTEN Y. (2009), *L'animal est-il une personne ?,* Paris, Champs Sciences.

262 *Ibid*.

263 DELFOUR F., MARTEN K. (2001), « Mirror image processing in three marine mammal species: killer whales *(Orcinus orca), false killer whales (Pseudorca crassidens) and California sea lions (Zalophus californianus) »,* in *Behavioural Processes, 3, 181-190.*

264 DELFOUR F., CARLIER P. (2004), « Expériences corporelles et reconnaissance de soi. L'exemple des mammifères marins », in GAPENNE O., MANES GALLO M.C., MARINON L., LILIENFIELD S.O., « Dolphin-assisted therapy: flawed data, flawed conclusions », in *Anthrozoös*, 1998, 11, 194-200.

265 LESTEL D. (2001), *Les origines animales de la culture,* Paris, Champs Essais.

266 WAAL (de) F. (2009), *L'âge de l'empathie, leçons de la nature pour une société solidaire*, Paris, Les Liens qui libèrent.

267 LESTEL D. (2004), *L'animal singulier*, Paris, Seuil.

268 Qu'il définit comme *« une association d'hommes et d'animaux dans une culture donnée, qui constitue un espace de vie pour les uns et pour les autres, dans lequel sont partagés des intérêts, des affects et du sens »* p.19.

découverte que l'animal peut aussi être un « sujet » constitue ***« la quatrième blessure narcissique pour l'humanité »***. *« Après avoir admis avec Copernic que l'homme n'est pas au centre du monde, avec Darwin qu'il est une espèce animale, avec Freud qu'il n'est pas transparent à lui-même parce qu'il a un inconscient, l'homme découvre désormais qu'il n'est pas le seul sujet dans l'univers »* (Lestel, 2004)[269].

Un autre philosophe, américain cette fois, le Professeur émérite Tom Regan (Caroline du Nord) va encore plus loin dans sa thèse selon laquelle les animaux « sujets-d'une-vie » ont des droits, au respect absolu, entraînant notamment le droit de ne pas subir de dommages tels que douleur physique, douleur psychologique et mort (Regan, 2004)[270]. Ses travaux sont à la fois adossés et opposés à ceux du philosophe australien Peter Singer[271], qui défend une théorie utilitariste de l'animal et qui est connu pour sa pensée de l'antispécisme. Néanmoins, appliquer les mêmes droits que nous aux animaux, n'est-ce pas retomber dans l'anthropocentrisme ? Pour trancher face à ce conflit, Regan propose deux principes : le *miniride principle* (principe de minimisation de la violation des droits) et le *worse-off principle* (principe de priorité à l'évitement des préjudices les plus grands).

Avec l'animal, la question n'est donc pas tant de savoir s'il est sujet mais de quel type de sujet nous parlons. Les deux animaux de ma recherche (poney et dauphin) sont des mammifères complexes, dotés d'un système nerveux central et de sensibilité.

Les courants de pensées philosophiques tels que ceux de Morin (« deuxième type de subjectivité ») et Séguy-Duclot (« subjectivité animale comme fonction d'intentionnalité objectivante ») et le courant de pensée éthologique tel que celui Servais et Renck (« états subjectifs de l'animal »), m'ont semblé les plus pertinents dans ce débat. C'est donc avec ces pensées comme arrière-fond théorique que je parlerai de sujet, d'intersubjectivité et d'inter intentionnalité entre l'enfant autiste et l'animal tout au long de ce travail.

---

269 *Ibid*. p.60.

270 REGAN T. (1983), *The Case for Animal Rights*, Los Angeles, University of California Press, Berkeley. 2è ed en 2004 sous le titre : *The Case for Animal Rights. Updated with a new preface*, Los Angeles, University of California Press, Berkeley.

271 SINGER P. (1975, 1990), *Animal Liberation* (traduction française, *La Libération animale*, Grasset, 1993 ; Paris, Petite Bibliothèque payot, 2012.

IV. Un dispositif basé sur les interactions libres avec les poneys (*Equus ferus caballus*)

Une fois évoqués les grands rappels concernant la nébuleuse de l'autisme et d'autre part les connaissances actuelles sur l'éthologie équine, je souhaite aborder la description de mon dispositif de recherche en abordant les conditions de sa mise en place, les principes qui sous-tendent ses particularités, ses modalités d'évolution au cours de la recherche et enfin les conditions de recueil de données.

IV.1. Création d'un dispositif thérapeutique et de recherche

IV.1.1. Rappel des fondements du choix du dispositif

Cherchant à explorer les fondements théoriques des pratiques d'équithérapie et partant de mon hypothèse qu'il existe une certaine similitude dans la façon d'appréhender l'environnement d'un point de vue sensoriel entre certains enfants autistes et certains mammifères, j'ai souhaité optimiser au mieux la possibilité de contacts spontanés entre l'enfant et l'animal, tout en minimisant les influences extérieures. A savoir, idéalement, durant les vingt minutes de séance que **du côté de l'enfant**, le thérapeute n'induise pas d'élan potentiel de l'enfant vers l'interaction avec l'animal, mais l'y accompagne et qu'il n'ait pas d'idée préconçue sur la façon dont l'enfant devrait aborder le poney. **Du côté du poney**, j'ai souhaité laisser celui-ci libre de rentrer en contact ou non avec l'enfant, ne pas induire d'effet de dominance sur lui (port du licol longe), ne pas interférer avec de la nourriture, éviter la proximité avec ses congénères, qui représentent les partenaires sociaux a priori les plus intéressants pour lui. Il ne s'agit pas non plus pour le clinicien de se mettre complètement en retrait mais bien de trouver le bon ajustement dans ce trio relationnel.

Le présupposé d'une telle manière de construire mon dispositif est de considérer que tout mouvement de l'enfant autiste a une intentionnalité, même si celle-ci est énigmatique et reste à décoder. En nous référant au modèle du petit humain au stade de son développement pré-

verbal, nous tentons de repérer des messages indirectement ou directement adressés par l'enfant autiste à un animal autre-sujet, susceptible de les interpréter comme tels. C'est bien la dimension inter-subjective, inter-intentionnelle, inter-relationnelle qui donne sens et valeur de communication (message adressé) à une mimique ou à une production sonore du bébé, et dans le sujet qui nous intéresse ici, de l'enfant autiste. Je reviendrai dans ma partie théorico-clinique à cette question de ma posture analytique au sein de ce dispositif qui me permettra d'analyser mon contre transfert vis-à-vis de ces interactions enfant-poney-thérapeute.

IV.1.2. Spécificités et principales qualités de la médiation équine

IV.1.2.1 - Une clinique du vivant : réponses propres et médium signifiant

L'animal regroupe plusieurs spécificités d'autres médiations utilisées plus fréquemment au service du soin psychothérapeutique et notamment avec des enfants autistes : il fait appel en effet au corps, à toute les modalités de la sensorialité, au toucher, au rythme, au sensorimoteur, au mouvement, à l'affect de façon plus générale.

Mais la spécificité la plus évidente de la médiation animale, et qui la rend unique parmi toutes les autres médiations, est de faire partie d'emblée d'une **clinique du « vivant »,** ce qui implique d'avoir un médium possédant ses réponses propres en tant qu'espèce spécifique avec sa perception propre du monde, et en tant qu'individu spécifique, unique au sein d'une même espèce. Cela implique d'être un médium signifiant qui ressent, perçoit, interprète, analyse (selon son développement cognitif), agit, réagit, interagit avec le monde environnant, et donc avec les messages adressés volontairement et involontairement par l'enfant autiste (et le thérapeute), ses modalités de contact et de lien.

IV.1.2.2 - Un médium malléable partiel

Les particularités et qualités du poney pourraient, selon le but poursuivi, être déclinées sous une forme quasi exhaustive. Nous garderons ici à l'esprit la spécificité de nos pratiques

cliniques à médiation, c'est-à-dire comme l'indique Roussillon (2013)[272] : *« de penser, à partir de l'expérience, que l'utilisation du transfert mobilisé par les médiations reste centrée sur le développement de l'appropriation subjective par les patients des pans de leur vie psychique non ou mal intégrés antérieurement »* (Roussillon, 2013)[273].

Dans son analyse de la fonction du médium malléable, Roussillon a relevé **douze propriétés sensorielles et relationnelles**, qui selon lui, ont chacune une fonction dans le processus de métabolisation et de symbolisation (Roussillon, 2013)[274]. Pour mémoire ces douze propriétés sont les suivantes : l'objet doit être suffisamment **saisissable, disponible, sensible, animé, indestructible, transformable, constant et fidèle, prévisible, réceptif, consistant** et enfin, **endurant**.

Nous avons exploré attentivement ces douze propriétés sensorielles et relationnelles, en nous interrogeant sur la valeur médium malléable du poney et avons conclu que **le poney les possède toutes au moins partiellement, ce qui fait de cet animal une médiation thérapeutique particulièrement attractive**. Mais il a aussi sa consistance propre, sa manière de ne pas être malléable, sa résistance aux désirs de l'humain, tout cela représente autant de spécificités dans lesquelles sa nature propre se fait reconnaître et se manifeste, participant au processus complexe de subjectivation. Le poney « transitionnalise » les rapports sociaux, en offrant un mode de présence intermédiaire entre le médium malléable et le non-malléable de la rencontre avec l'altérité. Il entretient l'illusion d'un partage affectif de ce qui lui est ainsi communiqué. Et surtout, il semble doté d'une capacité de « communication émotionnelle », voire d'une forme archaïque d'empathie de la vie affective des humains qui reste à définir, peut-être en termes de degré de « réceptivité émotionnelle ». Vidal (2003) parle de « souffrance éthologique » concernant les émotions. Il souligne en cela que les diverses émotions de satisfaction, de déplaisir, voire de « tension » comme de peur ou d'agressivité que manifestent les animaux, amènent à reconnaître que le processus d'investissement d'affects ne se limite pas au registre de la psychologie, mais peut être étendu au registre éthologique chez l'animal.

---

[272] ROUSSILLON R. (2013), in BRUN A., CHOUVIER B., ROUSSILLON R., Manuel des médiations thérapeutiques, Paris, Dunod.

[273] *Ibid*. « Conclusion », p.378.

[274] *Ibid*. ch. 7, « La fonction médium malléable et les pathologies du narcissisme », p. 202.

IV.1.2.3 - Spécificité du transfert de l'enfant autiste sur le poney

Potentiellement, la médiation avec le poney offre la possibilité d'un **transfert sur la mère primitive**, c'est à dire **un transfert des modes sensoriels et relationnels primitifs**. Il s'agit d'un ***« transfert par diffraction sensorielle »*** (Brun, 2007)[275] : l'enfant autiste va projeter les éléments morcelés de son monde interne, non seulement sur le thérapeute et sur le poney, mais aussi sur les éléments sensoriels du cadre thérapeutique (terre meuble du manège, murs, filet, licol, brosse, longe, objets équestres, caméra, etc.). Le rapport transférentiel au cadre reflète **les préconditions et la préhistoire de la représentation.**

Dans cette perspective, l'importance du médium malléable « à » et « pour symboliser » renvoie au rôle joué par la sensorialité (Roussillon, 2013)[276]. Dans les dispositifs à médiation, le travail thérapeutique consistera, entre autres, à permettre au sujet d'accéder aux processus de symbolisation et à la figuration, **à partir de la sensorialité**. Il s'agira de repérer les manifestations transférentielles spécifiques de l'enfant autiste. La fonction médium du poney consistera à **« devenir un attracteur sensoriel pour le transfert »** et elle œuvrera alors comme processus de liaison.

La médiation équine éveille aisément des sensations archaïques proches de celles que l'enfant a vécu avec sa mère dans les premiers mois de sa vie (voire intra-utérine) : bercement lors du portage (holding), odeurs, sensations tactiles, chaleur, réponse d'un autre vivant, etc. Le rôle du thérapeute est de s'appuyer sur ce message pour tenter de refléter à l'enfant son vécu interne, mais avant tout de l'entendre. Il s'agira de suivre au mieux l'enfant dans ses demandes, de l'accompagner dans ses mouvements, avec l'hypothèse que ce n'est pas parce que certains de ses comportements et gestes sont énigmatiques qu'ils ne représentent pas pour autant des messages adressés à un autre.

Vignette clinique : l'œil-attracteur du poney

A différentes séances, Sarah, vient regarder et toucher plusieurs fois l'œil du poney avec son doigt. Parfois elle vient plonger son regard dans l'œil du poney, allant jusqu'à l'effet cyclope, d'autre fois le lécher ou le caresser avec un petit son voluptueux très doux et parfois interrogateur.

Au-delà de la crainte qu'elle puisse « lui faire mal » et si c'est le cas, le poney le signifie par son comportement, nous allons en tant que clinicien nous interroger : quel

[275] BRUN A. (2007), *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, Dunod, 63-66.
[276] *Ibid*.

message nous adresse-t-elle ? Se demande-t-elle ce qu'il y a dedans[277], est-elle attirée par l'aspect esthétique de ce globe brillant, voit-elle son reflet ou un détail de son reflet, indique-t-elle qu'elle est sensible au regard, à l'intrusion, etc. ?

Nous n'obtiendrons sans doute jamais avec certitude « la » réponse à cet intérêt spécifique. Mais nous serons attentifs à l'interrogation qu'il suscite chez l'enfant. Nous observerons si cette exploration se répète. Nous y mettrons des mots, des gestes, des affects, au plus près de ce qui l'intéresse dans l'ici et le maintenant. Vient-elle plonger, pénétrer son regard dans celui du thérapeute pareillement, différemment ?

Selon mon analyse clinique, il s'agirait d'une sorte d'agrippement ou de collage adhésif à cet objet « œil » du poney qui, rapidement chez Sarah, prendra valeur d'expérimentation et même de partage d'expérience avec l'autre. Nous avons affaire à un processus transférentiel, caractéristique des thérapies à médiation dans l'autisme infantile, et qui a été effectif, car il ne s'est pas arrêté à ce collage adhésif. Il a pu constituer une réactualisation et une élaboration du lien primaire à l'objet. Dans cette vignette clinique, j'ai également pu faire un parallèle entre cet œil-attracteur du poney et la sensibilité extrême (dont j'ai pris vraiment conscience en visionnant les vidéo) de Sarah à mes micros lâchages du regard auxquels elle réagissait, d'abord en coupant le lien, puis petit à petit, en m'interpellant moi-même ou en se raccrochant parfois indirectement au regard de l'infirmière derrière la caméra, qui m'interpellait alors directement.

[277] J'ai observé un enfant en bas âge (30 mois) possédant le langage verbal, avoir exactement le même comportement de toucher dans l'œil d'un chat et demander : « Y a quoi dedans ? »

IV.1.3. Le principe d'interactions libres : accompagner les mouvements spontanés de l'enfant autiste et du poney

IV.1.3.1 - Description du dispositif

Le dispositif de soin de thérapie avec le poney a été proposé dans sa double visée - soin thérapeutique et recherche - à six enfants autistes âgés de 6-7 ans d'un Centre de Jour et a été financé pour deux années. La recherche s'est déroulée dans un centre équestre à la campagne (Les Écuries de la Bervillière, Saint-André de Corcy, Ain), où les poneys vivaient au pré, impliquant un certain bien-être et une possibilité de relations sociales entre eux.





Poneys vivants au pré (sauf quand montés)



Boxe par deux en écurie (peuvent se toucher)



Entrée du manège



Manège vide



Coin matériel (où Mathis se cachera souvent)

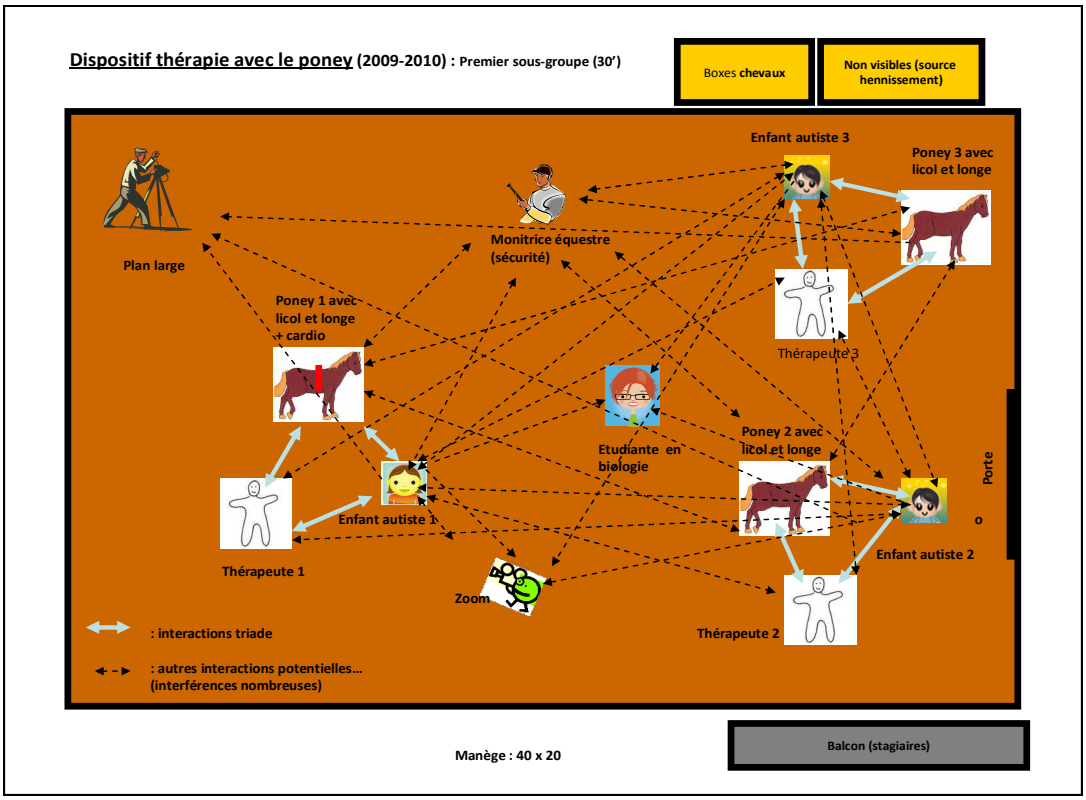


Pare-botte (derrière lequel Sarah jette souvent des objets)

La première année, le groupe d'enfant était divisé en deux, chacun bénéficiant d'une demi-heure de thérapie. Trois enfants, leurs poneys, leurs soignants, ainsi que deux caméras, une monitrice équestre et une étudiante en biologie se retrouvaient donc ensemble dans le manège. L'éthologue, l'équipe et moi-même avons estimé qu'un trop grand nombre d'interactions « parasites » pouvaient influencer la relation libre souhaitée dans nos critères de recherche. Ainsi, et même si certains mouvements groupaux ont pu être intéressants pour certains enfants, nous avons jugé ce vaste espace trop anxiogène et nous l'avons modifié la seconde année. L'avantage de cet imprévu tient au fait que j'ai pu ainsi comparer les effets de ces deux types de dispositifs.

Voici représenté par le schéma 1, le dispositif tel que nous l'avions construit la première année (flèches pleines en bleu) et la démultiplication possible d'interactions (flèches en pointillé), risquant d'amener trop d'interactions parasites (ceci ne signifiant pas qu'elles avaient toutes lieu) :

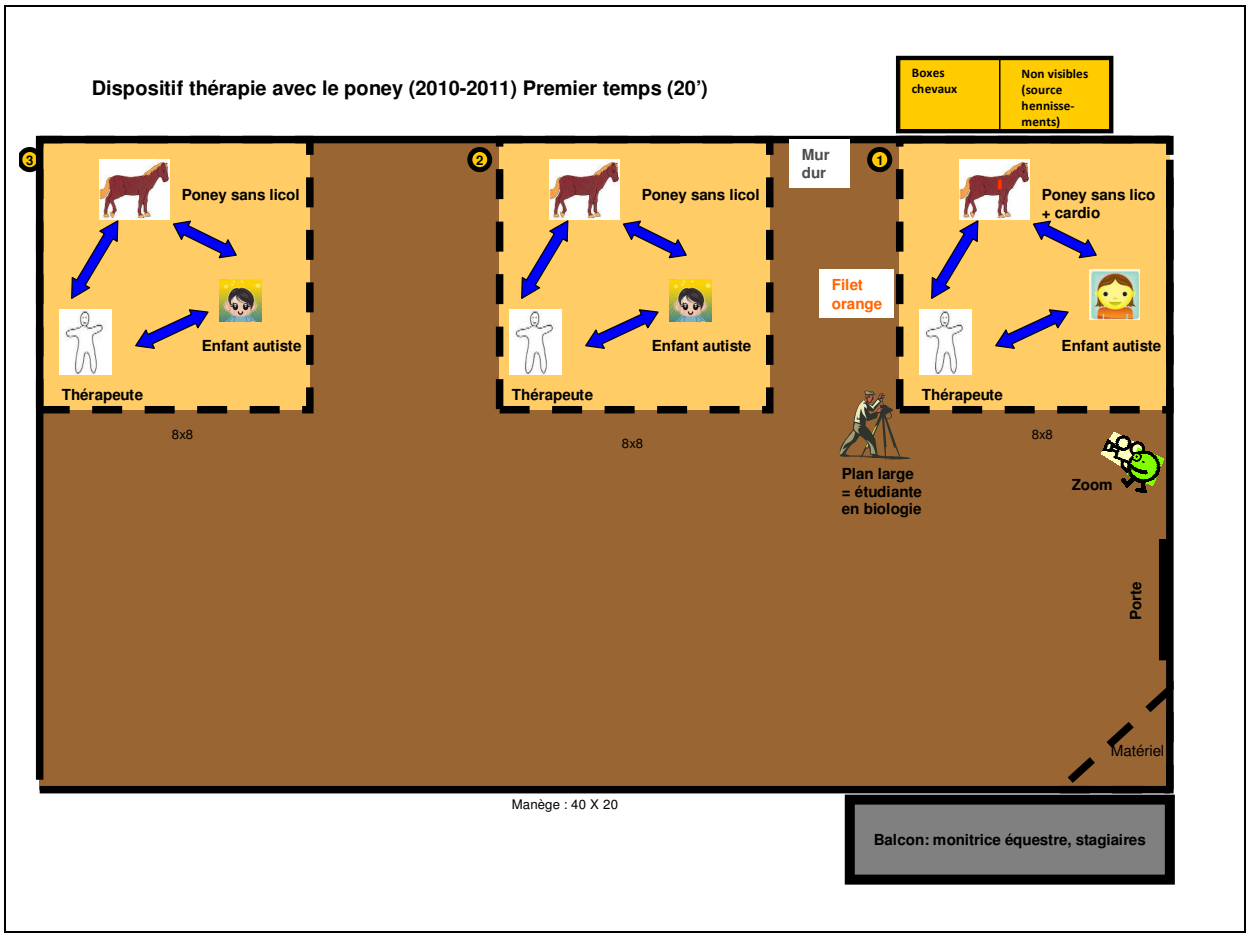
Figure 1 : Dispositif de thérapie avec le poney la première année.



IV.1.3.2 - Un cadre thérapeutique réaménagé la seconde année

La seconde année, nous avons apporté les modifications suivantes : trois petits enclos plus contenants dans le manège ont été délimités pour chaque trio enfant-thérapeute-poney à l'aide de filets, une réduction du temps de la séance (20 minutes), une seule caméra en mouvement et à l'extérieur de l'enclos (le plan large pouvant être sur pied fixe et géré par l'étudiante en biologie), la présence préalable du poney sans licol dans l'enclos (licol et longe qui restent à disposition en cas de portage). Ce nouveau dispositif nous a paru limiter l'impact de facteurs anxiogènes pour l'enfant (espace trop vaste) et de facteurs liés aux interactions entre poneys. Il a eu également l'avantage pour les soignants de sentir un cadre jugé par eux moins « flou », alors qu'ils étaient en difficulté avec cette consigne très libre. Je précise que dans l'idéal, j'aurais préféré que les séances et ces enclos soient à l'extérieur, mais cela est apparu impossible à réaliser d'une part avec des enfants autistes qu'il aurait fallu sans doute poursuivre partout et d'autre part pour une raison climatique évidente. Voici le schéma de ce dispositif modifié :

Figure 2 : Dispositif de thérapie avec le poney réaménagé la deuxième année.



Le portage n'est pas imposé, il se réalise à cru, à la demande de l'enfant ou à l'initiative du thérapeute, s'il sent que cela pourra sortir l'enfant d'une crise désorganisatrice par exemple. Chacun des cinq enfants avait un poney attribué, le même toute l'année et une nouvelle monitrice équestre surveillait la séance depuis un petit balcon extérieur mais n'intervenait pas dans le soin. Trois nouveaux poneys ont été intégrés (l'un étant parti à la retraite, deux autres étant accidentés). Durant les deux années, nous n'avons pas préconisé de découpage de la séance comme dans l'équithérapie « classique », avec pansage, monte, jeux équestres, etc. Le poney sera brossé, pansé par l'enfant seulement lorsque ceci aura un sens pour lui.

Pour mémoire, mon expérience de différents dispositifs équestres m'a amenée à penser qu'il était souvent préférable de proposer aux enfants autistes d'abord un dispositif basé sur les interactions libres et au fur et à mesure de l'évolution de l'enfant et du sens que prennent les expériences qu'il y fait et de proposer par la suite une thérapie plus structurée telle que de l'équithérapie.

Les poneys des deux enfants filmés sont équipés d'un cardiofréquencemètre qui permet de mesurer les battements de leur cœur afin de nous donner éventuellement, en complément des vidéos, des éléments significatifs sur leur vécu émotionnel. Dans l'ensemble, les résultats n'ont pas montré de réaction particulière qui ne soit pas déjà visible sur les films. Je les ai utilisés ponctuellement pour vérifier si une absence de réaction vive (un enfant mettant son doigt dans l'œil du poney par exemple) était masquée.

Durant la séance, la consigne est de **« laisser advenir les interactions entre l'enfant et le poney en essayant de les influencer le moins possible »**. Il s'agit pour le soignant de refréner son envie d'être dans « le faire », l'éducatif ou de combler le vide à tout prix.

IV.1.3.3 - Le poney s'intéresse t-il vraiment à l'enfant ? Quelques chiffres.

Ce réaménagement du dispositif m'a permis de m'interroger sur l'intérêt que prête le poney à l'enfant autiste. La supposée curiosité du poney, qui ici est libre de venir ou non vers l'enfant sans être attiré avec de la nourriture ou une quelconque technique de dressage, est-elle « vérifiable » ?

Quelques chiffres : concernant Sarah (cas 1 de ma partie clinique), j'ai répertorié et analysé ***362 interactions*** *sur 2 ans. La première année,* ***79%*** *des interactions sont à son initiative (dont 93 % dans les 5 premières minutes), contre seulement* ***14%*** *à l'initiative du poney (7 % à l'initiative du thérapeute). La seconde année,* ***48%*** *des interactions sont à l'initiative de Sarah, contre* ***40%*** *à l'initiative du poney (dont 76 % dans les 5 premières minutes). De plus,* ***12%*** *des élans à l'interaction entre elle et le poney sont des* ***initiatives simultanées,*** *c'est-à-dire celles dont il est difficile de déterminer qui a influencé l'autre. Même s'il n'est pas possible de déterminer de façon totalement certaine à quoi sont dues ces différences,* ***ces résultats montrent que prendre en compte la liberté totale de mouvement du poney et la non opportunité d'interagir avec ses congénères est très significatif****. Dans ce cas clinique (qui nécessiterait une étude avec un échantillon plus grand pour être vérifié),* ***le pourcentage d'initiative à l'interaction venant du poney est d'un peu plus de trois fois supérieur quand l'animal est libre de ses mouvements. L'initiative du contact est beaucoup mieux partagée quand on laisse aussi bien l'enfant que le poney, libres d'interagir entre eux.***

La curiosité, l'élan à l'interaction, la motivation du poney envers l'enfant est bien réelle, même si elle peut s'émousser ou arriver à une certaine limite, notamment lorsque l'enfant est davantage en lien avec son thérapeute (succès du point de vue thérapeutique) et lui offre moins de stimulations sociales. La construction du lien qui s'est élaborée entre cette

enfant et moi, grâce au poney, à la fois médiation et partenaire étayant, est très parlante, comme nous le verrons plus loin dans ma partie clinique.

IV.2. Recueil et traitement des données

Je vais donner une image d'ensemble des cinq enfants de l'étude, deleur thérapeute ainsi que de leur poney en tentant pour ces derniersd'établir une fiche de profil de chaque animal.

IV.2.1. Populations

IV.2.1.1 - Données concernant les enfants

Six enfants ont participé à ce projet de soin la première année. La seconde année, un enfant n'a pas poursuivi cette prise en charge, à la demande de l'équipe du Centre de Jour qui a estimé qu'il développait des phobies importantes, dont celle du centre équestre[278]. J'ai regroupé dans le tableau suivant le nom d'emprunt de chaque enfant, son âge en début de prise en charge, le diagnostic CIM 10 et le résultat de la C.A.R.S., le thérapeute et le poney attribué ou choisi par l'enfant.

Figure 3 : Tableau de population des enfants, des poneys et des thérapeutes sur deux ans.

Enfants autistes	Age en début de thérapie poney	Diagnostic CIM10 et C.A.R.S.	**Thérapeutes** (fonction)	**Poneys** 1ère année	**Poneys** 2ième année
1. **Mathis**	6 ans 7 mois	F 84.0 46	Mathilde Psychologue	**Max** ♂, 10 ans, 1m 10	**Sinaï** ♂, 4 ans, 1m 10
2. **Sarah**	6 ans 7 mois	F 84.0 46	Anne Psychologue (Mathilde lors congé mat)	**Max**	**Anubis** ♂, 4 ans, 1m 10
3. **Étienne**	6 ans 6 mois	F 84.0 34,5	Sophie IDE	**Girolle** ♀, 16 ans, 1m 10	**Max**[279]
4. **Tan**	6 ans	F 84.0 34,5	Claire IDE puis Nathalie Psychologue	**Pimprenelle** ♀, 16 ans, 1m 05	**Rita** (♀, 7 ans, 1m 15) : 9 séances **Rico** (♂, 9 ans, 1m 30) : 10 séances **Nala** (♀, 9 ans, 1m 30) : 10 séances
5. **Abraham**	5 ans 5 mois	F 84.0 36	Yannick Ergothérapeute	**Pimprenelle** ♀, 16 ans, 1m 05	**Pimprenelle**

[278] Or, il s'agissait de l'enfant dont les résultats de l'évaluation C.A.R.S., le donnaient comme proche de sortir du diagnostic (29,5) et donc de l'étude, ce qui n'a donc pas posé trop de problème.

[279] La seconde année, Girolle est envoyée à la retraite. Étienne choisit et réclame Max. Nous souhaitions changer de poney aussi bien pour Mathis que pour Sarah et avons opté pour des poneys plus jeunes et plus curieux : Sinaï et Anubis.

NB : Tan a changé trois fois de poney la seconde année, du fait de problèmes de santé successifs pour deux d'entre eux (boiterie). Finalement, Nala fut la ponette qui lui a convenu le mieux.

IV.2.1.2 - Données concernant les poneys

Pour mes données sur les dauphins, j'avais réalisé des interviews de leurs soigneurs et d'autres personnes, afin de réaliser une fiche du profil de chacun d'eux. J'ai souhaité faire de même avec les poneys mais il est frappant de constater à quel point la plupart des centres équestres ne savent rien de l'histoire, de l'anamnèse (conditions de naissance, débourrage, etc.) de leur cavalerie. Les seules traces sont souvent les soins vétérinaires.

Néanmoins, j'ai pu recueillir quelques éléments qui donnent une image d'ensemble de chacun des poneys de cette recherche. Comme pour les dauphins, les données suivantes proviennent du personnel équestre travaillant avec les poneys et non d'éthologues.

IV.2.1.2.1 - Pimprenelle (femelle, 16 ans)



Femelle d'environ 16 ans, de race type Shetland, petite : 1m 05, née dans l'Ain. Sa robe est **pie alezane**. Plus à l'aise en hiver qu'en été. Elle est décrite comme « calme, patiente et docile » et son seul défaut serait d'être « gourmande » (reproche très étendu envers les poneys en centre équestre). La phrase qui la caractériserait serait : ***« La force tranquille »***. En thérapie, Pimprenelle, étant libre de ses mouvements, se roulait presque systématiquement.

IV.2.1.2.2 - Girolle (femelle, 16 ans)



Femelle d'environ 16 ans de race type Shetland, 1m 10, née dans l'Ain. Sa robe est **alezane,** avec une bande blanche sur le chanfrein et le nez. Girolle est décrite comme ayant un caractère dominant dans le groupe. Elle a la réputation d'être une ponette « pas aimable », supportant mal la proximité des autres poneys, n'hésitant pas à couiner et taper. Elle affirme son caractère avec ses partenaires, même montée. La phrase qui la caractérise serait : ***« Un très fort caractère »***. Néanmoins, elle est tolérante avec les enfants en général et la monitrice a souligné qu'elle se montrait « très docile et bonne pâte avec les autistes, par qui elle se laisse faire ».

IV.2.1.2.3 - Max (mâle, 10 ans)



Mâle (hongre) d'environ 10 ans de race type Shetland, 1m 10, né dans l'Ain, arrivé dans ce centre à 4 ans. Sa robe est **bai mouchetée**, sa queue, sa crinière et son toupet sont particulièrement peu fournis pour un poney. Il est de corpulence modeste, c'est un poney plutôt fin. Il est décrit comme « ni dominant, ni dominé, curieux et égal à lui-même toute l'année ». Max est « polyvalent », utilisé aussi bien pour la monte que l'attelage. La phrase qui le caractériserait serait d'être ***« un poney plutôt curieux »*** et de ce fait intéressant avec des autistes qui l'ignoreraient. Il semblerait d'après la monitrice qu'il commence à perdre la vue, ce qui explique peut-être mon impression que son regard était souvent écarquillé.

IV.2.1.2.4 - Nala (femelle, 9 ans)



Femelle de 9 ans, 1m 30 (pour mémoire le maximum pour un poney est de 1m 48), sa robe est **pie noire**, avec une majorité de noire et des tâches blanches sur les flancs et les membres. La tête est entièrement noire. Nala est décrit comme une « belle » ponette, qui répond bien au travail, calme et « sûre d'elle ». La phrase qui le caractériserait serait d'être ***« une ponette imposante et rassurante ».*** Elle est très populaire et tout le temps demandée par les enfants du club. Ses caractéristiques physiques (elle impose le « respect ») et comportementales (elle est calme, rassurante) ont un impact chez les enfants autistes[280].

[280] Nala a été proposée en remplacement d'un poney blessé (Rico, lui même remplaçant Rita qui boitait). Elle a tellement mieux convenu à l'enfant (Tan) que nous avons demandé à la garder au retour de Rico. Elle a également exercé une certaine fascination sur Abraham qui se débrouillait pour venir la voir et interagir avec elle dans l'enclos avant de rejoindre Pimprenelle, sa ponette.

IV.2.1.2.5 - Rico (mâle, 9 ans)



Mâle de 9 ans, 1m 30, sa robe est **pie alezan café au lait**, très calme et rassurant, très populaire en club. Il a remplacé une ponette blessée sur un temps très court mais son caractère « mou », pas assez réactif pour l'enfant autiste concerné, n'a pas convenu à celui-ci: Tan semblait s'ennuyer et nous ne l'avons pas gardé même après sa guérison, suite à un abcès.

IV.2.1.2.6 - Rita (femelle, 7 ans)



Femelle de 7 ans, 1m 15, de couleur **bai**. Décrite comme **« vive mais gentille et volontaire »**. Rita se montrait un peu trop réactive à l'agitation de Tan, notamment lorsqu'il était sur son dos et ne tranquillisait pas sa thérapeute. Blessée à une patte, elle boite et a été remplacée au bout de 9 séances, par Rico qui lui-même sera boiteux après 10 séances du fait d'un abcès puis par Nala qui est celle qui a le mieux convenu à cet enfant pour les 10 dernières séances.

IV.2.1.2.7 - Anubis (mâle, 4 ans)





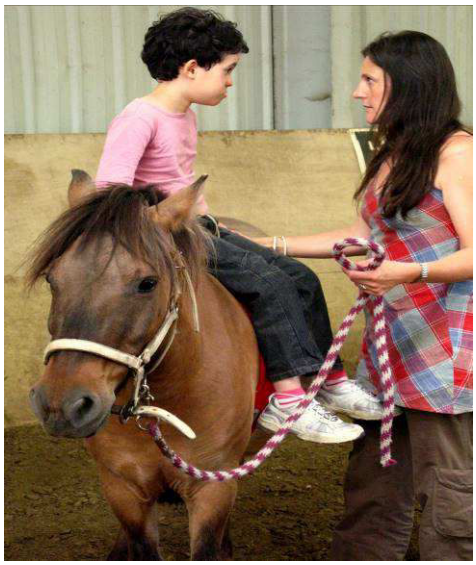


Mâle de 4 ans, 1m 10, issu du maquignonnage (donc beaucoup ballotté), ce poney est arrivé en mauvaise condition physique, très amaigri[281]. Anubis est **blanc**, ce qui fait bien ressortir ses yeux marron. Quand nous l'avons pris la seconde année pour la thérapie, il était encore au tout début « bizuté » par ses pairs et recouvert de cicatrices De ce fait, la phrase qui le caractérisait était **« gentil mais inquiet ».** Il recherchait la proximité, notamment de l'humain, ce qui a été un atout important dans la thérapie de Mathis.

[281] Anubis a mis un an à s'adapter au travail en club mais est considéré maintenant comme un bon élément. Il a également repris une corpulence plus normale (Cf. photo du haut, prise en 2016).

IV.2.1.2.8 - Sinaï (mâle, 4 ans)





Mâle de 4 ans, 1m 10, issu du maquignonnage, arrivé au club peu avant Anubis. Sinaï est **bai foncé** (avec crins foncés). Ce poney, jugé trop rebelle, ne s'est apparemment jamais adapté au travail en club et n'a pas été gardé par le centre équestre. Il est décrit comme « non coopératif » et a éjecté beaucoup d'enfants en travail d'équitation, ce qui n'est jamais arrivé avec les enfants autistes. La phrase qui le caractériserait serait : **« têtu, peu volontaire, n'avance pas ».** Cette absence de qualités pour en faire un bon poney de club n'a pas été problématique dans la thérapie avec Sarah et le fait qu'on ne lui demande rien ou presque lui a probablement bien convenu. Le club l'a revendu et ne sait pas où il se trouve maintenant.

IV.2.2. Évaluations comportementale et clinique

IV.2.2.1 - Présentation de la C.A.R.S.

La C.A.R.S. (*Childhood Autism Rating Scale*) de Schopler et al. (1980)[282] est une échelle d'évaluation des comportements autistiques, définis conformément aux critères diagnostiques de Kanner, de Rutter et de la NSAC (National Society for Autistic Children). Elle est applicable aux enfants de 2 à 12 ans. Nous avons retenu cette échelle afin d'obtenir une mesure de l'intensité de l'autisme chez chaque enfant, ainsi que des éléments objectivables dans les domaines nous qui intéressent ici. Dans le protocole, l'observation est basée sur une séance de jeu avec un adulte, qui est filmée. Quinze items comportementaux[283] sont cotés selon des scores de 1 à 4 (avec un ½ point entre chaque score). Un score de 1 correspond à un comportement de l'enfant dans les limites de la norme pour son âge, tandis qu'un score à 4 indique un comportement sévèrement perturbé. Il est tenu compte de la fréquence et l'intensité du comportement. Le score total indique un degré de sévérité de l'autisme qui s'étend de 15 à 60 (15-29,5 : non autistique, 30-36,5 : légèrement à moyennement autistique, 37-60 : sévèrement autistique).

Les enfants ont été évalués à l'aide de la C.A.R.S. avant le début de la thérapie avec le poney, puis deux ans après. Les cotations a été faite en équipe avec un médecin, ainsi qu'une personne de l'équipe de l'ITTAC[284], expérimentée dans ces évaluations.

IV.2.2.2 - Présentation de la Grille de Haag et al.

La *Grille de repérage des étapes évolutives de l'autisme infantile traité,* de Haag et al. (1995)[285], a été construite à partir de l'évolution d'enfants autistes en cours de traitement psychanalytique, ainsi qu'à partir de l'observation du développement normal des nourrissons.

---

[282] SCHOPLER E. et al. (1980), « Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) », in *J Autism Dev Disord* 10, 1: 91–103.

[283] Relations sociales ; Imitation verbale et motrice ; Réponses émotionnelles ; Utilisation du corps ; Utilisation des objets ; Adaptation au changement ; Réponses visuelles ; Réponses auditives ; Réponses et modes d'exploration sensoriel de proximité (goût, odorat, toucher) ; Peur, anxiété ; Communication verbale ; Communication non verbale ; Niveau d'activité ; Niveau intellectuel et homogénéité du fonctionnement intellectuel ; Impression générale.

[284] ITTAC : Institut de Traitement des Troubles de l'Affectivité et de la Cognition (Villeurbanne, service universitaire du CH le Vinatier, Pr. N. Georgieff).

[285] HAAG G., TORDJMAN S., DUPRAT A., et al. (1995), « Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité », in *Psychiatrie de l'enfant*, 38, 2, Paris, PUF, 495-527.

Cette grille *« a permis de mettre au point un schéma évolutif prenant en compte la progression de la personnalité et sa structuration ou restructuration »* (Haag et al., 1995). Sous-tendue par la conception de Haag sur l'autisme, qu'elle considère comme une **problématique centrée sur la genèse de l'image du corps**, cette grille s'ordonne autour des **grandes étapes de la formation du moi corporel**. Elle intègre la construction de l'espace, ainsi que les capacités d'instrumentation cognitive qui s'élaborent conjointement chez l'enfant. Quatre grandes étapes sont définies : I. État autistique sévère (état autistique « réussi »), II. Étape de récupération de la première peau (sentiment d'enveloppe circulaire), III. Phase symbiotique installée avec clivage vertical (1) puis horizontal (2) de l'image du corps, IV. Phase d'individuation/séparation en corps total. A chaque étape sont repérés : *l'état de l'image du corps, les symptômes autistiques, les manifestations émotionnelles/relationnelles, l'état du regard, l'exploration de l'espace et des objets, l'état du langage, l'état du graphisme, le repérage temporel, les conduites agressives, la réactivité à la douleur et l'état immunitaire (manifestations somatiques).*

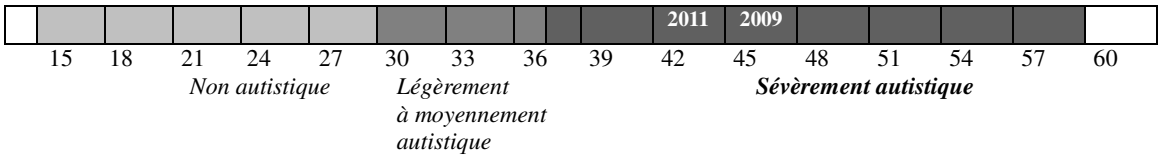
Il nous a semblé pertinent de retenir cette échelle pour réaliser une étude axée en grande partie sur la clinique de la sensorialité et sur l'omniprésence du corporel dans la thérapie avec le poney. Elle apporte de surcroît un sens potentiel aux comportements de l'enfant. Les sujets de l'étude ont été évalués avec la Grille de Haag en début et en fin de thérapie avec le poney.

IV.2.2.3 - Résultats des évaluations C.A.R.S. et Grille de Haag

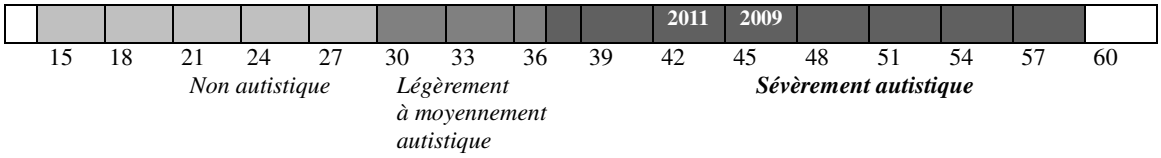
Je propose ici les scores généraux de l'évaluation C.A.R.S. et Haag. Le détail de chaque item du protocole se trouve en annexe. Je les commenterai ensuite, en proposant des pistes d'interprétation.

IV.2.2.3.1 - Comparaison des résultats de la C.A.R.S. au début puis 2 ans après

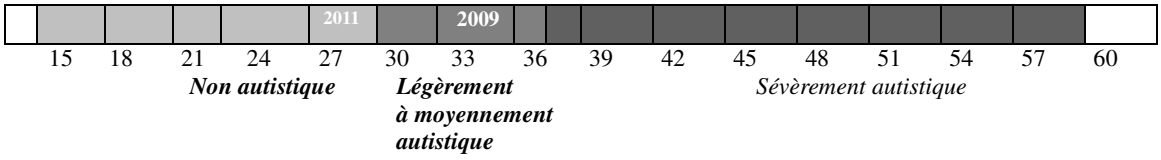
1. Mathis (6 ans 7 mois /8 ans 4 mois) : **47 → 42 (écart : 5 pts)**



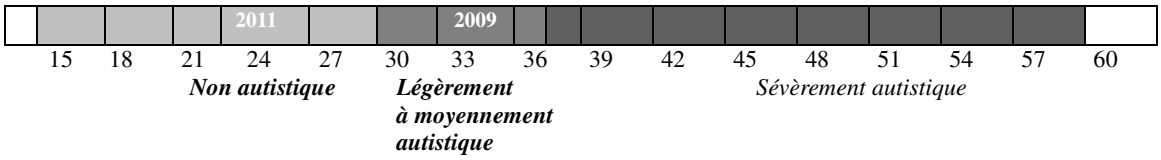
2. Sarah (6 ans 7 mois /8 ans 4 mois) : **46 → 42,5 (écart : 3,5 pts)**



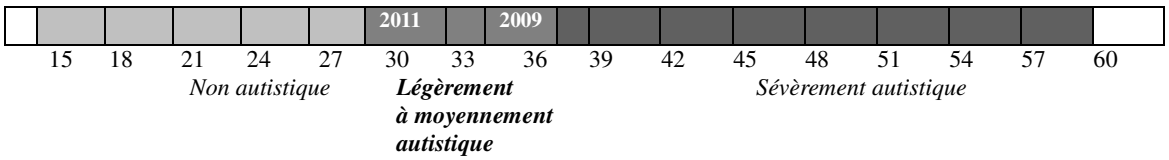
3. Étienne (6 ans 6 mois /8 ans 3 mois) : **35 → 27 (écart : 8 pts)**



4. Tan (6 ans /7 ans 9 mois) : **34,5 → 26,5 (écart : 8 pts)**



5. Abraham (5 ans 7 mois /7 ans 2 mois) : **36 → 30,5 (écart : 5,5 pts)**



Passations des C.A.R.S. : avec Mathilde Simoëns (**Psychologue**)/Céline Juillard (**Psychomotricienne**), et Simone Coudouel (**IDE**) pour la vidéo. **Dates** : **Mathis** : 20.11.2009 et 27.06.2011 ; **Sarah** : 20.11.2009 et 04.07.2011 ; **Étienne** : 21.09.2009 et 27.06.2011 ; **Tan** : 21.09.2009 et 04.07.2011 ; **Abraham** : 20.11.2009 et 04.07.2011**. Cotateurs** : Dr. Sophie Buclier (**Pédopsychiatre**), Dr. Caroline Rabain (**Interne**), Anne Lorin de Reure, Mathilde Simoëns, Corinne Mignard (**Psychologues**), Laurence Ancona (ITTAC) et Peggy Schoeppf (**Orthophonistes**), Simone Coudouel, Claire Martin-Abbot et Sophie Butet (**IDE**), Yannick Taton (**Ergothérapeute**), Bérénice Rotty (**Stagiaire Psychologue M1**), Nathalie Chevillot (**Psychologue scolaire/Stagiaire Psychologue M1**).

Figure 4 : Comparaison des résultats de la CARS en début et fin de prise en charge.

Comparaison des résultats de la C.A.R.S. entre la 1ère (2009) et la 2ième évaluation (2011)					
	Différence signif score gén (3-5 pts)	**Amélioration scores dans items suivants :**	**Scores stables**	**Scores inf**	**Améliorations scores items les plus significatives (≥ 1 pt)**
1. Mathis	(47 → 41,5) **5,5**	- rép émotionnelles, - utilisation objets, - adaptation au chgt, - rép visuelles, - rép auditives, - rép et mode explo goût, odorat, toucher, - peur, anxiété, - Ko non-verbale, - impression générale.	- relations soc, - imitation, - utilisation corps, - Ko verbale, - niv et homogénéité du fct intellectuel.	- niv d'activité	**- utilisation des objets** **- adaptation au changement** **- réponses visuelles**
2. Sarah	(46 → 42,5) **3,5**	- rép émotionnelles, - utilisation objets, - adaptation au chgt, - rép visuelles, - rép auditives, - Ko non-verbale, - impression générale.	- relations soc, - imitation, - utilisation corps, - rép et mode explo goût, odorat, toucher, - Ko verbale, - niv et homogénéité du fct intellectuel.	- peur, anxiété, - niv d'activité	**- adaptation au changement** **- réponses auditives**
3. Étienne	(35 → 27) **8**	- relations soc, - imitation, - rép émotionnelles, - utilisation corps, - utilisation objets, - adaptation au chgt, - rép auditives, - rép et mode explo goût, odorat, toucher, - Ko verbale, - niv et homogénéité du fct intellectuel, - impression générale.	- rép visuelles, - peur, anxiété, - Ko non-verbale.	- niv d'activité	**- adaptation au changement** **- utilisation des objets** puis **- utilisation du corps**
4. Tan	(34,5 → 26,5) **8**	- rép émotionnelles, - utilisation corps, - utilisation objets, - adaptation au chgt, - rép visuelles, - rép auditives, - rép et mode explo goût, odorat, toucher, - peur, anxiété, - Ko non-verbale, - niv d'activité, - niv et homogénéité du fct intellectuel, - impression générale.	- relations soc, - imitation, - Ko verbale.	/	**- adaptation au changement** puis **- utilisation des objets** **- réponses auditives** **- communication non verbale**
5. Abraham	(36 → 30,5) **5,5**	- imitation, - rép émotionnelles, - utilisation objets, - adaptation au chgt, - rép et mode explo goût, odorat, toucher, - peur, anxiété, - Ko verbale, - Ko non-verbale,	- relations soc, - utilisation corps, - rép visuelles, - rép auditives, - niv d'activité, - niv et homogénéité du fct intellectuel, - impression générale.	/	**- l'imitation** **- la communication non verbale**

IV.2.2.3.2 - Comparaison des résultats de la Grille de Haag au début puis 2 ans après

Figure 5 : Comparaison des résultats de la grille de Haag en début et fin de prise en charge.

Comparaison des résultats de la Grille de Haag entre la 1ère (2009) et la 2ième évaluation (2011)								
	Étape I État autistique « réussi »		Étape II Étape de récupération de la 1ère peau. Début de la phase symbiotique		Étape III Phase symbiotique installée 1) clivage vertical, 2) clivage horizontal		Étape IV Étape d'individuation	
	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
1. Mathis	+ + + + + Dans tous les items	+ + + + +	+ Exploration de l'espace et des objets	+ + +	+ Pbique du clivage vertical de image corps	+ Émotion, relation (ébauche tendresse, manif envie)	/	/
2. Sarah	+ + + + Dans presque tous les items	+ + +	+ + Regard, image du corps, graphisme	+ + Langage verbal (vocalise bcp, lalation « bababa, dididi, bébébé ») Image du corps, regard	+ Pbique du clivage vertical de image corps (prend la main pour faire)	+ + Émotion, relation (manifestations tendresse, envie). Présente, en lien. Regard	/	/
3. Étienne	+ + + Expressions émotionnelles, relationnelles, regard, image du corps, langage verbal, repérage temporel		+ + Langage verbal, graphisme, exploration espace et objets	+ + + Émotions, relations (+ authentiques)	/	+ Émotion, relation (identité séparée, relation trio possible)	+ + Langage verbal, graphisme	+ Émotion, relation (confirmation sentiment séparation possible)
4. Tan	+ + + Expressions émotionnelles, relationnelles, regard, image du corps, langage verbal, repérage temporel	/	+ + + Expressions émotionnelles, relationnelles, regard, image du corps, langage verbal, repérage temporel, exploration espace et objets	+ + + Émotion, relation (excitation /émotion /enthousiasme), image du corps, langage verbal, repérage temporel, exploration espace et objets, mimétisme.	/	+ + Émotion, relation (ébauche tendresse), image du corps, apparition langage verbal (mots), regard (bcp aller-retour),	/	+ Regard, émotions, relations, image du corps, exploration espace et objet.
5. Abraham	+ + + Tous les items	+ +	+ + Image du corps, exploration espace et objets	+ + + Émotion, relation, langage verbal (apparition mots), non verbal (on le comprend mieux), image du corps, exploration espace et objet	/	+ Émotion, relation (manif envie, encore excessives mais + appropriées)	/	/

IV.2.2.4 - Commentaire et pistes d'interprétation

Les résultats des évaluations (C.A.R.S., Grille de Haag), effectuées en début et en fin de traitement, montrent que **l'intensité de l'autisme des cinq sujets de l'étude a baissé très significativement en deux ans.** D'après les critères de la C.A.R.S., deux sujets sont même sortis du diagnostic d'autisme (Étienne et Tan).

Concernant les trois domaines plus particulièrement investigués (relations sociales, émotion, communication), les **résultats de la C.A.R.S.** montrent que ces enfants autistes se sont surtout améliorés concernant leurs **réponses émotionnelles et leur communication non-verbale**, moins dans leur communication verbale et très peu dans leurs relations sociales.

Les résultats de la **Grille de Haag** montrent une amélioration dans les **expressions émotionnelles et relationnelles** ainsi que dans la **communication non verbale et verbale** chez tous les sujets. La grille étant basée sur la genèse du moi corporel dans l'autisme, nous pouvons faire un lien entre ces résultats et l'évolution de l'image du corps notamment chez ces enfants.

A la C.A.R.S., l'item **Imitation verbale et motrice** que j'avais considéré comme étant un indice important, ne montre d'amélioration significative que chez le plus jeune des sujets (Abraham) qui a commencé à acquérir le langage verbal lors de l'évaluation finale et qui, nous le verrons dans notre clinique, a commencé à imiter spontanément le poney en train de se rouler. Une amélioration plus faible des capacités d'imitation est observé chez Étienne, le seul enfant du groupe qui possédait un langage (celui-ci très retardé et écholalique n'était au départ que rarement utilisé dans un but de communication). L'imitation reste absente dans les résultats C.A.R.S. des deux enfants les plus sévèrement atteints (Mathis et Sarah), ce que notre clinique dément, notamment pour Sarah, chez qui des ébauches d'imitations spontanées ont été observées avec sa thérapeute au cours de la thérapie avec le poney la seconde année.

Lorsque l'on regarde de plus près tous les items comportementaux de la C.A.R.S., on s'aperçoit que **l'amélioration la plus forte** pour tous les sujets est **l'adaptation au changement**, puis viennent **l'utilisation des objets** (moins autistiques, avec amélioration chez tous les sujets) **et les réponses auditives** (amélioration pour la majorité des sujets : 4 sur 5).

En comparant les résultats de la C.A.R.S. et ceux de la Grille de Haag, on retrouve une certaine correspondance entre les données mais également des écarts entre celles-ci : les deux sujets ayant les meilleurs résultats à la C.A.R.S. (Étienne et Tan), sont aussi ceux qui, dans la

Grille de Haag, montrent une progression importante de leur personnalité et de leur structuration. A noter toutefois, que l'évaluation d'Étienne montrait d'emblée dans la Grille de Haag, un développement dysharmonique (écart marqué entre la sphère émotionnelle/relationnelle et la sphère cognitive), en comparaison avec les quatre autres. L'intérêt mais aussi la difficulté de cette grille réside dans le fait que les différents items sont très liés entre eux.

La **sphère émotionnelle et relationnelle** n'est pas départagée dans la Grille de Haag, comme elle l'est dans la C.A.R.S.. L'observation de l'évolution de celle-ci est beaucoup plus fine et nuancée dans la grille clinique de Haag que dans l'échelle comportementale. Elle l'est encore davantage dans nos micro-analyses des séances en thérapie avec le poney. En effet, si nous ne pouvons pas démontrer dans cette étude (et c'est vrai pour la majorité des études) ce qui revient, dans l'évolution d'un enfant, à telle ou telle prise en charge, nous pouvons néanmoins observer ce qui change, ce qui s'améliore au sein de cette prise en charge spécifique durant deux ans.

Voici **un exemple très parlant** de l'écart de résultats trouvé entre la C.A.R.S., la Grille de Haag et nos observations cliniques :

Si l'on prend le **cas de Sarah**, les scores de la C.A.R.S. semblent indiquer que, concernant les **relations sociales et la communication verbale,** rien n'aurait bougé en deux ans, tandis que ses **réponses émotionnelles et sa communication non-verbale** se seraient légèrement améliorées.

Les résultats de la Grille de Haag en revanche montrent une amélioration significative (passage de l'étape I à l'étape III), concernant ses **expressions émotionnelles, relationnelles** ainsi que **l'état du regard**. Ces résultats montrent également une amélioration non négligeable (passage de l'étape I à l'étape II) concernant le **langage verbal**.

Nous pouvons ici mesurer l'intérêt de notre dispositif qui offre des données tout à fait objectivables en croisant les observations cliniques, éthologiques et vidéo. Ces observations montrent, non seulement que ces domaines investigués ont évolué en deux ans au cours de la thérapie avec le poney, mais aussi comment.

Pour schématiser, durant la première année, Sarah montre de la curiosité pour le poney et un intérêt sensoriel (toucher, sentir, explorer, expérimenter, etc.), tandis que la relation avec sa thérapeute est difficile (tenir à distance, cracher, éviter). Durant la seconde année, elle semble moins intéressée à explorer son poney mais demande en revanche beaucoup plus de portage, et se montre de plus en plus en lien avec sa thérapeute et dans un lien de qualité (ébauche de tendresse, affect partagé). Elle développe également de plus en plus de signes vocaux non-verbaux et verbaux. Certes, Sarah ne parle pas, son langage verbal est objectivement côté 3,5 à la C.A.R.S., mais ce résultat ne tient pas compte dans la réalité de l'augmentation importante du babillage (langage pré-verbal), de la présence ou non de la modulation des productions sonores et de la survenue de chantonnement en séance.

IV.2.2.5 - Conclusion

Ces résultats montrent l'intérêt d'utiliser une évaluation qualitative en contrepoint d'une évaluation comportementale, comme nous l'avions déjà souligné (Lorin de Reure, 2009). Bien que restant une référence en France dans l'évaluation de l'autisme, la C.A.R.S. (dont la version révisée n'a pas encore été traduite en français) est une échelle manquant de nuances. Elle a pour principal défaut de montrer ce qui est en déficit, au sens de ce qui n'est pas encore acquis. Elle a un effet loupe, un effet déformant car elle montre en fait surtout « ce qui ne va pas ». D'autre part, elle ne donne pas d'indices qui permettraient d'expliquer ses résultats. La Grille de Haag, nous permet en revanche de mieux appréhender chaque sujet en termes de processus dans l'évolution de la personnalité de l'enfant autiste et de sa structuration. Ainsi, lorsque le score de la C.A.R.S. indique par exemple que la communication verbale d'un sujet donné n'a pas bougé, la Grille de Haag et nos observations montrent un potentiel évolutif, des signes d'émergence des éléments préalables au langage verbal. N'importe quel clinicien, chercheur, équipe soignante, parent, sera a priori toujours plus intéressé de savoir que tel enfant autiste est en train de développer des signes préverbaux, que de constater qu'il ne parle toujours pas et il cherchera de quelles façons développer les potentiels de l'enfant.

Les résultats de la C.A.R.S. montrent une amélioration dans les réponses émotionnelles (plus appropriées) et dans la communication non-verbale, moins dans la communication verbale et très peu dans les relations sociales. Les résultats de la Grille de Haag montrent une amélioration dans les expressions émotionnelles et relationnelles et dans la communication, y compris verbale, chez tous les sujets.

En suivant l'esprit de la Grille de Haag basé sur le moi corporel, je proposerai alors l'hypothèse que, plus l'enfant autiste développe une image du corps satisfaisante, plus il est ajusté à ses sensations et plus l'adéquation et la qualité des expressions émotionnelles et des échanges relationnelles s'améliorent. En ce sens, la thérapie avec le poney, avec tout ce qui la caractérise (abord corporel, sensoriel, médiation relationnelle, etc.), peut représenter un « tremplin thérapeutique » remarquable (Brun, 2007)[286]. Les résultats des micro-analyses vidéo des deux sujets filmés (analyse qualitative) semblent indiquer que les enfants autistes ne souffrent pas d'un manque de motivation à établir des contacts sociaux. Ils en sont capables en effet avec un partenaire animal, même s'il leur faut passer par une prise de contact « détournée » pour y arriver, là où un enfant au développement typique va droit au but,

[286] *Ibid.*

comme l'a montré notre groupe témoin. Je rejoins ici mon hypothèse sur l'attraction de l'animal exercée sur l'enfant autiste, en tant qu'être moins complexe à comprendre au niveau des signaux corporels et émotionnels qu'il émet.

Mais il reste très intéressant, notamment parce que je n'avais pas envisagé cet item, de constater à la C.A.R.S. que l'amélioration la plus significative et majoritaire est la capacité de l'enfant à s'adapter au **changement**. Nous touchons là, à un symptôme majeur dans l'autisme qui est généralement relié dans la littérature (et dans notre expérience clinique) à l'angoisse et qui conduit aux comportements et intérêts restreints orientés vers une stabilité. Dans le cadre de la thérapie avec le poney, je fais l'hypothèse que la sensorimotricité partagée avec l'animal réduit son niveau d'angoisse et apporte un sentiment de sécurité qui peut aider l'enfant à sortir de comportements répétitifs, à être moins rigide face au changement.

Du côté des neurosciences, l'INSERM du CHU de Tours (2013)[287], fait l'hypothèse (basée sur l'imagerie cérébrale) que la résistance au changement des autistes serait associée à une hypersensibilité visuelle et auditive vis-à-vis de modifications, même mineures, à leur environnement. Notre échantillon d'étude est bien trop faible pour y faire référence, mais je remarque néanmoins que les réponses auditives et les réponses visuelles se sont améliorées chez quatre de nos sujets (très significativement pour les réponses auditives chez Sarah et Tan, et pour les réponses visuelles chez Mathis).

Malgré l'intérêt trouvé dans la Grille de Haag, notamment pour la démarche de recherche d'un sens et du potentiel d'évolution de l'enfant au lieu de l'axer sur ses déficits, celle-ci m'a semblé insuffisante pour mon souhait d'analyser finement ce qui se passe lors des interactions entre enfant, poney et thérapeute. Cette grille ne me semble pas assez porter sur l'aspect « inter » (inter-subjectif, inter-intentionnel, ...) entre ces protagonistes. C'est ce qui me poussera, en étant conseillée par divers professionnels (N. Georgieff, N. Labruyère, A. Brun) à créer ma propre grille d'évaluation clinique, adaptée à la médiation équine, comme je vais l'exposer plus loin.

Venons-en maintenant à nos outils méthodologiques d'observations sur le terrain.

[287] CLÉRY H. et al. (2013), « Electrophysiological evidence of atypical visual change detection in adults with autism », in *Front Hum Neurosci*. Ed en ligne du 6 mars 2013.

IV.2.3. Un dispositif de recherche multidimensionnel, sous-tendu par une triple observation (clinique, éthologique et vidéo)

La construction de mon dispositif de recherche s'est donc faite de proche en proche, comme je l'ai déjà présenté précédemment, avec notamment une évolution de la dimension géographique du cadre thérapeutique la deuxième année. Je reviendrai dans ma troisième partie, consacrée à la reprise théorico clinique et la modélisation théorique, sur la question du rôle que joue la reprise après coup des séances par la vidéo sur les résultats de ma recherche. Je veux souligner ici d'ores et déjà, que l'analyse des enjeux transféro contre transférentiels au sein de ce dispositif ne peut se penser que difficilement de façon isolée, avec une certaine dimension d'interactions, d'intertransferts, serais-je tentée d'avancer, entre les différentes lignes de force qui caractérisent ce dispositif thérapeutique et observationnel.

Pour des raisons compréhensibles de clarté, je vais néanmoins présenter les trois principales d'entre elles de façon séparée, à savoir les conditions de l'observation clinique, éthologique et du visionnage vidéo.

IV.2.3.1 - Observation clinique et analyse des enjeux contre-transférentiels

L'observation clinique privilégie la **dimension expérientielle de l'être humain**. Le champ de l'observation clinique concerne aussi la socialité, les interactions, les interrelations, mais il concerne surtout l'intériorité du sujet, sa subjectivité. Les psychothérapies non directives relèvent du modèle de l'observation clinique relationnelle et l'usage de médiations y prend une place de plus en plus importante. D'une certaine façon, souligne Roussillon, il s'agit aussi d'un dispositif « expérimental », dans le sens où ce modèle créé les conditions de possibilités d'émergence de ce qu'il est supposé permettre d'observer. Le sujet parle, se raconte, se montre, s'éprouve parce que quelqu'un est là pour l'écouter, pour l'entendre. **La situation clinique suppose une adresse à un autre dont la réponse a pour but d'être un réfléchissement**. Dans ce contexte, l'analyse du transfert et du contre-transfert est importante. Le sens dont la situation clinique et dont le cadre clinique permettent le déploiement est un sens potentiel. L'observation clinique ne conduit pas à trouver la vérité, à énoncer une vérité, elle ne fait que potentialiser une réalité (Roussillon).

Concrètement dans notre dispositif, chaque thérapeute accompagnant un enfant effectuait une prise de note le plus tôt possible après la séance et notait en quelques lignes ses impressions et son vécu contre-transférentiel de ce qui semblait s'être joué entre lui, l'enfant et le poney. Avant cela, nous nous réunissions tous brièvement en rentrant du centre équestre pour échanger ensemble sur la séance. Nous aurions souhaité également inclure dans ce groupe d'échanges et de « débriefing » la monitrice équestre mais ses impératifs au centre équestre l'en empêchaient. Enfin, nous organisions des réunions mensuelles dans lesquelles nous faisions la synthèse d'un des enfants et nous évoquions des aspects plus pratiques concernant le dispositif. Chaque soignant pouvait être également convié aux réunions du Centre de Jour pour la synthèse sur les soins globaux des enfants.

IV.2.3.2 - Observation éthologique et cardio-fréquencemètre

Dérivant étymologiquement du grec grec *êthos* (« mœurs ») et *logos* (« science »), l'éthologie (la science des mœurs) est l'étude scientifique du comportement des animaux dans leur milieu naturel.

L'éthologie, l'approche naturaliste, biologiste, de toutes les activités qu'un animal peut manifester, a été établie comme science indépendante entre les années 1930 et 1950 par l'autrichien Konrad Lorenz et le néerlandais Nikolaas Tinbergen. L'éthogramme est un **catalogue détaillé** décrivant tous les comportements d'une espèce. Préalable à toute étude éthologique, il sert aussi à former le regard chez l'apprenti. L'éthologie n'a pas pour vocation de collecter à l'infini des données sur les mœurs animales. L'éthologiste va rechercher des lois, des principes, des mécanismes qui puissent **expliquer** les comportements les plus simples comme les stratégies les plus élaborées observés chez les organismes animaux.

L'observation éthologique peut traiter des questions que rencontre la psychologie clinique et apporter des éléments précieux d'enseignement à l'observateur clinicien. L'observation éthologique, dans la démarche expérimentale, vise l'analyse des comportements pour répondre à une question préalable, par exemple, l'expérience connue du « Still Face » de l'équipe de Brazelton (Tronick E. et al., 1978)[288].

L'étudiante en biologie (Ingrid Boucaud), régulièrement en lien avec l'éthologue (Jean-Claude Barrey, Yonne), était responsable de cette observation éthologique. Elle était

[288] TRONICK E., ALS H., ADAMSON L., WISE S., BRAZELTON T.B. (1978), « Infants response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction », in *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 1-13.

également responsable de la mise en place, du fonctionnement et de l'analyse du cardio-fréquencemètre équin (Polar Equine 625x) conseillé par Barrey, car il pouvait permettre d'observer sur la courbe de rythme cardiaque du poney, des pics émotionnels peut-être non visibles à la vidéo. I. Boucaud a annoté toutes les courbes, mais elle estime au bout du compte qu'il n'en sort rien de particulier, rien d'imprévu. Les pics élevés correspondent à des réactions émotionnelles intenses déjà visibles à la vidéo (poney qui prend peur, poney qui se retrouve seul dans l'enclos et hennit). J'y aurai recours en cas de doute sur une réponse du poney (par exemple, le poney qui ne semble pas particulièrement stressé quand l'enfant le touche dans l'œil, ce que me confirment les données cardiaques).

IV.2.3.3 - Spécificités de l'utilisation de la vidéo et dépouillement vidéo

L'intérêt d'utiliser la vidéo dans une recherche souhaitant observer et analyser finement des interactions entre des enfants et des poneys m'était déjà apparu lors d'un autre projet (2003-2005)[289], à la fois pour la recherche mais également pour l'intérêt du média dans l'équipe, en tant que facteur de stimulation et d'échanges. La méthode dite « flash » ne me paraissait pas pertinente pour observer les processus en jeu et j'ai choisi de filmer de façon exhaustive deux des cinq enfants (Mathis et Sarah) à chaque séance et ce durant les deux années. Ces deux enfants sont les plus sévèrement autistes de l'étude et ce sont deux psychologues cliniciennes extérieures au Centre de Jour (moi-même et Mathilde Simoens, une de mes collègues au CMP) qui les ont pris en charge. Les autres enfants ont été filmés ponctuellement lors de l'absence de Sarah et de Mathis.

Une première caméra filmait les interactions en plan rapproché, en restant surtout axée sur l'enfant.

Une seconde caméra filmait en plan large la scène, en restant axée sur le poney. Les vidéos en plan large étaient davantage utilisées par l'étudiante et l'éthologue, mais j'y ai eu recours dans mes retranscriptions chaque fois que le poney et l'enfant étaient physiquement trop éloignés, afin de voir ce qui se passait pour le poney pendant ce temps là.

La spécificité de l'utilisation de la vidéo dans ce dispositif tient au choix des personnes qui sont derrière les caméras. Concernant le **plan rapproché** sur l'enfant, il s'agissait de Simone Coudouel, une infirmière du CMP qui présentait quatre qualités importantes : 1) être

[289] J'ajouterais que mon expérience de delphinothérapie en Israël m'avait aussi interpellé sur l'écart que j'ai parfois constaté entre ce que certains parents me disaient avoir vu (de la part de leur enfant ou du dauphin) et que je n'avais pas observé, ce que je pouvais vérifier (pour moi même) avec la vidéo.

habituée à filmer et de l'apprécier, 2) avoir une longue expérience d'enfants autistes en Centre de Jour, 3) être une infirmière très humaine et fine cliniquement, avec un regard toujours bienveillant sur l'enfant, ce qui lui donnait une attention aiguisée de ce qu'elle observait des interactions du trio, 4) être une collègue bienveillante à la pensée constructive mettant les personnes filmées en confiance, sans leur faire ressentir d'intrusion.

Je précise que le temps où le visage de l'observateur était caché derrière une grosse caméra étant révolu, le matériel numérique offre la possibilité à celui (celle) qui filme d'être en lien, au moins visuellement, avec ceux qui sont filmés, ce qui en psychologie clinique est un avantage. Pour ma part, cette infirmière a représenté un intermédiaire, en arrière plan dans la thérapie, pour moi et pour l'enfant. Elle me signalait parfois quelque chose que je n'avais pas vu (« elle a jeté son bonnet derrière le pare-botte pendant que tu cherchais le licol ») et Sarah, lorsque mon attention était prise un instant ailleurs, se raccrochait très souvent au regard et à l'attention de Simone, parfois l'interpellait comme si elle avait très bien compris que celle-ci m'en transmettrait quelque chose.

Concernant le **plan large**, Bérénice Rotty ma stagiaire psychologue s'en chargeait avec intérêt la première année, puis Ingrid Boucaud l'étudiante en biologie la seconde année, avec la motivation et la curiosité d'une future éthologue. Son appréciation de ce qu'elle observait des attitudes du poney, dont elle pouvait me transmettre des indices en séance, m'a été d'une aide précieuse pour la réalisation de cette étude.

J'ai retranscrit les séances filmées de façon **exhaustive** (éthologique, au fond), en détaillant chaque interaction et chaque modalité d'approche que j'ai répertoriée dans un tableau concernant Sarah (extrait en annexe). Je visionnais certaines séances en **accéléré,** afin d'avoir une vue d'ensemble de la dynamique de la séance ou des déplacements, tandis que j'ai visionné au ralenti certains autres passages, notamment les modes d'approche et la façon d'interagir avec le poney.

Le dépouillement vidéo est un travail extrêmement long, titanesque, dont j'avais clairement sous-estimé l'aspect **hyper-chronophage**. Le risque avec ces **micro-analyses** est aussi de se perdre dans les détails (d'en arriver, à l'extrême, aux 26 lettres de l'alphabet), d'être quasiment pris dans un processus obsessionnel ou autistique, de se décourager et d'en perdre le sens, sentiment que j'ai vécu temporairement. Néanmoins, ce dépouillement m'a permis de répertorier une **base de données conséquente**, même si celle-ci était plutôt monographique, mais permettant d'objectiver mes observations cliniques. Durant nos réunions, des **rushs** vidéo et **mini-montages** nous servaient de support à nos analyses et constituaient un facteur de motivation pour les soignants.

IV.2.4. Focus sur le mode d'approche de l'enfant

IV.2.4.1 - Modalités premières d'approche d'enfants neurotypiques

Il nous a semblé pertinent de regarder comment des enfants non autistes (utilisons ce terme de neurotypiques) du même âge et ne pratiquant pas d'équitation, s'y prennent pour entrer en contact avec un poney, en vue de comparer ce mode d'approche avec celui auxquels les enfants autistes ont recours. Nous avons d'abord observé et filmé des enfants venant au Centre équestre en « Stage découverte », pensant obtenir des données sur leur façon de découvrir l'animal, mais en réalité ce temps préalable n'a pas eu lieu. Les enfants ont été d'emblée plongés dans le monde technique équestre (mettre une selle, etc.) et ces données étaient inutilisables.

J'ai donc cherché six autres enfants que nous avons fait venir dans le manège dans les mêmes conditions que les enfants autistes (séance de 20 mn, arrivée dans l'enclos à l'intérieur du manège avec un poney sans licol et comme simple consigne de passer « un moment ensemble avec un poney »).

Figure 6 : Population des enfants neurotypiques.

Enfants neurotypiques	Age (au 07.09.2011)	Psychologues	**Poneys**
1. Aubin	7 ans 7 mois	Anne	**Nala** ♀, 9 ans, 1m 30
2. Nathan	7 ans 1 mois	Mathilde	**Anubis** ♂, 4 ans, 1m 10
3. Mathias	6 ans 5 mois	Anne	**Nala**
4. Guillaume	6 ans 3 mois	Anne	**Nala**
5. Louis	6 ans	Mathilde	**Anubis**
6. Jeanne	4 ans 4 mois	Mathilde	**Anubis**

Les deux premières photos ci-dessous (Nathan et Anubis) illustrent parfaitement le type de modalité d'approche que nous avons observé pour les six sujets neurotypiques :



Approche frontale de l'enfant et du poney[290].



Dès qu'il est à portée de main, le caresse sur le chanfrein



Guillaume et Nala



Mathias et Nala



Jeanne et Anubis



Aubin et Nala

[290] La mauvaise qualité des photos vient du fait qu'elles sont issues d'une capture d'écran à partir des films.

En résumé voici leur toute première approche (séquences plus détaillées en annexe):

IV.2.4.1.1 - Jeanne - Anubis/Mathilde

Jeanne va au devant du poney puis l'attend. Anubis la rejoint. L'approche de Jeanne est douce, un peu craintive (elle se réfugie vers l'adulte auprès de qui, passant par la parole, elle peut à nouveau reprendre contact avec le poney). Elle montre un intérêt pour la tête qu'elle caresse. Elle verbalise et évoque sa couleur blanche, en faisant un lien avec son animal familier (chaton). Le poney s'éloigne.

IV.2.4.1.2 - Louis - Anubis/Mathilde

Approche bruyante et directe de la part du poney qui s'avance rapidement en hennissant queue relevée. Louis montre une certaine crainte et se défend par une verbalisation de son affect *: « Oh ! J'ai peur ! »,* aussitôt suivie d'une parole auto-rassurante *: « Bonjour-bonjour ! »*. Dès qu'il est à proximité, il le touche à la tête en recherchant son regard puis se décale contre son encolure à gauche. Il est très vite dans le faire, l'agir : il demande à brosser puis à monter sur le poney.

IV.2.4.1.3 - Nathan - Anubis/Mathilde

Le poney a une approche frontale et très rapide, l'enfant également. Nathan fait sentir le dos de sa main au poney, puis très vite le touche en le grattouillant au niveau de la tête, sur le chanfrein (Cf. photo ci-dessus). Il cherche le regard du poney. Puis assez vite, il sera dans le « faire » et demande une brosse. Il demandera rapidement à monter sur le dos du poney.

IV.2.4.1.4 - Aubin - Nala/Anne

L'approche d'Aubin se fait en deux temps : depuis l'extérieur de l'enclos, en le touchant directement sur le nez. Puis de façon nettement moins frontale et plus défensive une fois entré dans l'enclos. Il le caresse brièvement sur le chanfrein et se déplace vers le flanc sous prétexte d'y avoir vu une mouche, puis questionne sur une cicatrice de la ponette. Il est assez raide dans son corps avec un recul de sa tête et il verbalise beaucoup. Puis après un petit

temps de latence, il caresse le chanfrein et le nez du poney avec la paume et les doigts écartés en éventail.

IV.2.4.1.5 - Guillaume - Nala/Anne

En se dirigeant vers l'enclos, Guillaume demande s'il va monter sur le poney puis me fait part d'une angoisse : *« Il ne va pas me mordre, le poney ? »*. Je le rassure et lui prend la main. Il entre mais attend prudemment près de moi et laisse venir la ponette vers nous. Dès qu'elle est à portée de main, il tend le bras et la caresse sur le chanfrein en cherchant son regard. C'est un enfant anxieux qui verbalise, commente tout ce qui se passe, questionne. C'est aussi celui qui va le plus explorer et expérimenter. Son approche est progressive, évoquant une démarche d'apprivoisement.

IV.2.4.1.6 - Mathias - Nala/Anne

Il est possible d'observer une approche douce et mutuelle de l'enfant et de la ponette : Nala s'approche en longeant le filet, Mathias va à sa rencontre en souriant. Il se tient un moment immobile face à elle, se tourne vers moi cherchant une autorisation. Aussitôt, il la caresse sur le chanfrein. C'est un enfant assez inhibé, très silencieux, il ne questionne pas, jette des coups d'œil à la caméra. C'est l'enfant qui a été le moins dans la verbalisation mais le plus dans le contact sensoriel. Mathias caresse Nala sur la tête longuement avec douceur mais avec insistance, malgré peu à peu des signes d'agacement de la ponette qui détourne la tête, baille, fouaille beaucoup de la queue.

IV.2.4.1.7 - Synthèse des modalités premières des six enfants neurotypiques

Tous les enfants abordent donc le poney en le touchant au niveau de la tête. Certains de façon très directe et presque immédiate, d'autres attendant que le poney s'approche, mais pour les six enfants c'est la tête (chanfrein, nez, joue) qu'ils touchent en premier. Tous regardent le poney dans les yeux ou cherchent le regard du poney. A l'exception d'un enfant, tous verbalisent leurs craintes, leur ressenti, leur plaisir. A noter que l'enfant resté silencieux était dans une approche plus sensorielle et une recherche de proximité avec l'animal.

Dans une première approche, le corps des enfants reste assez statique, les bras bougent peu. Deux sujets sur six sont rapidement dans le « faire », l'agir sur l'animal et demandent une brosse. On peut penser qu'ils ont une certaine préconception culturelle du cheval qu'on brosse avant de monter, etc.

Mais deux facteurs doivent être pris en compte pour analyser les interactions de ces enfants : les thérapeutes et les poneys. Les trois enfants avec Anubis et Mathilde ont ensuite très vite demandé à monter sur le dos du poney et celle-ci y a répondu facilement (tandis qu'il est possible que j'aurais cherché à différer, voulant recueillir des données d'interactions à pied pour ma recherche). Les trois autres enfants avec Nala et moi sont restés plus longtemps dans la découverte du poney. L'un (Mathias, l'enfant inhibé) n'a rien demandé, un autre (Aubin) n'a demandé à monter qu'à la fin de la séance, le troisième (Guillaume) a demandé à monter mais n'a pas apprécié et a voulu descendre. A noter qu'Anubis connaissait déjà bien Mathilde (un an de thérapie avec Maesson), tandis que Nala n'avait pas eu de contacts avec moi.

Enfin, il convient de prendre en compte l'aspect corporel des deux poneys différents et ce qu'ils dégagent aussi comme impression : Anubis est petit, maigre et blanc. Ses yeux se détachent parfaitement dans le blanc. Il vient vite au contact, recherche la proximité. Nala est grande, noire en majorité, douce mais imposante et elle prête peut-être moins à vouloir monter d'emblée sur son dos.

IV.2.4.2 - Modalités premières d'approche des enfants autistes

Pour les enfants autistes, je vais donner un premier aperçu, en résumant leur premier mode d'approche la première fois qu'ils ont vu un poney, puis le premier mode d'approche avec le dispositif de la seconde année, avec enclos dans le manège, c'est à dire dans des conditions identiques à celles des enfants neurotypiques. Mais dans ma base de données, j'analyse l'ensemble des modalités d'approche observé pour **chaque** interaction.

IV.2.4.2.1 - Sarah - Girolle, Sinaï / Anne

Son tout premier contact a lieu le premier jour à l'extérieur avec **Girolle,** tandis que celle-ci est emmenée en licol vers le manège. Sarah s'approche d'elle, vers la tête, attentive. Elle touche le nez de l'animal avec son coude, puis le chanfrein avec ses doigts en souriant.

Elle est attentive à la réaction du poney, qu'elle semble regarder dans les yeux et paraît intimidée. Puis elle le contourne et pose sa main un bref instant sur son flanc. Mais le poney est entraîné vers le manège. Elle marche en parallèle du poney un moment. Dans le manège elle le touche à nouveau avec son coude puis l'explore de diverses façons. Elle sent et goûte sa fourrure et sa crinière.





Son premier contact avec **Sinaï** se fera quant à lui à l'extérieur de l'enclos (il lui faudra cinq séances avant d'arriver à y entrer), tandis que j'ai libéré le poney. Il aura finalement lieu huit minutes avant la fin de la séance. Sarah s'approche du poney l'air de rien, de façon indirecte et sans le regarder. Elle a clairement envie d'initier un contact avec l'animal mais dès que l'initiative vient du poney, elle ne le supporte pas et cherche à lui faire reprendre ses distances à l'aide d'une communication gestuelle.





Sarah s'approche de Sinaï mais dès que le poney se rapproche elle l'en dissuade par son langage corporel.





Comme nous le verrons par la suite, Sarah entrera en contact avec le poney de préférence à son initiative et de façon détournée, selon une modalité que je dénommerai « l'air de rien », en l'abordant de côté, en crachant et elle demandera de plus en plus à être portée sur son dos (et celui de la thérapeute d'ailleurs).

IV.2.4.2.2 - Mathis - Girolle, Anubis / Mathilde

Le premier mode de contact de Mathis aura lieu rapidement à la première séance alors que **Girolle**[291] est tirée par la longe par un autre enfant. Sa modalité d'approche est de la suivre, en étant aspiré par le mouvement. Il trottine derrière la ponette en gémissant et en sautillant d'excitation. Quand la ponette s'arrête, il se place derrière elle et la pousse au niveau des postérieurs pour qu'elle avance.



Mathis suit le mouvement du poney (Girolle).



Max vient vers Mathis réfugié dans le coin matériel.

[291] Je précise que Sarah comme Mathis n'ont fait la connaissance de Max leur poney la première année qu'à la troisième séance. Lors des deux premières séances, la monitrice équestre avait jugé bon de ne prendre que deux poneys (Girolle et Pimprenelle).

Son premier contact avec **Anubis** à la seconde séance de la deuxième année semble se produire quant à lui de manière fortuite. D'abord, Mathis se cache dans un coin du manège où du matériel est entreposé derrière un filet, puis il explore l'espace et tous les contours (pare-botte, filet orange, porte), avant d'entrer spontanément seul dans l'enclos où se tient Anubis. Il fait des allers retours contre le côté pare-bottes, du coin jusqu'à l'entrée. Anubis le suit : ils se croisent et se frôlent.

Ce mode d'approche, que je dénommerai « sans faire exprès », se reproduira fréquemment lors des séances suivantes. Mathis déambule, ce qui aspire le poney qui le suit (exactement à l'inverse de l'année précédente où c'est Mathis qui s'était fait aspirer par le déplacement de Girolle). Dans ses allers retours, il croise fortuitement le poney et tous deux se frôlent. Peu à peu, le croisement n'est plus fortuit, Mathis transforme ces allers retours en jeu et en recherche d'interactions de contacts physiques avec le poney, en le touchant rarement avec la main, mais plutôt avec son avant-bras, son visage, ou tout son corps en appui. Mathis ne demandera que très rarement à monter sur son dos.



Mathis et Anubis aspiré se croisent et se recroisent.



Contact par le visage et le nez.

IV.2.4.2.3 - Étienne - Girolle, Max / Sophie

Sa première modalité de contact avec **Girolle** dans le manège est d'aborder le poney par le côté, en le caressant longuement sur le dos (juste en dessous du garrot) avec ses mains, en fouissant avec ses doigts et tout en regardant fréquemment autour de lui. Puis il va nettement montrer un intérêt pour l'animal en mouvement. L'infirmière lui laisse la longe et Étienne fait marcher la ponette à côté de lui, puis il dit « cours » et la tire en courant, plus ou moins à reculons, pour la regarder. Il sourit beaucoup et continuera à regarder la ponette qu'il fait trotter. Par la suite, il reproduira ce type d'approche au fond assez brutale et marquée par

l'instrumentalisation du poney, ne semblant pas tenir compte des manifestations de gêne de la ponette. Il cherche aussi à assembler les poneys par deux. L'infirmière qui s'occupait de lui, sans doute en difficulté avec la consigne de laisser libres les mouvements du poney et de l'enfant, va très vite l'inciter à monter et l'entraîner dans des parcours avec du matériel.

A mon retour de congé maternité et lors de la mise en place du second dispositif, Étienne va globalement s'intéresser de plus en plus à explorer **Max** son poney qu'il a réclamé *« car il a un zizi »* et va être dans une recherche de sensations corporelles. Sur le dos du poney, Étienne se couche sur le dos ou sur le ventre et demande à l'infirmière de faire avancer le poney, afin d'éprouver cette sensation de bercement et de mouvements du corps de l'animal.

Après une première expérience fortuite où il perd une botte, Étienne va spontanément se mettre pieds-nus pour sentir la fourrure du poney et commentera : *« câlin »*, *« guili »,* puis va essayer diverses positions sur le dos (à l'endroit, à l'envers, en amazone).

Dans le box, il se couche dans la paille, en disant qu'il *« prend un bain de poney »*. C'est une jolie formule. Étienne peut aussi essayer de donner un brin de paille au poney, comme pour le nourrir. Il ne rejette plus le contact avec le poney lorsqu'il est mouillé, mais veut au contraire le débarrasser des brins de pailles et de la terre présents sur sa fourrure. Le brosser prend un sens pour lui : Étienne montre de nouvelles capacités de prendre soin d'un autre. Il commente certains aspects et comportements du poney *(« il a un zizi », « il fait pipi/caca »*), ou certaines sensations quand il trotte sur son dos : **« ça fait mal aux fesses », « ça glisse »**. Alors qu'il semblait manquer de toute empathie en début de prise en charge, lors d'une séance où sa thérapeute lui dit que Max doit être fatigué, il montre une certaine sollicitude, demande si le poney *« pleure »* et va vérifier s'il a *« des larmes »*.

IV.2.4.2.4 - Tan - Pimprenelle, Rita / Claire, Nathalie

Son premier mode de contact avec **Pimprenelle** se fait après toute une série de préalables où Tan, le regard soucieux, reste d'abord en retrait, fait des allers retours, interroge du regard, sautille et surtout crie beaucoup. Les cris seront son mode de communication sonore privilégié, avant que n'apparaissent des mots durant la seconde année. Il observe Étienne avec Girolle et comme il voit un autre enfant monter sur son dos, Tan veut immédiatement la même chose, comme en mimétisme. Il déploie toute une communication non verbale pour adresser cette demande à sa thérapeute : il montre du doigt, crie, râle, fait mine d'enjamber la ponette. Il ne cherche pas à la caresser à pied mais se montre dans cette

demande de portage et se détend sur son dos. Quelques séances plus tard (S9), il sera interpellé par la ponette qui se roule et viendra se mettre à ses côtés pour l'imiter, dans une excitation joyeuse et un partage d'affect avec sa thérapeute.

La seconde année, avec **Rita** et une nouvelle thérapeute, psychologue, le mode d'approche de Tan est assez similaire. Il veut immédiatement monter sur le dos de la ponette et ne cherche pas à la caresser avant. L'animal ne semble pas avoir d'existence pour lui en dehors de la sensation satisfaisante, apaisante ou stimulante qu'il recherche et peut-être également du plaisir d'observer en hauteur (il monte parfois sur une échelle pour observer).

IV.2.4.2.5 - Abraham - Pimprenelle / Yannick

La modalité première d'approche d'Abraham avec **Pimprenelle** sera de rester en retrait et de l'ignorer. Il a peur, fait deux allers retours entre le manège et l'extérieur, avant que la porte ne soit fermée, puis il se rassure avec des activités plus ou moins autistiques, telles que taper sur un objet ou manipuler la terre. C'est la ponette qui viendra vers lui mais il lui tourne le dos. Néanmoins, il jette des coups d'œil ou observe plus longuement Pimprenelle qui se rapproche. A la troisième séance, il va chercher à lui donner à manger, en lui tendant une tasse (vide). Par la suite, c'est en observant à distance puis en imitant un enfant qui brosse son poney ou Pimprenelle qui se roule, qu'Abraham va rentrer en contact. A la quatrième séance, il apprécie de brosser **Max** et ensuite réclame ce poney. A la septième séance, il dit sa première parole en l'abordant : *« Bonjour ami ».*

La seconde année, avec **Pimprenelle** que nous gardons pour lui notamment pour sa capacité à se rouler, ce qui éveille beaucoup son intérêt, la modalité d'entrée en contact d'Abraham avec la ponette se fera au sol : il cherche à l'imiter et à l'inciter à se rouler. Il roule sur lui-même, jusqu'à venir sous son nez et l'observer à plat ventre.

IV.2.4.2.6 - Synthèse des modalités premières d'approche des cinq enfants autistes

Rares sont donc les enfants autistes qui se dirigent directement vers la tête du poney. La plupart se dirigent vers le côté ou l'arrière, certains feignent de l'ignorer, lui tournent le dos, l'approchent « l'air de rien », « sans faire exprès » ou de façon partielle pour tel aspect sensoriel ou telle aptitude, ou encore pour telle fonction comme le portage. A noter que l'attitude d'approche en « l'air de rien » peut également se

retrouver chez le poney en cours de séance, celui-ci humant le sol tranquillement en se rapprochant peu à peu (de façon aléatoire ?) de l'enfant.

L'ensemble des types d'approche des enfants autistes constituent des « messages » et ils renvoient à la question de l'intentionnalité que j'aborderai plus loin.

IV.2.4.3 - Procédure de mise en répertoire de chaque interaction

En m'interrogeant sur la modalité d'approche des enfants autistes et des poneys, je me suis penchée de façon exhaustive sur le cas d'un des enfants (Sarah). Mon idée est que l'observation fine des prises de contact de l'enfant envers le poney et vice versa lors de chaque interaction pourrait être un indicateur, un code de communication de la façon des enfants autistes d'entrer en contact, de leur manière d'entrer dans l'espace de l'autre.

Concrètement, à partir de la retranscription détaillée de ce qui s'est passé lors de chaque séance (44 séances/52, 35 pages de notes après-coup et 185 pages de retranscription vidéo au total), j'ai répertorié chaque interaction (selon la définition donnée plus haut), 362 en tout, ce que j'ai réorganisé ensuite dans un tableau en en précisant le contexte (catalogue dont on peut trouver un extrait en annexe). Pour chacune d'elle, j'ai noté le **timing**, ce qui s'est passé juste **avant** et juste **après,** aussi bien pour l'enfant que pour le poney. J'ai noté qui de l'enfant ou du poney était à **l'initiative** de l'interaction et j'ai cherché à en mesurer sa spontanéité. Pour cela j'ai établi les critères suivants :

● **E** : interaction à l'initiative de **l'enfant.**

● **P** : interaction à l'initiative du **poney.**

● **E↔P** : interaction à l'initiative des **deux.**

(L'activité ou le comportement de l'un influence l'intérêt ou l'élan à l'interaction de l'autre)

● **T** : interaction **légèrement influencée** par le thérapeute ou une autre personne.

(Exemples : solliciter, tendre la longe, passer préalablement par le portage du dos du thérapeute, aspirer le poney en se déplaçant, répondre à un besoin de réassurance de l'enfant qui a besoin de la main ou de la présence du thérapeute pour aller vers le poney)

● **T + :** interaction **fortement influencée** par le thérapeute ou autre, ou **rompue** ou **inhibée.**

(Exemples : intervention active du thérapeute, demande d'imitation, amener le poney à la longe vers l'enfant, ou l'enfant vers le poney).

● **T + +** : interaction **forcée** ou **empêchée** par le thérapeute ou par une autre personne.

(Exemples : prendre la main de l'enfant et lui faire brosser le poney, lui interdire une exploration corporelle).

Enfin, je relève pour chaque interaction certains détails dans le contact proximal ou physique entre l'enfant et le poney, à savoir :

- **quel est l'angle d'approche**, autrement dit comment le poney est abordé : par l'avant, le côté, l'arrière, le côté-avant, le côté-arrière.
- **quelle partie du corps du poney est touchée**, en indiquant si ce contact est latéralisé (droit ou gauche). Je note aussi les contacts éventuels entre poney et thérapeute.
- **de quelle façon, dans quel contexte**, **en lien ou non** (en partage avec la thérapeute) : avec ou sans regard, avec quelle partie du corps (main, coude, visage), avec quel objet ou matériau (longe, paille, terre), production corporelle (bave, morve), en effleurant, en caressant de façon appuyée, en tirant, en tapotant etc., par quelle trajectoire (par exemple glisser le long du corps pour atteindre la tête), avec production sonore ou verbale etc., en partageant, en interrogeant sur cette expérience avec le thérapeute (regard interrogateur, cri, son, mimiques, gestuelle, du registre préverbal et verbal).

Outre le fait de me permettre de compléter mes données qualitatives par des données quantitatives et statistiques, ces observations fines ont représenté une base clinique pour repérer les processus d'évolution de l'enfant et tenter de les modéliser, en construisant un tableau d'évaluation clinique que je vais maintenant présenter.

IV.2.5. Création d'un tableau de « Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine »

IV.2.5.1 - Origine et construction du tableau d'évaluation clinique

La majorité des enfants autistes de notre cadre de recherche sont des autistes n'ayant pas développé de langage verbal et ils présentent un retard intellectuel important. Comment donner un sens potentiel aux comportements, aux interactions, aux messages envoyés par ces enfants ? Comment observer l'intériorité de ces sujets ? Comment déceler les indices de subjectivité ? Quels outils nous permettraient de les percevoir et les évaluer ? Face au constat de l'absence de grilles d'évaluation ou d'observation suffisamment fines concernant les domaines relationnel, émotionnel et de communication dans l'autisme, et qui d'autre part seraient adaptables à un contexte de thérapie avec le poney, nous avons créé un tableau intitulé : ***« Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine »***.

Ce tableau n'a pas pour objectif d'évaluer l'efficacité de la médiation équine ni d'objectiver des observations dans le but de leur donner une vérité scientifique. Sa visée est - éventuellement en parallèle ou complémentarité d'échelles d'évaluation comportementale - de rendre compte en termes psychodynamiques et intersubjectifs de l'évolution d'un enfant autiste, au cours d'une psychothérapie utilisant la médiation équine basée sur des interactions libres. Ce tableau tient compte de la temporalité, en particulier de la lenteur des processus psychiques et du changement, c'est à dire des transformations et évolutions observables.

IV.2.5.2 - Intérêt du tableau

L'intérêt de ce tableau pour le praticien est de proposer et d'organiser une observation clinique d'un certain nombre de processus psychiques en jeu lors d'échanges entre un enfant autiste et un poney et avec le thérapeute, enrichie d'une connaissance éthologique du comportement équin. Cela incite à observer ce qui est signifiant au cours des séances de thérapie avec le poney. Ce tableau permet également au clinicien de mesurer l'écart entre le début et la fin de la prise en charge et/ou certains moments clefs de la thérapie mais aussi de pointer les potentialités de transformation et d'évolution du sujet en termes de processus.

Loin de prétendre rivaliser avec des évaluations comportementales et/ou neurocognitives de l'autisme, il nous est apparu utile de commencer à créer un outil d'évaluation clinique qui puisse ouvrir une base de dialogue avec d'autres pratiques. Ce tableau fera l'objet de révisions dès lors qu'il aura été soumis, comme je le souhaite, à davantage de sujets.

IV.2.5.3 - Méthodologie fine des interactions : observer des messages signifiants.

Je viens d'expliquer longuement d'où proviennent les données foisonnantes qui m'ont aidée à construire ce tableau et auxquelles se rajoutent celles de travaux et expériences antérieures. Il s'est alors imposé de faire un choix, d'organiser ces données, de les vectoriser, de comprendre le sens que peuvent prendre ces messages au sein de la thérapie avec le poney mais aussi dans la maturation et le développement global de l'enfant. Le travail de confrontation en groupe avec mes pairs m'a permis de comprendre, qu'au fond, une telle démarche méthodologique vise à chercher des indices de subjectivité, de tenter de théoriser la manière dont le sujet se manifeste. Mes travaux portant sur les interactions spontanées entre poneys et enfants autistes suggèrent que pour qu'un moment d'associativité advienne, cela nécessite une suffisante liberté d'être (d'être au sens de Winnicott « *sense of being* »[292]). Cela laisse entendre que l'associativité suppose l'existence ou la co-construction d'un langage commun.

L'observation des actions, postures, réactions (des messages, des réponses) du poney constituent des indices potentiels pouvant nous aider à analyser une forme primitive de communication exprimée par l'enfant autiste, aussi bien lorsque l'enfant se trouve à pied et où il aurait un « statut de partenaire social » pour le poney (Barrey, 2000)[293], que sur son dos où il représente « ensemble de sensations » pour le poney, et vice versa. L'éthologue Hausberger (2012)[294] insiste sur le rôle de *l'attention* visuelle comme médiation du lien dans les relations interspécifiques entre l'homme et le cheval (dans le dressage par exemple, Sankey et al., 2009). La modalité d'approche peut en être un exemple.

---

[292] *« Ce sentiment d'être est quelque chose d'antérieur à être-un-avec, parce qu'il n'y a encore rien eu d'autre que l'identité »,* WINNICOTT D.W. (1970).

[293] *Ibid*.

[294] HAUSBERGER M. (2012), « Les relations interspécifiques et le rôle de l'attention », Actes du Colloque « Regards croisés. L'autisme : le rôle de l'animal » organisé par le CRA de Bretagne et le CHRU de Brest, les 13 et 14 décembre 2012, Faculté de Médecine de Brest, 5-7.

IV.2.5.4 - Vignette clinique : Abraham - Pimprennelle : mouvement, imitation motrice et forme d'intersubjectivité

Vignette Abraham/Pimprenelle : mouvement, imitation motrice et forme d'intersubjectivité.

L'attitude Abraham qui, au début, tournait ostensiblement le dos à sa ponette, a conduit celle-ci à vaquer tranquillement à ses occupations, tellement détendue qu'elle se roulait systématiquement. Il se trouve que ce comportement a déclenché un vif intérêt chez ce garçon autiste très fermé et qu'il s'est mis à l'imiter, se roulant sur le dos et agitant en l'air bras et jambes, partageant son euphorie avec son thérapeute et par la suite reproduisant ce comportement, en l'abordant par le sol par roulage pour l'inciter à faire de même. Hasard ou non, il est arrivé que la ponette se roule à nouveau comme en réponse à cette demande. Comme elle se reposait ensuite (comme une vache) il montait sur son dos, se présentant à sa hauteur, ce qu'il interprétait peut-être comme une invitation.

IV.2.5.5 - Références théoriques

D'un point de vue théorique, je me réfère au concept *d'isopraxie*[295] c'est-à-dire ce « comportement dans lequel deux ou plusieurs individus s'engagent dans la même sorte d'activité, et ainsi, communiquent » (McLean, 1990), (Lorenz, 1984[296] ; Piaget et Inhelder, 1947[297] ; Mac Lean, 1990 ; Barrey, 1990[298], 1997[299]), en lien avec les travaux sur les *neurones miroirs* [300] (di Pellegrino et al, 1992)[301] et avec les travaux de Stern (1985)[302] sur les *accordages sensori-affectivo-moteurs* fondamentaux dans l'intersubjectivité du nourrisson. Je me réfère aux travaux portant sur les concepts de *miroir corporel* (*miroir primitif* et *miroir en double de la relation primaire*, chez Winnicott et Roussillon, *analyseur corporel* chez Cosnier, 2012)[303], *d'écho* (*échoïsation corporelle*), *d'imitation* et *d'empathie* (Wallon,

---

295 Mc LEAN P. D. (1990), *The Trinne Brain in Evolution : Pole in Paleocerebral Functions*, New York Plenun Press.

296 LORENZ K.L. (1984), *Les fondements de l'éthologie*, Paris, Flammarion.

297 PIAGET J. et INHELDER B. (1947), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.

298 BARREY J.C. (1990), « Dynamique exogène et homologie gestuelle. Isopraxie », in *Hippocampe*, Bull Ass Thérapie avec le cheval de l'Yonne, n°8.

299 BARREY J-C (1997), « Le cheval de dressage, mécanismes biologiques permettant d'obtenir la gestualité souhaitée », Colloque « Dressage », ENE, Saumur.

300 Ces neurones du cortex prémoteur et pariétal dont tous les mammifères seraient dotés, qui s'activent chez un sujet, non seulement lorsqu'il effectue un mouvement, mais également lorsqu'il regarde un autre sujet effectuant ce mouvement.

301 PELLEGRINO (di) G., FADIGA L., FOGASSI L., GALLESE V. et RIZZOLATTI G. (1992), « Research Note : Understanding motor events : a neurophysiological study », in *Experimental Brain Research*, Springer-Verlag, 91 : 176-180.

302 *Ibid*.

303 COSNIER J., BRUNEL M-L. (2012), *L'empathie un sixième sens*, Lyon, PUL.

1942[304] ; Trevarthen, 1980[305] ; Stern, 1985[306] ; Nadel, 1986[307] ; Cosnier, 2012[308] ; Berthoz, 2004[309]). Mon hypothèse sur la fonction de miroir corporel du poney, venant réactualiser la fonction de miroir en double de la relation primaire amène la question suivante : **cette échoïsation pourrait-elle devenir pour le chercheur et le thérapeute un outil d'analyse des messages corporels et affectif de l'enfant autiste ?**

Me basant sur les théories cliniques concernant les processus de maturation du moi (Winnicott) et sur le tableau d'Anne Brun (2007)[310], j'ai divisé le tableau en trois colonnes, correspondant schématiquement à trois positions clefs du développement du moi. Le terme de « position psychique » a été retenu en ce qu'il implique de processus (et non état figé, stade) psychiques, au sens de *préalables à la naissance de la pensée*. Ces positions sont des *« manifestations d'attitudes fondamentales envers les objets et se réfèrent tant à des phases de développement qu'aux points de fixation des maladies mentales. »* (Ciccone, 2001)[311]. Ce terme met également l'accent sur la notion « d'oscillation » de la psyché.

IV.2.5.6 - Colonne A. : « Position adhésive pathologique »

Il s'agit de cet état d'indifférenciation et d'adhésivité dans lequel se trouvent pris certains sujets autistes au sein de leur fonctionnement psychique. Elle est qualifiée de « pathologique », car elle n'est pas une position normale. Margaret Malher et ses collaborateurs ont été dans l'erreur en qualifiant le nouveau-né comme baignant dans un premier état premier d'autisme infantile, ou comme étant dans un état de fusion avec le monde. Nombreuses sont les recherches récentes qui montrent que dès la naissance le bébé discrimine ses perceptions sur la base d'expériences multisensorielles (Lecanuet et al., 1995[312] ; Marlier et al., 1998[313]). Chez le bébé, dont Winnicott a postulé *« un état de non*

---

304 WALLON H. (1942), *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, 1942, 5è éd., Flammarion, Paris, 1972.

305 TREVARTHEN C., (1980), « The Fondations of Intersubjectivity : Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants », in OLSON D.R. et al., *The Social Fondations of Languages and Thought : Essays in Honor of J.S. bruner,* New York, W.W. Norton, 314-342.

306 *Ibid*.

307 NADEL J. (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF.

308 *Ibid*.

309 BERTHOZ A. et JORLAND G. (2004), *L'empathie*, Paris, O. Jacob.

310 *Ibid*.

311 CICCONE A. et LHOPITAL M. (2001), *Naissance à la vie psychique*, Paris, Dunod, p.98.

312 LECANUET, J.-P. et al. (1995), « Sensorialité du fœtus », Encyclopédie Médico-Chirurgicale - Obstétrique. Paris, FRA : Editions Techniques, p.8.

313 MARLIER L., SCHAAL B., SOUSSIGNAN R. (1998), « Neonatal responsiveness to the odor of amniotic and lacteal fluids: A test of perinatal chemosensory continuity », in *Child Development*, vol. 69, n° 3, 611-623.

intégration primaire », le travail d'intégration commence dès le début de la vie, mais ne va pas de soi et subit des fluctuations. Or, la fonction de l'intégration, qui est de permettre la constitution du moi et du self, est difficile chez nombre d'autistes du fait de particularités sensorielles (parfois extrêmes), aboutissant alors à une réelle singularité de pensée et de fonctionnement. Dans le processus de maturation, le Moi s'organise progressivement, en faisant l'expérience des « menaces d'annihilation » qui n'entraînent pas l'annihilation et dont il se remet chaque fois grâce aux soins maternels. L'intégration commence donc dès le début de la vie, mais elle ne va pas de soi et subit des fluctuations. Pendant toute une période, l'enfant alterne entre des états d'intégration et de non-intégration, comme l'état de repos. La fonction de l'intégration est de permettre la constitution du Moi et du Self. Dans un développement typique, l'enfant se trouve dans cet état de fusion avec sa mère, de dépendance absolue, de 0 à 5 mois environ.

Le concept d'identification ou identité adhésive d'Ester Bick (1967)[314], reprise par Meltzer (1975)[315], a permis de comprendre que l'identification dans l'objet nécessite la conquête préalable d'un espace interne, miroir d'une contenance externe. Concernant le nouveau-né, Bick nous dit que l'identification est adhésive *« quand il acquiert le sens d'une adhésivité, d'un rétablissement du sentiment d'être collé à sa mère »* par l'intermédiaire d'un toucher de sa part. Missonnier (2009)[316] entend ce rétablissement comme *« l'évocation de la sensorialité fœtale de la contenance utérine »*.

Pour Anzieu (1985)[317], Moi-peau et enveloppe psychique sont des concepts complémentaires. Le premier est une représentation de l'appareil psychique s'organisant à partir de l'expérience de la limite du corps, de la peau. Le second, non analogique, décrit précisément ces phénomènes d'échange. Ce modèle de construction d'une limite, puis de phénomène d'interface qui peuvent émerger, est pertinent pour décrire des aspects du fonctionnement psychique dans lequel il est essentiel de construire ou de maintenir une différence entre le psychisme du sujet et ce qui l'en sépare. Lorsque cette différenciation est menacée, comme c'est généralement le cas dans les autismes, cela peut se traduire en termes de représentation de l'appareil psychique, par une disparition des limites. Cela occasionne un état de chaos lorsque l'angoisse est intense. Le sujet évolue ainsi dans un monde vide de sens.

---

314 BICK E. 1967. « L'expérience de la peau dans les relations objectales précoces », in *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, Larmor-plage, Éditions du Hublot, 1998.

315 MELTZER D., et al. (1975), *Explorations in Autism*, Perthshire, Clunie Press. Trad. fr. (1980), *Explorations dans le monde de l'autisme*, Paris, Payot.

316 MISSONNIER S. (2009), « Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces. La partition prénatale », in *Le Divan familial*, 2009/1, 22, 15-31.

317 ANZIEU D. (1985), *Le Moi-Peau,* Paris, Dunod, 1995.

Du point de vue de la pratique clinique, il est essentiel d'aider le sujet à mettre de l'ordre dans les représentations ou dans sa capacité à lier celles-ci. Ce réaménagement de l'enveloppe psychique sera le support de cette reconstruction progressive de son Moi lors d'une psychothérapie.

Je fais référence dans mon tableau au « double feuillet » : il s'agit de cette image qu'Anzieu utilise dans son concept de Moi-peau comme interface. Si le feuillet externe (du côté de la mère) est trop collé au feuillet interne (du côté du corps propre), le Moi de l'enfant ne peut se développer librement ; si le feuillet externe est trop lâche, le Moi manque de consistance et le feuillet interne devient une enveloppe lisse, étanche, fermée. Il se constitue alors dans le système interactif mère-enfant une interface figurée par le fantasme d'une peau commune à la mère et à l'enfant : d'un côté la mère, de l'autre l'enfant. La peau commune les garde attachés mais dans une symétrie qui préfigure leur séparation à venir. Dans mon tableau ce processus est indiqué en colonne B par : « décollement des deux feuillets ». C'est lorsqu'il peut être considéré comme un message que réside l'intérêt de ce modèle de double feuillet.

Envisageons quelques exemples d'**items en A** dans mon tableau :

***Poney** : **A2.1.** « Agrippement au poney type « contention » (pictogramme « main-rocher ») », **A3.3.** « Absence de réaction lors d'un contact initié par le poney (dont un contact à distance comme le hennissement) », **A4.1.** « Poney vécu comme un bouquet de sensations (odeur, chaleur, fourrure, mouvement, etc.) », **A5.** « Regard envers le poney : Absent, évitant, périphérique, collé, traversant », **A8.3.** « Autosensualité. Poney « autistisé », « instrumentalisé ».*

***Thérapeute** : **A12.1.** « Impression donnée d'inexistence », **A14.4.** « Hypersensibilité aux manifestations de présence d'existence du thérapeute ou autre personne (ex : si celui-ci s'approche, parle, se racle la gorge, fait un geste, etc.) », **A15.3.** « Hypersensibilité de type très primitif à l'état émotionnel du thérapeute ».*

***Cadre** : **A.18.** « Utilisation stéréotypée du dispositif équestre (terre, licol, longe, paille, espace », **A18.4.** « Passe du temps au sol (assis, couché) ».*

IV.2.5.7 - Colonne B. : « Position de mise en lien avec l'objet »

De façon à penser la sortie progressive (et qui se fait par allers retours) de l'état de non intégration primaire, je propose la colonne **B. « Position de mise en lien avec l'objet »**. Il s'agit de la prise de conscience du sujet du non-moi, du début de l'intégration, d'une

différenciation progressive du bébé et de sa mère. Dans l'évolution des relations entre la mère et l'enfant, il s'agit du passage de la satisfaction magique des besoins du bébé au fait que l'enfant doit d'abord manifester un signal. Ainsi la mère doit être capable à son tour d'un abandon progressif de son adaptation. L'enfant commence à être conscient de la dépendance ; c'est le début d'une mise en lien avec l'objet ; c'est aussi le début de la compréhension intellectuelle. Dans le développement ordinaire, cette phase de dépendance relative se situe environ entre 6 et 24 mois. J'ai cherché dans mon tableau à rendre compte de ces processus fondamentaux de mise en lien avec l'objet dans l'évolution d'un enfant autiste, à travers toute une série de messages, comme par exemples les **items en B** suivants :

***Poney** : **B2.3.** « S'appuie contre le corps du poney », **B3.2.** « Observe puis initie un contact avec le poney ou répond à une initiative de contact du poney », **B3.3.** « L'approche et/ou l'effleure "l'air de rien" », **B9.2**. « Contact naso-nasal, interprétable comme rituel " de contact" par le poney ».*

***Thérapeute** : **B13.1.** « Aller et retour entre le poney et le thérapeute, incluant élan "vers le poney mais se ravisant" », **B14.4.** « Détournement de l'attention ou du regard du thérapeute vécu par l'enfant comme " lâchage psychique", rupture, discontinuité du lien (exemples : l'enfant se laisse aussitôt glisser du poney, a recours à une stéréotypie, re-sollicite l'attention, le regard du thérapeute, lien tyrannique) ».*

***Cadre** : **B18.1**. « Exploration de l'espace sensoriel (matériel équestre, terre meuble, contours, espace vide derrière le pare-bottes, filet de l'enclos... ».*

IV.2.5.8 - Colonne C. : « Position de réflexivité »

Enfin, pour penser l'efficience des processus précédents (des processus d'intégration, l'évolution vers l'indépendance, le début de l'individuation et de la socialisation, se situant habituellement à partir de 18-24 mois), nous proposons la colonne **C.** « **Position de réflexivité »,** selon la pensée de Roussillon (2008a)[318] sur ce concept et les travaux de Brun concernant la médiation picturale dans la clinique de la psychose infantile et de l'autisme.

La question de la réflexivité se trouve au centre de la méthodologie d'évaluation des médiations thérapeutiques dans la clinique de la psychose et des autismes. Roussillon (2008) met en garde contre une certaine "autistisation" des théories sur l'autisme, qui met de côté le

[318] ROUSSILLON R. (2008a), *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité,* Paris, Dunod.

rôle de l'environnement et des réponses de l'objet. La même faille se retrouve dans la théorie piagétienne. Le rôle de l'environnement et des interactions relationnelles se trouve précisément au centre des cadres-dispositifs à médiation, souligne t-il, et contribuera à faire advenir chez l'enfant la potentialité de la réflexivité.

La réflexivité se présente comme un processus d'une grande complexité, que Roussillon, s'appuyant sur les travaux de Freud, Ferenczi, Bion, Winnicott, Green, Donnet et Anzieu, présente comme un processus fonctionnant selon différentes modalités : l'aptitude à se sentir, se voir et s'entendre. Le sujet doit pouvoir se « sentir », s'auto-affecter des motions pulsionnelles et des affects qui le parcourent, cette capacité de se sentir reposant sur **la capacité à constituer les sensations en messages symboliques, en « signifiants »**. Ensuite, il doit pouvoir se voir lui-même, c'est-à-dire être capable à la fois d'être là où il est et de se considérer du point de vue de l'autre. Enfin, il doit pouvoir s'entendre à travers l'appareil à langage verbal. Il ajoute que cette aptitude est étroitement liée à la manière dont le sujet a été vu, senti et investi par les objets de son histoire, qui ont contribué à son organisation subjective (Roussillon, 2008)[319].

Brun reprend cette théorie concernant la médiation picturale dans la clinique de la psychose infantile et de l'autisme et souligne : *« Ce processus de réflexivité se trouve précisément (re)mis en travail dans les cadres-dispositifs à médiation, où il s'agit de rétablir la fonction de miroir en double de la relation primaire, par le jeu des accordages affectifs, et de mettre en forme des impressions sensorielles qui vont pouvoir devenir des représentations choses sensorielles, auto-représentées par l'enfant dans la dynamique transférentielle avec les thérapeutes et le groupe d'enfants »* (Brun A., 2010)[320].

Quelques exemples d'items en C :

***Poney** : **C7.** « Portage accordé », **C3.1.** « Élan relationnel « dynamique » (recherche de contact avec échanges de regards, tonalité émotionnelle perceptible) », **C3.2.** « Élan relationnel discret (apaisement en restant à proximité physique du poney, dans le « côte à côte » par exemple, ou bien le tire à la longe en ayant conscience de son action) », **C4.2**. « Possibilité de colères plus ou moins violentes envers le poney », **C4.3.** « Moments de vraie tendresse possible, avec souci de l'autre-poney », **C9.2.** « Réaction manifeste à l'éloignement du poney avec partage d'affect avec le thérapeute ».*

[319] *Ibid*.

[320] BRUN A. (2007, 2010), « Annexe. Évaluation des dispositifs groupaux à médiation dans la clinique de la psychose infantile et de l'autisme », in *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, coll. Psychismes, Dunod, 263-309, p.267.

***Thérapeute** : **C12.1.** « Semble attendre une réaction, une réponse du thérapeute (ex : enlève son manteau et regarde le thérapeute) », **C12.2.** « Sons, paroles ou mimogestualité adressées au thérapeute », **C14.4.** « Diminution ou disparition des vécus de « lâchage psychique » de la part du thérapeute, possible continuité du lien », **C15.2.** « Démonstration de vraie tendresse ou de colère envers le thérapeute ».*

***Cadre** : **C18.1**. « Inscription dans la temporalité », **C19.** « Échanges (regards, sourires ou en l'interpellant vocalement/verbalement) avec la personne qui filme. (Se repère notamment quand celle-ci répond à l'enfant ou retransmet au thérapeute un message reçu par l'enfant) ».*

La médiation poney offre un double avantage dans la (re)mise en travail du processus de réflexivité : le poney possède les qualités d'une médiation corporelle, favorisant tout un travail d'intégration du Moi (entre autres) ; il est vivant et implique des particularités et des réactions propres à son espèce qui mettent particulièrement en exergue des indices sensori-affectivo-moteurs sur lesquels le thérapeute pourra (souvent intuitivement) s'appuyer dans son travail de réflexivité. C'est en partie la question du miroir de l'imitation et de l'échoïsation, qui sont inclus dans ce tableau. Ces trois positions sont articulées autour de la question des « expressions du transfert sur le médium poney, sur le thérapeute et sur le cadre ». La dynamique transférentielle est limitée à ce qui spécifie ici une prise en charge individuelle à l'aide de la médiation poney et à ses principales potentialités. Celles-ci ne rendent pas compte de toutes les manifestations possibles des liens transférentiels.

IV.2.5.9 - Limites du tableau

Un projet d'évaluation qualitative du travail clinique est une tâche très difficile et restera toujours - mais finalement c'est également le cas des évaluations comportementales - lacunaire. Dans le projet initial, je souhaitais inclure la dimension éthologique concernant les mouvements du poney envers l'enfant, le thérapeute et le cadre mais j'ai remis ce projet à plus tard et le tableau se centre donc davantage sur les processus de l'enfant, sur les expressions de transfert de l'enfant sur le dispositif au sens large.

Ce tableau est une première ébauche, il n'a pas encore pu être confronté à un grand nombre de sujets. La méthode de cotation est assez longue et demandera sans doute à être revue. Des cotations en aveugle ont été réalisées au sein du « Groupe de Recherche sur

l'Évaluation des Dispositifs à Médiations », avec le projet ultérieur de tester la concordance inter-évaluateurs.

IV.2.5.10 - Perspectives

Ce tableau de repères pour une évaluation clinique de la médiation équine s'inscrit dans un ensemble d'autres propositions d'évaluations cliniques de dispositifs à médiations issues de diverses recherches doctorales du CRPPC de l'université Lyon 2, qui articulent recherche fondamentale et recherche appliquée aux terrains cliniques. L'ensemble de ces propositions représente sans doute un développement et des perspectives heuristiques pour la clinique, tels qu'ils ont déjà été annoncés par des pionnières tels que Haag ou Brun. Les expressions du transfert et du contre-transfert (mimo-gestuo-postural) nous permettent de repérer ce qu'on ne repère pas toujours, à travers les réponses corporelles de l'enfant, du poney et du thérapeute.

IV.2.5.11 - Descriptions des modalités d'utilisation du tableau

Ce tableau d'évaluation des processus psychiques de maturation du moi comporte **au total 218 items**. Les items sont repérés à partir la retranscription écrite détaillée de la séance retenue à partir d'une vidéo ou à partir de l'écrit pendant ou immédiatement après la séance (**« I. Feuille de description et cotation »**). La cotation s'effectue avec une approche quantitative de chaque item (**« II. Feuille de dépouillement »**). Les résultats sont ensuite retranscrits sous forme de notes (**« III. Feuille de cotation Tableau »**) de la façon suivante :

1 : peu fréquent ou émergent (1 à 25%)
2 : présent à plutôt fréquent (25 à 50%)
3 : fréquent à très fréquent (50 à 75%)
4 : massivement utilisé (75 à 100%)
NO : non observé

Plusieurs items peuvent être cotés pour une même observation, une même interaction.

Par exemple S45, **interaction 311** (23 secondes) : Nous sommes à environ la moitié de la séance, « **Sarah demande à monter sur le dos du poney** ». Voici de façon détaillée et cotée, à partir de la retranscription vidéo, comment elle m'adresse cette demande (B12.3): « Sarah m'adresse un message vocal (C12.2), sautille en me regardant (B16.1) et babillant (B17.1), jette un coup d'œil à la caméra

(B19) comme pour appuyer sa demande. Elle sourit (B14.3), m'adresse un message vocal (C12.2) en me regardant et en souriant (B14.2), fait une amorce de levée de pied pour exprimer sa demande à monter sur le dos du poney (C16.2) avec un échange de regard de bonne qualité (C15.3). Quand j'ai compris et répond à sa demande, elle babille (« Bababba ! Didi deudeudeu ! ») (B17.1) tandis que je l'emmène chercher le licol en lui tenant la main (C6.4)».

Ces résultats donneront lieu à des données statistiques que l'on transformera sous forme de diagrammes qui ont l'intérêt de donner une image concrète visualisable des principales caractéristiques de l'enfant et son profil en termes de processus de maturation. Même si celle-ci ne transcrit pas toute la complexité des processus à l'œuvre chez le sujet, cette image rend néanmoins plus aisée la comparaison entre les séances et l'observation en un coup d'œil de l'évolution de l'enfant.

IV.3. Intérêts et limites du dispositif

Outre le fait d'interroger les fondements d'une pratique de soin et d'une attractivité potentielle entre l'enfant et l'animal, l'intérêt de favoriser des interactions libres est de proposer une méthodologie d'écoute des émergences de processus de symbolisation et des indices de subjectivité de l'enfant autiste, ainsi qu'une méthodologie d'observation attentive des comportements affiliatifs du sujet-poney. Il permet de déceler des indices d'une forme de communication intersubjective entre enfant autiste et animal. Le principe d'associativité en psychologie et en psychanalyse suit, au fond, la logique des « phénomènes associatifs » propre au fonctionnement du cerveau humain (Fischbach, 1992)[321].

La limite de ce dispositif est le risque d'un émoussement de la curiosité et des élans à l'interaction, aussi bien de la part du poney que de l'enfant mais surtout du poney, s'il n'obtient pas la socialisation dont il a besoin. Néanmoins, si ce premier élan relationnel chez l'enfant a pu se transférer secondairement sur le thérapeute, ceci peut représenter un succès thérapeutique. Il reviendra alors à l'appréciation du thérapeute de juger à quel moment l'enfant est éventuellement prêt à accepter et apprécier d'autres exigences, et à l'orienter vers de l'équithérapie par exemple ou une autre thérapie.

[321] FISCHBACH G. (1992), « Mind and brain » in, *Scientific American*, 267, 48-57.

V. PRESENTATION DU DISPOSITIF AVEC LES DAUPHINS (*TURSIOPS TRUNCATUS PONTICUS*)[322]



Figure X. *Le site du Dolphin Reef* : a) Plage de nage des touristes (sans dauphins). b) Enclos des dauphins. c) Pleine mer. d) Espace réservé aux dauphins (sans humains). e) Plage d'accès pour thérapies et touristes. f) Plateforme. g) Tour du laboratoire de recherche (ILDBR). h) Espace des soigneurs. i) Ponton des touristes.

Photo de S.E. van der Woude (prise par Omer Armoza sur commande).

[322] Le *Tursiops truncatus ponticus* est une sous-espèce du grand dauphin (*Tursiops truncatus),* spécifique à la Mer Noire (l'autre étant *Tursiops truncatus gillii* dans le Pacifique). Il est menacé d'extinction et soumis à protection par le Conseil d'Europe (Recommandation n°86 du Comité permanent, adoptée le 30 novembre 2001, Strasbourg).

V.1. Le Dolphin Reef (Eilat, Israël)

Situé au sud d'Eilat, à la pointe Sud d'Israël donnant dans la Mer Rouge, à 5 km de la frontière égyptienne (Nuweibaa-Taba) et à 13km de la frontière jordanienne (Aqaba), le *Dolphin Reef*, ouvert en 1990 à l'initiative de Roni Zilber (biologiste et manager), est un Centre touristique balnéaire dont l'esprit se veut au plus près d'un site naturel (verdure, matériaux naturels, chats, paons, poules circulant librement) où les visiteurs peuvent observer un groupe de dauphins en captivité, mais dans un milieu naturel, la mer. Depuis 2002-2003, la femme de Roni Zilber, Maya Zilber, a repris la direction. L'enclos est constitué d'un habitat marin de fond sableux avec une palette naturelle d'algues et de coraux, enrichi de constructions artificielles de corail, dans lequel évoluent différentes espèces marines tels que des poissons, des poulpes, des méduses. Ainsi, ces dauphins bien que nourris artificiellement avec du poisson décongelé, peuvent également chasser les bancs de poissons traversant leur espace ou jouer avec des méduses. Ils disposent d'un enclos de 14 000 mètres carrés, délimité par des filets immergés, et atteignant un maximum de 18-20 mètres de profondeur. Sur cet espace flotte un ponton, d'où les visiteurs peuvent observer les dauphins et profiter de la vue magnifique qu'offre, en face, le désert de Jordanie, ainsi que quelques plateformes rondes, celles-ci étant réservés aux entraîneurs pour le nourrissage des dauphins et les moments interactionnels, ainsi que pour les « thérapies ».

Une plage de sable blanc est réservée aux touristes dont l'espace de nage donne directement sur l'espace des dauphins. Un nageur peut donc les apercevoir à travers les trous du filet. Par ailleurs, des nages (palmes, masque, tuba) en petits groupes ainsi que des plongées sous-marines sont organisées tout au long de la journée[323]. L'accès à la mer pour ces activités est aussi celui pour les « thérapies ». Dans l'enclos des dauphins, seul un petit espace est strictement interdit aux humains, afin de leur laisser une possibilité de s'isoler d'eux[324]. Un espace sur pilotis est réservé aux entraîneurs et le laboratoire de recherche (***International***

[323] Les prix s'élèvent, actuellement, à 290 ILS pour un adulte et 260 ILS pour un enfant (entre 10 et 15 ans) pour la nage, et 339 ILS pour un adulte (à partir de 15 ans) et 309 ILS pour un enfant (à partir de 8 ans). Le coût de l'entrée au Dolphin Reef est de 67 ILS (adulte à partir de 15 ans) et 46 ILS (enfant de 3 à 15 ans). Le coût des « thérapies » est de 100 ILS par session (nage et plateforme) incluant le prix d'entrée pour la famille du sujet durant deux semaines. Pour mémoire : 1 EUR = 4,2899 ILS (Shekels Israélien).

[324] Le Dolphin Reef reçoit 200 000 visiteurs par an, dont 50 000 plongeurs (90 % de baptêmes). Par heure, sont autorisés : 14 baptêmes, 6 plongeurs expérimentés, 8 nageurs. Nous pouvons noter que les dauphins sont malgré ces règles strictes très sollicités tout au long de la journée.

Laboratory for Dolphin Behaviour Research) se situait dans une tour d'observation de 8m de hauteur, dont l'accès est également privé (elle n'existe plus actuellement).

Enfin, le Dolphin Reef, dispose d'un self-restaurant, d'un café/bar sur la plage (ouvert fréquemment la nuit pour des fêtes), de piscines de relaxation, de douches chaudes, d'un espace d'activité pour enfants (arts plastiques), d'un magasin de photos sous-marines et d'un magasin de souvenirs.

V.2. Le dispositif thérapeutique

Même si, sur place, tout le monde continue de parler de « thérapies », celles-ci sont officiellement nommées « Supportive experience with the aid of dolphins » (expérience de soutien à l'aide des dauphins). Sophie Donio, possédant alors une licence en psychologie, les a mis en place à partir de 1991. J'ai assisté à ces « expériences de soutien » en 1995 pendant deux mois, puis durant l'année 2004/2005. Voici comment elles se déroulaient :

V.2.1. Durée du programme de soutien à l'aide des dauphins

Le programme de soutien est adapté à chaque situation, selon la provenance de l'enfant. Un enfant d'Eilat peut venir à un rythme hebdomadaire durant un temps plus ou moins déterminé (une année environ), tandis que les sessions pour un enfant venant de plus loin en Israël ou d'un autre pays (Europe) sont plus rapprochées.

Durant mon année passée au Dolphin Reef, il n'y a pas eu de thérapies d'enfants autistes venant d'Israël et je n'ai pu recueillir que des données d'enfants européens (France, Allemagne, Belgique), venant pour des programmes de deux semaines pour la plupart et dont certains avaient déjà suivi deux ou trois programmes antérieurement. Le cas que j'ai choisi ici, que j'ai nommé Dragiša, venait pour la première fois et sur un programme plus long que les autres (un mois), sur insistance de la maman.

V.2.2. Rythme des sessions thérapeutiques

Une session est composée de deux séances d'environ trente minutes chacune, dans la même matinée. Lors d'un programme de deux semaines, l'enfant bénéficie de quatre sessions consécutives par semaine (lundi, mardi, mercredi et jeudi). Les enfants d'Eilat viennent à un rythme hebdomadaire.

V.2.2.1 - La séance de nage (30 mn)

La session démarre par une immersion de l'enfant dans la mer avec les dauphins et le « thérapeute » (Sophie Donio ou un des soigneurs (*trainer*) des dauphins)[325]. Elle se déroule à 8h le matin, avant l'ouverture du site aux touristes, qui est ouvert de 9h à 17h. L'enfant est équipé d'une combinaison en néoprène et, s'il est capable d'apprendre à s'en servir, de palmes, d'un masque et d'un tuba. L'enfant et son thérapeute entrent par le sentier d'accès à l'espace des dauphins.

L'idée est de laisser se dérouler spontanément les interactions potentielles entre le dauphin et l'enfant, par le biais du thérapeute ou du soigneur, avec qui les dauphins interagissent quotidiennement. Si le dauphin l'accepte, l'enfant peut le toucher (sauf les bébés et certaines parties du corps : évent, yeux, rostre). Après cette session, l'enfant fait une petite **pause** durant laquelle il se déséquipe sous une douche chaude et se rhabille.



Sophie Donio et un enfant autiste.



Dragiša regardant un dauphin sous l'eau.

V.2.2.2 - La séance sur la plateforme (30 mn)

La seconde partie de la session se déroule après cette pause et a lieu sur une petite plateforme ronde (appelée « pita »[326] localement). Les interactions restent libres, mais le thérapeute propose divers objets (balle en mousse, tuba, talkie-walkie en plastique,...) qui

[325] Les « thérapeutes » sont obligatoirement des personnes travaillant au Dolphin Reef, ayant un contact étroit avec les dauphins. Ils sont choisis en fonction de leur motivation et selon l'intuition (le feeling) de la responsable de ce programme, Sophie Donio. Il n'était pas envisageable que je prenne un enfant en thérapie avec les dauphins, le fait d'être proche des dauphins, qui restent des animaux sauvages, comptant davantage que celui d'être psychologue.

[326] Pain de forme ronde consommé couramment au Moyen-Orient.

peuvent être utilisés dans les interactions avec le dauphin ou dans les interactions avec le thérapeute.



Dragiša sur la plateforme avec Sophie.



Sophie avec un autre enfant autiste.

V.2.3. Recueil vidéo

Chaque matin où se déroule une thérapie, je me situe à 8h sur le ponton pour filmer les interactions enfant-dauphin-thérapeute, d'abord durant la nage puis sur la plateforme. Je filme environ 5 minutes avant et 5 minutes après la séance, afin de recueillir des éléments susceptibles d'être mis en lien entre eux.

Je décris ensuite chaque séance le plus fidèlement possible, minute après minute sans faire d'interprétation, décrivant le plus précisément possible ce que je vois sur ce film.

Je note par ailleurs mes impressions cliniques sur la séance et sur mes échanges avec les parents. Je vérifie si besoin auprès des biologistes du laboratoire l'identification des dauphins, parfois difficile à faire de loin. Je choisis certaines séquences que je juge intéressantes à décomposer plus finement. Une séquence de deux minutes peut parfois m'occuper deux heures de temps de visionnage, revisionnage, identification des dauphins, avec passage au ralenti, en accéléré et retranscription.



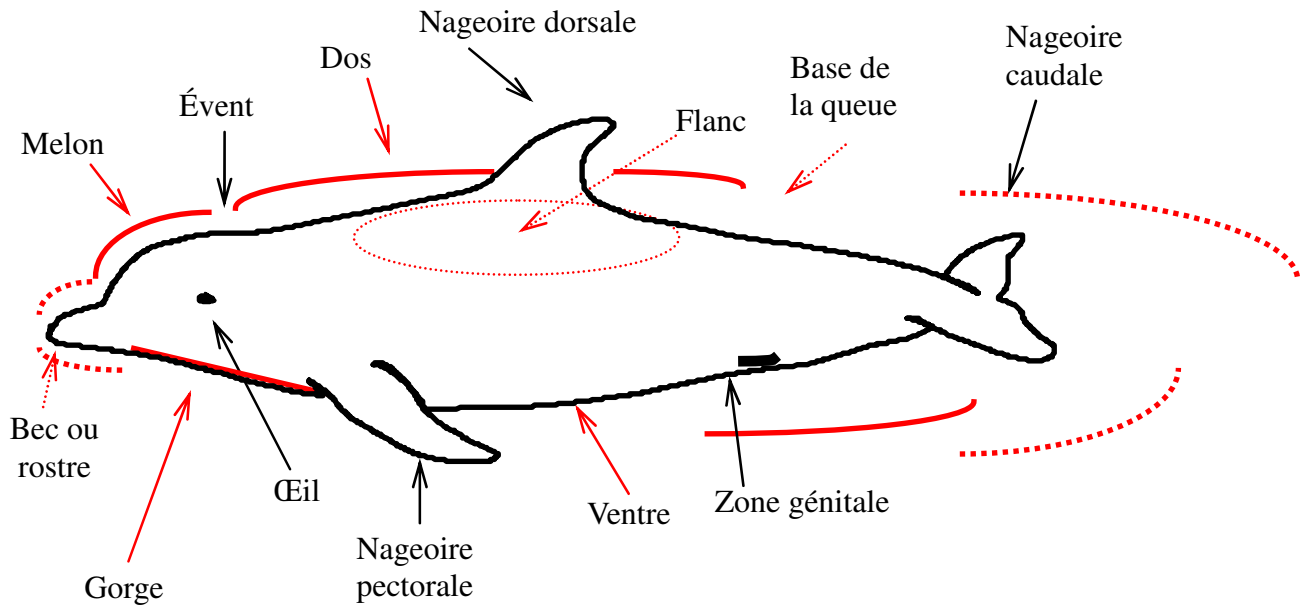
Situation de recueil vidéo des thérapies.

V.3. Recueil et traitement des données

Je propose de donner quelques caractéristiques externes du dauphin afin de se familiariser avec certains termes (évent, rostre), une image de l'ensemble du groupe de dauphins du Dolphin Reef avec les lignées maternelles de ceu-ci et une fiche de profil des cinq dauphins ayant interagit avec notre cas nommé Dragisa.

V.3.1. Schéma des caractéristiques externes du grand dauphin

Figure 7 : Schéma des caractéristiques externes du grand dauphin.



Présentation schématique des caractéristiques externes d'un grand dauphin

(Schéma emprunté à F. Veit et traduit en français)

V.3.2. Liste des dauphins du Dolphin Reef

Voici la liste des dauphins du Dolphin Reef, mise à jour par Frank Veit, biologiste du laboratoire de recherche du Dolphin Reef, en janvier 2005. Les cinq dauphins ayant constitué la colonie initiale sont répertoriés en lettres capitales. Reconnaître les différents dauphins m'a demandé un mois d'observation assidue. Il s'agit de reconnaître de loin leur silhouette, la

forme de leur nageoire dorsale, par exemple, et de plus près la couleur de la peau, les cicatrices, etc.

Figure 8 : Tableau de la liste des dauphins du Dolphin Reef ; année 2004/2005.

Nom	Origine	Sexe	Age/Date de naissance	Mère
CINDY	Mer Noire, Russie	Mâle	30 ans*	Inconnue
SHY	Mer Noire, Russie	Femelle	25 ans*	Inconnue
DICKY [1]	Mer Noire, Russie	Mâle	15 ans*	Inconnue
DANA	Mer Noire, Russie	Femelle	15 ans*	Inconnue
DOMINO [2]	Mer Noire, Russie	Femelle	15 ans*	Inconnue
Pashosh [3]	Dolphin Reef	Femelle	Née le 5. juillet 1992	Shy
Shandy [3]	Dolphin Reef	Mâle	Né le 27. juin 1994	Domino
Nana	Dolphin Reef	Femelle	Née le 21. juin 1995	Shy
Yampa	Dolphin Reef	Femelle	Née le 24 juin 1999	Domino
Luna	Dolphin Reef	Femelle	Née le 9. août 2000	Dana
Nikita	Dolphin Reef	Femelle	Née le 23. juillet 2003	Shy
Shiba	Dolphin Reef	Femelle	Née le 01. juin 2004	Nana

* âge estimé pour les dauphins capturés dans la Mer Noire, Russie.

[1] Dicky a été remis en liberté dans la Mer Noire, Russie, le 23 août 1996.

[2] Domino est morte le 18 décembre 2003 dans l'enceinte du Dolphin Reef ; la cause de sa mort n'a pas pu être déterminée malgré une autopsie.

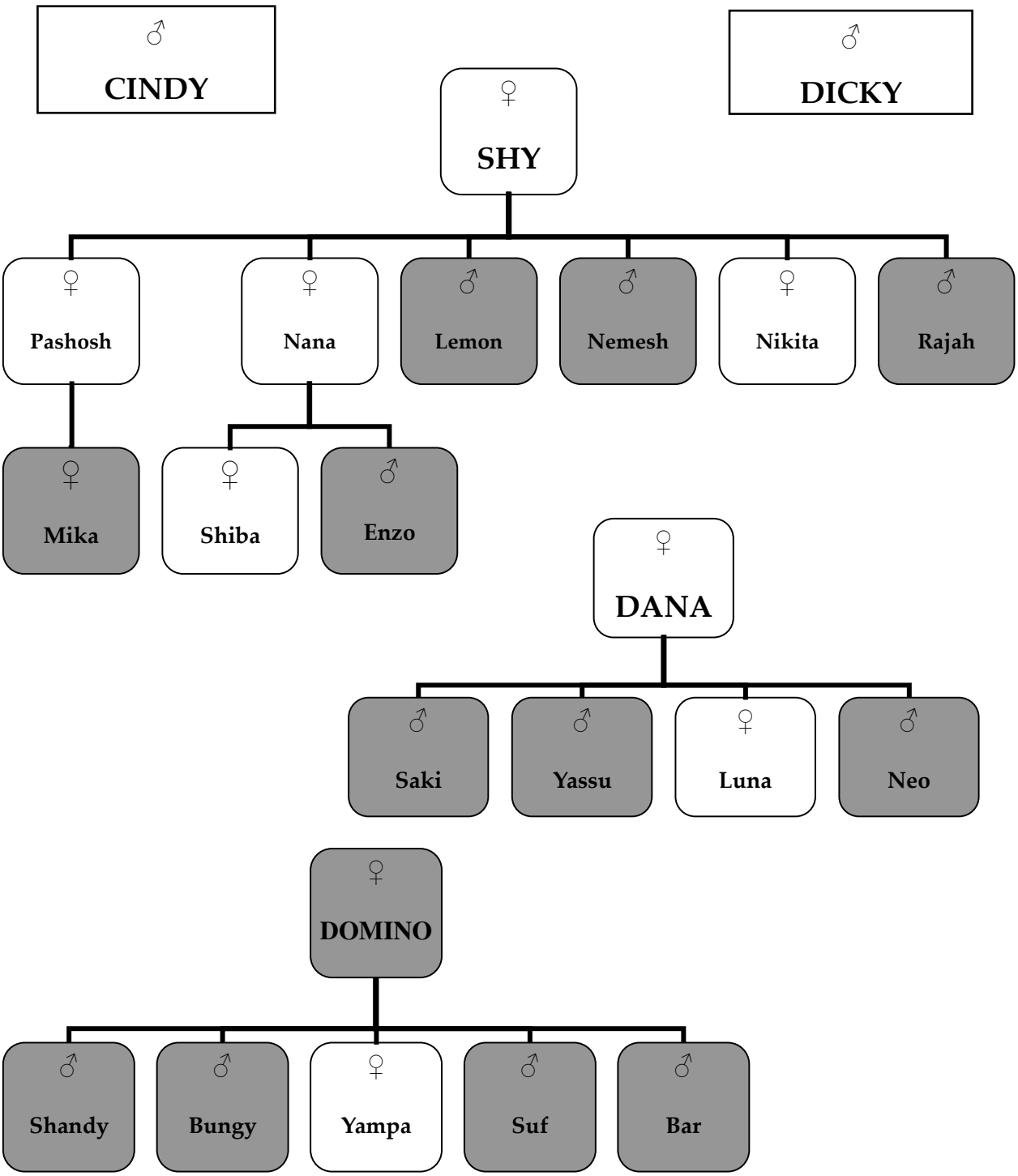
[3] Pashosh et Shandy ont été libérés ensemble dans la mer Noire, Russie, le 26 août 2004.

En août 1990, cinq dauphins (deux mâles : Cindy et Dicky et trois femelles Domino, Shy et Dana) issus de la Mer Noire (Taman Bay) furent achetés en Russie (dauphins capturés la même année par les russes pour un projet de recherche militaire abandonné) pour le Dolphin Reef, Israël. Préalablement, trois dauphins, capturés au Japon (Taiji Bay) furent achetés mais la majorité sont morts durant le trajet (probablement dû au stress physique et émotionnel répété). La seule survivante, Hindu, y a vécu jusqu'en 1992, dans une mauvaise cohabitation avec les cinq nouveaux. Cette dauphine, d'après ce qui m'a été dit au Dolphin Reef, « s'est laissée mourir ».

En 1996, le projet « Open Gate » voit le jour, avec l'idée de laisser une porte ouverte sur la mer libre. Il sera effectif pour tous les dauphins en 1997, après que Dicky, en rivalité avec Cindy, le mâle dominant, soit relâché en Mer Noire (août 1997). La porte reste ouverte durant six ans, mais les problèmes occasionnés par le comportement des touristes présents sur les plages aux alentours, conduit le Dolphin Reef à abandonner ce projet. Depuis 2003, la porte est fermée et les dauphins vivent à nouveau en captivité, en milieu naturel.

V.3.3. Lignées maternelles des dauphins du Dolphin Reef (2004)

Figure 9 : Lignées maternelles des dauphins du Dolphin Reef en 2004.



Les fenêtres grisées correspondent aux dauphins qui sont morts.

V.3.4. Profil des dauphins

Je vais présenter uniquement les cinq dauphins qui sont intervenus lors de la thérapie de Dragiša (mon cas n°3), en me basant sur mes interviews avec les soigneurs ce qui implique leurs observations subjectives mais donne une très bonne idée de la façon dont les dauphins sont perçus affectivement par le personnel le plus proche d'eux au Dolphin Reef, c'est-à-dire de façon plutôt humanisée.

Ainsi je m'autoriserai volontairement quelques propos anthropomorphiques quant à l'image que chacun des dauphins renvoie selon son tempérament. Pour rappel, dans une définition philosophique et psychologique, l'anthropomorphisme est « la tendance à se représenter toute réalité comme semblable à la réalité humaine » (CNRTL). Nous dirions en psychologie clinique qu'il s'agit d'une tendance à projeter sur des objets ou des animaux des caractéristiques propres à l'espèce humaine. Cette tendance est très marquée entre l'homme et les animaux familiers mais également avec les dauphins, comme je l'ai constaté.

V.3.4.1 - Cindy (mâle, 30 ans)

Ce mâle dominant, seul mâle du groupe[327], est physiquement le plus gros des dauphins du groupe et mesure environ 3 m. Né en Mer Noire, Cindy a environ 30 ans. Il est le géniteur de tous les dauphins nés au Reef. De par sa place dans le groupe, il supervise les entrées et sorties dans leur espace, reste assez à distance.

L'approche de ce dauphin est caractérisée par sa lenteur, son calme, sa façon de rester un bon moment statique en flottaison horizontale ou de suivre les nageurs pour les observer.

Les soigneurs décrivent une sorte de relation affective en tout ou rien. Par exemple, l'un me dit : *« Je n'ai pas de relations avec Cindy, il n'est venu vers moi qu'à de rares occasions, après le départ de Shandy et Pashosh et après la mort de Suf »*, tandis qu'un autre me dit que ce dauphin est son *« meilleur ami »* et un autre encore explique que : *« Ses relations avec quelques personnes sont très fortes presque de façon obsessionnelle. Il se montre exclusif vis-à-vis des autres dauphins. Je ne le laisse pas être exclusif avec moi. Même s'il demande le plus mon attention, il laisse les autres dauphins approcher. Il n'a pas la même demande d'exclusivité vis-à-vis des humains et donc peut être un bon élément en thérapie. Il*

[327] Le seul en 2005, du fait de la remise en liberté de deux mâles (en 1996 et 2004 et du décès de sept autres entre 1997 et 2004).

est calme, il est gros donc il y a beaucoup de surface à caresser et c'est ce qu'il préfère. Il n'aime pas trop jouer et n'expérimente pas beaucoup donc il est plus intéressant en nage que sur la plateforme. Il sait ce qu'il aime et ce qu'il veut ».

L'intérêt que ce dauphin peut apporter à un enfant dans ces thérapies semble surtout dépendre du lien privilégié ou non que ce dauphin a établi avec le soigneur prenant le rôle de thérapeute.

Cindy évoque puissance et sécurité, un peu l'image de « la force tranquille ».

V.3.4.2 - Yampa (femelle, 5 ans 7 mois)

Yampa[328] est une jeune femelle âge de 5 ans 7 mois, née dans l'enceinte de Dolphin Reef etsortait à l'extérieur lors du projet « porte ouverte ». Elle est la fille de Domino (native de la Mer Noire), qui est morte 13 mois auparavant. Physiquement Yampa est petite, menue, athlétique. Elle mesure 2m 30. Yampa a montré combien les approches trop vives et imprévisibles s'avéraient effrayantes pour Dragiša. Les soigneurs interviewés évoquent un changement comportemental après la mort de sa mère et la place qu'elle a du se construire au sein du groupe. Actuellement, bien qu'un peu précoce, elle est sexuellement mature et tourne beaucoup autours de Cindy. J'ai relevé sa présence sur 11 des 16 séances de nage.

Yampa évoque un peu l'image d'une « adolescente enthousiaste et maladroite ».

V.3.4.3 - Shiba (femelle, 6 mois)

Shiba est un tout jeune bébé dauphin. Âgée de 6 mois, elle est née dans l'enceinte du Dolphin Reef. Fille de Nana qui est la fille de Shy, Shiba[329] est une dauphine de troisième génération. C'est avec Shiba que les interactions seront les plus fréquentes et les plus continues. Je me base sur les approches autour de la plateforme, les interactions en mer avec les bébés étant interdites au Reef et de toute façon interdites par sa mère, comme j'ai pu le constater quelque fois. Shiba fut à mon sens le dauphin le plus intéressant durant cette thérapie. L'impact de sa forme, de sa silhouette (comme celle des dauphins *Tursiop truncatus* de façon générale à mon avis), doublé de la perception de ses caractères juvéniles encore présents, en fait un animal très attractif, comme la plupart des petits chez les mammifères.

---

328 Son nom est une contraction de Yam Patuah "mer ouverte" en hébreu car elle est née lors de la première année du projet mer ouverte et sortait à l'extérieur.

329 Les noms de cette lignée maternelle sont associés à des herbes de boissons aromatiques : thé (Shy), menthe (Nana) et absinthe (Shiba).

Elle se montre dynamique mais non effrayante, avec un aspect enjoué et frétillant que n'a pas montré Yampa par exemple. Peu de brusquerie dans ses mouvements et peu d'apparitions brusques (type tête de diable sortant de la boîte, elle évoque plutôt un bouchon qui flotte). Parfois, elle approche en nageant sur le dos, bizarrerie qu'elle imite de sa mère.

La fréquence de ses apparitions/disparitions et le faible intervalle entre elles rendent Shiba plus prévisible et plus constante que les autres. Sa demande d'attention est omniprésente et insistante, même quand elle n'aboutit pas à une réponse. Enfin, son caractère enjoué, dont j'essayerai de dégager quelques signaux spécifiques de mes observations, renvoie lui aussi à une communication inter-espèce riche et à la question de l'intention.

Shiba évoque l'image d'un « adorable bébé enjoué ».

V.3.4.4 - Nana (femelle, 9 ans 6 mois)

Nana est née dans l'enceinte du Dolphin Reef, âgée de 9 ans 6 mois, elle est la fille de Shy (native de la Mer Noire). Nana illustre la part de surprise, de bonne surprise dans la thérapie avec l'animal, réponses propres du médium vivant qui le caractérise.

Dans son histoire, Nana a des antécédents traumatiques qui, aux dires des soigneurs, en fait un dauphin « spécial » mais très apprécié. Nana est le dauphin qui a souffert du projet porte ouverte (1997-2003) et elle illustre l'impact négatif que le comportement humain peut avoir sur celui d'un dauphin. Avant cette expérience, elle était décrite comme « très douce », ensuite comme « stressée et agressive ». Nana sortait constamment à l'extérieur, allant vers les touristes sans crainte et a subi leurs mauvais traitements (manipulations diverses de type introduire une bouteille dans l'évent, brusqueries, etc.). Par exemple, les touristes des plages aux alentours, trop heureux de pouvoir toucher ainsi librement et gratuitement des dauphins, les attiraient souvent avec du poisson. Mais l'approche à vive allure du dauphin pouvait les effrayer et leur faire lâcher le poisson. Ce poisson prenait valeur de récompense à un comportement donné. Répétée plusieurs fois cette expérience s'appelle un conditionnement et fonctionne parfaitement sur les dauphins (comme le prouvent hélas les delphinariums). A cette période, Nana a fait une fausse-couche, bébé qu'elle a perdu à l'extérieur en mer libre.

La porte ouverte sur la mer a fini par être refermée, mais Nana a posé problème en réitérant des comportements agressifs envers les gens. Elle a été isolée, mise en quarantaine (enclos à l'intérieur de leur espace) durant près d'un an. Lors de cet isolement, Nana a développé une stéréotypie qui consiste à nager à l'envers, c'est-à-dire sur le dos, comportement que les dauphins ont rarement. Nana a conservé cette stéréotypie et a gardé

selon les soigneurs un caractère « *indépendant* ». Quand ils la comparent aux autres mères, ils la décrivent comme « moins stricte », « *laissant plus de liberté à son bébé d'interagir avec les humains* ». En comparaison, Shy sa mère est décrite comme surprotectrice et pour la petite histoire, cela est résumé avec humour par le personnel qui m'expliquait : « *On dit ici que c'est une mère juive polonaise ! Tout le temps sur son dos !* ».

Nana, dont l'approche est dynamique mais non effrayante, n'est pas venue très fréquemment voir Dragiša : elle a tendance à venir à proximité en gardant un œil sur Shiba. Mais les rares fois où elle a eu un contact avec lui ont néanmoins retenu mon attention. Il s'agit d'interactions en mer, durant la nage (dans son milieu). D'une part, quelques approches verticales où elle sort sa tête et son corps face à lui, donnant de l'extérieur une impression que les deux sortent de l'eau comme des bouchons, en miroir (**J2 et J3**). D'autre part, ces interactions surprenantes lors des deux derniers jours, où Nana accepte un contact très proximal de Dragiša qui initie un corps à corps, en essayant de la prendre dans ses bras et de la chevaucher (**J15 et J16**).

Nana renvoie l'image d'une dauphine ayant souffert, un peu « spéciale et marginale ».

V.3.4.5 - Nikita (femelle, 17 mois)

Nikita est une femelle juvénile âgée de 17 mois, née dans l'enceinte du Dolphin Reef. Elle est la fille de Shy (native de la Mer Noire) et la sœur de Nana. Physiquement Nikita est assez corpulente pour son âge. Elle est encore très proche de sa mère Shy dont elle chercherait à s'émanciper, mais cette dernière la surveille encore beaucoup (par exemple lors du nourrissage ou des soins médicaux). L'une des soigneuses me disait : « *Nikita peut faire tout ce qu'elle veut* » et la comparait à « *une princesse, une enfant gâtée* ». Nikita a peu de contacts sociaux avec la plupart des entraîneurs (« *comme Shy sa mère* ») mais passe beaucoup de temps avec ses pairs (Shiba, Yampa et Luna). Elle n'a commencé à avoir des contacts avec les humains que vers 8 mois, donc depuis moins d'une année. Elle est décrite comme « *très active* » (voir « *hyperactive et peu concentrée* » par l'un des soigneurs), « *têtue* », « *forte* » et « *audacieuse* ».

Concernant ses compétences repérées comme intéressantes pour les thérapies, chacun souligne que selon son humeur et lorsqu'elle est plus calme, Nikita s'avère une bonne candidate du fait de son caractère très joueur et de sa capacité à rester vers la plateforme (« vingt minutes d'affilée »), même lorsqu'elle n'obtient pas l'attention constante des enfants.

Néanmoins, elle vient moins qu'avant (émoussement de l'intérêt) et surtout elle peut rester absente très longtemps. En général, elle apprécie d'être caressée sur le ventre et les flancs.

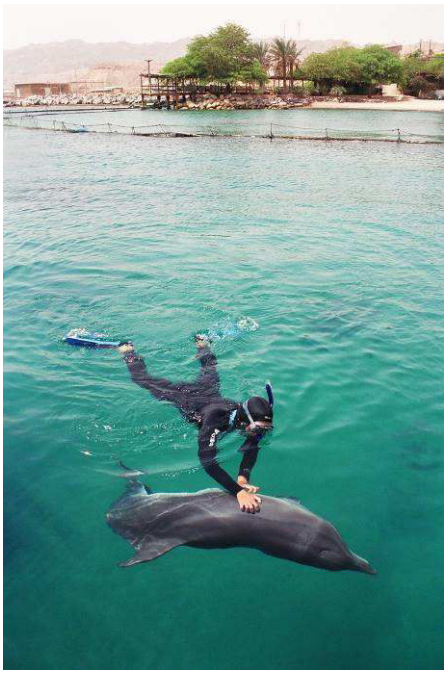
Nikita n'est venue voir Dragiša qu'une seule fois (**J8-16**) mais celle-ci était vraiment intéressante du fait d'une sollicitation au jeu plutôt manifeste.

Nikita renvoie un peu l'image d'une « enfant téméraire qui n'en fait qu'à sa tête ».

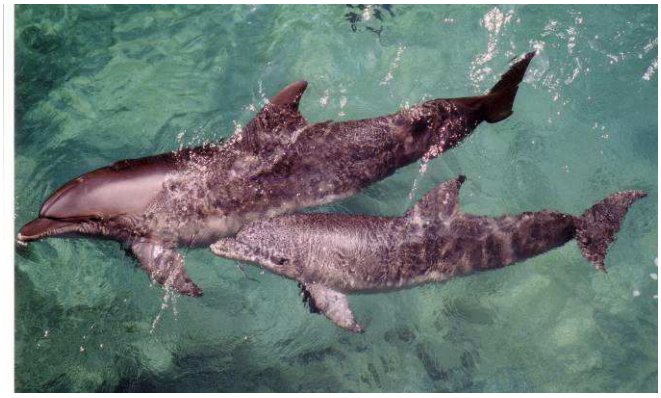
Concernant les autres dauphines : **Shy** et **Dana** (deux anciennes, capturées en mer Noire) sont souvent venues durant la thérapie mais uniquement pour se faire caresser par la thérapeute, elles n'ont pas manifesté d'intérêt à interagir avec Dragisa. **Luna** (4 ans 4 mois, fille de Dana) a plutôt brillé par son absence.



Nana et Shiba avec un soigneur (Omer) (2004)



Cindy avec un soigneur (Omer) (2005)



Shy et Nikita (2005)

V.4. Sensorialité mobilisée/mobilisable avec le dauphin

J'ai choisi ici de ne pas traiter la question des sens du dauphin du point de vue éthologique, car je ne traite pas mes données sur cet animal de façon comparative avec le poney, mais plutôt comme élément de rebond clinico-théorique. Ainsi je propose un bref aperçu des données sensorielles répondant à la question que m'a posé la clinique du cas Dragiša, à savoir **quelle est la sensorialité mobilisée ou mobilisable chez le sujet autiste en interaction avec un dauphin ?**

V.4.1. Données visuelles

La **perception visuelle** et l'**attention visuelle** sont omniprésentes chez les dauphins. La vue est liée à la perception de **formes** (gestalt) et de **mouvements** très variés selon les postures corporelles présentées par le dauphin. Les dauphins, du fait de leurs déplacements et de leurs allers-retours dans l'eau, **échappent vite à l'attention visuelle mais la remobilisent potentiellement tout aussi vite**.

Les messages visuels principaux envoyés par le dauphin à l'enfant autiste sont de l'ordre d'« apparition/disparition, tu me vois/tu ne me vois plus » et d'emblée, sans même chercher à jouer, cette modalité d'être évoque un jeu fondamental de la petite enfance : le « coucou-caché » (jeu typique, Roussillon, 1995b[330], Brun et Guinard, 2016[331]). Ces messages d'ordre visuel évoquent également la question de la distance et de ses extrêmes puisque cet animal dans un contexte de liberté (semi-liberté plus exactement ici) peut échapper totalement à la vue de l'enfant, ce qui n'est pas le cas dans le dispositif avec le poney.

Le **mouvement** est donc inhérent aux dauphins. Il concerne l'ensemble du corps qui se présente comme un bloc condensé et sans perception d'une ligne nette de démarcation entre le haut et le bas du corps. En revanche, l'enfant est susceptible d'être stimulé par des perceptions plus partielles chez le poney : oreilles, queue, membres, articulation, etc.). Ce corps du dauphin en mouvement quasi perpétuel prend des formes kinesthésiques multiples telles qu'un

330 *Ibid*.

331 GUINARD F., BRUN A. (2016), « Repérer et évaluer les effets thérapeutiques des dispositifs-cadres de médiation dans l'accompagnement des troubles des apprentissages », in BRUN A., ROUSSILLON R., ATTIGUI P. (2016), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques*, Paris, Dunod, *à paraître.*

glissement lent, rapide, un mouvement doux ou dynamique et notamment selon leur façon d'émerger et de s'immerger. Le dauphin perçu par l'enfant lors de la séance de nage offre à la vue des aspects partiels de son corps, sauf quand il est immergé et que l'enfant peut l'observer avec un masque mais encore davantage depuis la plateforme. En effet, sur la plateforme, les effets d'apparition-disparition sont encore plus flagrants et accentués par cette posture spécifique dite en « chandelle » ou en « espion », « Spy » en anglais, c'est-à-dire à la verticale. Cette posture spécifique d'interaction inter-espèces renvoie parfois l'image d'un face à face du dauphin en miroir avec l'humain. Aussi habitué que l'on soit à interagir avec des dauphins, sa façon d'apparaître, tantôt douce tel un bouchon léger sortant de l'eau, tantôt brusque tel un diable sortant de sa boîte, provoque facilement un intérêt et renvoie l'image d'être le sujet de son intérêt.

A ceci s'ajoute l'impact du regard du dauphin. En effet, même si cela est plus difficile à percevoir à la vidéo quand l'enfant est en nage puisque je filme à distance, la question du **regard du dauphin** est très présente dans ces expériences de contact avec le dauphin. Tout humain qui nage avec un dauphin se sent regardé. Le contact œil à œil est encore plus présent qu'avec un poney. Le regard du poney peut être plus évitant ou caché par les cils, le toupet et l'aspect fendu de sa pupille qui ne renvoie pas la même chose. Le dauphin cherche activement du regard, ceci est vrai aussi bien sous l'eau qu'à la surface, étant donné qu'il voit aussi bien dans l'eau que dans l'air. Le dauphin immergé qui s'approche de l'enfant posté sur la plateforme le voit donc très bien depuis l'eau et également lorsqu'il est émergé en se tenant sur sa nageoire caudale.

V.4.2. Données auditives

L'**attention auditive** est fortement mobilisée par le dauphin, tout d'abord, par l'un de ses comportements aérien, celui de venir respirer en surface. Le bruit du souffle[332] des dauphins est régulier. D'autre part, leur communication sonore qui est très riche est composée de clics et de sifflements variés (ainsi que d'autres sons que je ne détaillerai pas car ils concernent surtout leur communication sonore entre eux) donne en partie l'illusion d'une forme de langage verbal. La question des « **signatures sifflées** » par lesquelles les dauphins créés un son spécifique pour eux-mêmes et pour interpeller un partenaire, un peu comme s'ils se donnaient un prénom, en est un exemple. C'est un phénomène unique dans le monde

[332] Quand le dauphin souffle, en général, il est en surface, à l'horizontale et un peu penché sur le côté (cours de F. Veit, Lab. Dolphin Reef, mai 2005).

animal. Ceci est d'ailleurs très subtil, car les petites variations émises permettent de comprendre si la signature « Nana », par exemple, est émise par elle-même ou imitée par un congénère.

Le fait que les dauphins imitent est très motivant pour les chercheurs. **L'imitation** renvoie à une certaine conscience de la présence de l'autre différencié de soi, donc d'une conscience de soi (Delfour et Carlier, 2004)[333]. Les dauphins peuvent par exemple, comme Frank Veit, le biologiste qui travaillait[334] au Dolphin Reef sur ce sujet s'en est rendu compte une nuit, imiter la respiration des plongeurs. En revanche, ils ne peuvent pas vraiment imiter la voix humaine, car ils n'ont pas de cordes vocales et parce que l'humain a besoin de l'air pour produire la plupart de ses sons. D'où, dans les années cinquante, l'échec de Lilly, qui a tenté d'apprendre à parler aux dauphins (Lilly, 1978)[335].

Les dauphins ne se voient pas et ne se regardent pas tout le temps. Se signer permet à l'ensemble du groupe de savoir où sont tous les membres. Un dauphin isolé ou en situation de stress ne produit que sa propre signature. Il semble que les dauphins choisissent, créent leur propre signature à partir d'un modèle. Les dauphins peuvent communiquer par sifflements jusqu'à une vingtaine de kilomètres. **C'est dire tout ce qui peut nous échapper dans l'interprétation des observations du dauphin**. Chez le bébé dauphi, s'observe une phase d'apprentissage, comparable au début des vocalises chez le bébé humain et cela est assez vrai chez beaucoup d'animaux. **Il s'agit de s'exercer et de s'écouter soi-même**. Puis ce processus se stabilise (environ après 17 semaines). L'imitation d'une signature commence après la première année. Les bébés mâles semblent imiter leur mère (hypothèse d'un évitement d'inceste et de consanguinité), contrairement aux femelles qui doivent se distinguer de leur mère (lignée maternelle). Au cours de l'évolution, le système auditif s'est transformé en écholocation qui peut se traduire par la notion de « vision acoustique ». Il s'agit à la fois d'un outil de connaissance (le monde externe pouvant être « vu » par le son) et un moyen de communication (le monde interne transmis par le langage). Les clics, concentrés dans le melon, permettent au dauphin d'opérer une sorte « d'échographie biologique ».

Le Dr. Meir (physicien et psychiatre) qui a durant de nombreuses années emmené des patients autistes adultes d'un Centre de Jour de Jérusalem au Dolphin Reef d'Eilat, faisait l'hypothèse que les autistes entendraient quelque chose dans la « voix » du dauphin que nous

---

333 DELFOUR F., CARLIER P. (2004), « Expériences corporelles et reconnaissance de soi. L'exemple des mammifères marins », in GAPENNE O. et al. « Dolphin-assisted therapy : flawed data, flawed conclusions », in *Anthrozoös*, 1998, 11, 194-200.

334 Je dis « travaillait » car il a quitté le laboratoire du Dolphin Reef depuis.

335 LILLY J., (1978), *Communication between Man and Dolphin*, New York, Crown.

n’entendons pas (les ultras sons) car il a remarqué que les patients réagissaient à l'écoute des sons des dauphins dans l'eau en se calmant et que cet effet apaisant semblait perdurer même dans l’air, c'est à dire en leur faisant entendre, de retour dans leur service, la voix enregistrée des dauphins. Selon ce médecin, le dauphin peut visualiser l’intérieur du corps (un phénomène de stress, par exemple) grâce à son système de sonar qui lui permet de localiser les formes. Hypothèse que j'ai souvent retrouvée énoncée notamment par certains parents mais sans trouver d'études scientifiques l’étayant. Une grande partie de l'écholocation est inaudible pour l'oreille humaine et demande beaucoup d’énergie au dauphin. L'avantage pour lui est que le système d'écholocation lui permet déceler davantage de détails de l'objet qui l'intéresse.

V.4.3. Données tactiles

La peau du dauphin est lisse et soyeuse, extrêmement douce et humide. Le fait de toucher le dauphin renvoie à un sens qui mobilise davantage **l'intentionnalité** et **l'envie** chez l'enfant autiste. A moins d'être aveugle ou sourd, l'enfant autiste voit et entend malgré lui les dauphins, même s'il peut se couper d'eux au moins en apparence. Mais rien ne l'oblige à avoir un contact tactile. **A travers le contact tactile avec un dauphin passe toute une forme de communication, très vite associée à la notion de plaisir et d'apaisement réciproque** dans les liens entre humains et chez beaucoup de mammifères. Nous l'avons vu chez le poney avec l'abaissement du rythme cardiaque lors des toilettages mutuels. Chez le dauphin, la recherche du contact tactile est omniprésente. Ceux-ci se frôlent, frottent, se caressent beaucoup entre eux. Ce phénomène est connu chez un autre cétacé, l'orque (*Orcinus orca*) qui, à différents endroits du globe, peut rechercher ce plaisir tactile (souvent associé à des caresses ou à des massages) avec des éléments de l'environnement : du varech ou des galets.

En observant les soigneurs interagir avec les dauphins au Dolphin Reef, j'ai été frappée par le fait que, passé le plaisir sensoriel de toucher une peau aussi soyeuse et satinée, le plaisir narcissique à caresser le dauphin vient surtout du **plaisir que semble éprouver le dauphin** à se faire caresser et/ou gratter du bout des ongles. Cet aspect est très marquant dans le discours de certains soigneurs ou moniteurs de plongée que j'ai interviewés, allant jusqu'à des propos assez libidinaux (« *Quelque fois il s’abandonne complètement, se laisse faire* », « *Il aime*

quand je touche ses nageoires ». « *Il se laisse toucher l'évent, les lèvres, la queue* ». « *Comme en transe, il se laisse faire yeux fermés, se laisse manipuler, retourner* »).

V.4.4. Données olfactives et gustatives

En revanche l'odorat que nous avons constaté si prégnant dans la thérapie avec le poney n'est pas présent ou très peu lors des contacts avec les dauphins. Le dauphin n'a pas vraiment d'odeur corporelle pour nous humains. Les narines de cet ancien mammifère terrestre ont migré au fil de l'évolution vers le sommet du crâne et se sont rejointes pour former l'évent. On parle de « quasi-olfaction » qui a remplacé en tant que tels les sens de l'odorat et du goût. Elle consiste à filtrer une certaine quantité d'eau au travers de l'évent et à en goûter le parfum. Ce sens reste donc fondamental pour le dauphin qui s'en sert pour repérer les femelles en rut et les fèces de son groupe : nuage diffus expulsé régulièrement donnant à l'ensemble social une « odeur » qui leur est propre.

DEUXIEME PARTIE : Penser l'interaction enfant autiste-animal par la clinique

Les enfants autistes amènent souvent à disposer d'une profusion de matériel clinique: profusion d'informations souvent contradictoires (amenant certains parents d'enfants autistes à devenir temporairement ce qu'on appelle des « parents-internet »), profusion de théories, de méthodes, de mémoires universitaires, de publications, de colloques, d'associations, de témoignages, de forums. Travailler sur l'autisme est tout aussi passionnant que décourageant.

Se confronter au « monde » de l'autisme - la pathologie elle-même et tout ce qui gravite autour - peut faire vivre des moments de chaud/froid, de sentiments extrêmes (amour/haine, attraction/répulsion), de désarroi, d'ébranlement des connaissances. Comme d'autres, je me suis laissée prendre dans ce tourbillon, j'ai appris à surnager au milieu de ma propre profusion de démarches : de financement, de visionnage des nombreuses heures de vidéos (visionnages et revisionnages, en ralenti, en accéléré, montages vidéos), de recueil des tableaux d'observations et des grilles d'évaluation (ce dont on sent la trace dans les nombreux items de mon tableau), de formations (à l'autisme, à l'éthologie des poneys ou des dauphins), d'achat de matériel (cardio-fréquencemètre équin, filets de chantiers), etc.

Nous avons été plusieurs à partager cette profusion de démarches: avec l'équipe (évaluations C.A.R.S., debriefings, notes après-coup, réunions, rushs commentés) et avec mes pairs et professeurs (séminaires de doctorants du jeudi soir). J'ai eu à m'en déprendre, notamment grâce à ce travail de thèse dont l'écriture me contraint à synthétiser, réduire, faire le tri, faire le deuil d'un traitement qui se voudrait idéalmement exhaustif de toutes ces observations et analyses pour essayer d'en transmettre malgré tout une petite partie. Cette longue introduction est là pour signifier combien il a été difficile de choisir dans un matériel aussi riche, quels seraient les cas cliniques et les vignettes à travailler.

Pour penser l'interaction entre les enfants autistes et l'animal, je vais présenter **trois cas cliniques, deux concernant le poney et le troisième le dauphin**. Le cas de la première enfant, que j'ai appelé Sarah, pourrait être proposé comme **cas princeps,** alliant données cliniques, données statistiques et évaluation la plus complète. Les deux autres (nommés

Mathis et Dragiša), sont à considérer davantage comme d'autres éclairages destinés à développer mes réflexions théoriques issues de ce premier cas clinique.

C'est à travers le cas de Sarah que j'utiliserai mon tableau d'évaluation clinique qui a récemment été publié dans l'ouvrage collectif dirigé par Brun, Roussillon et Attigui (2016)[336].

[336] LORIN de REURE A. (2016), « Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine », in BRUN A., ROUSSILLON R., ATTIGUI P. (2016), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques*, Paris, Dunod, *à paraître.*

I. Cas de Sarah (6 ans 7 mois), en thérapie avec le poney : Cas princeps

I.1. Anamnèse

Sarah est née en France de parents d'origine maghrébine. Elle est l'aînée d'une fratrie de deux (petit frère de 14 mois de moins). Lorsque je la rencontre, Sarah a 6 ans 7 mois. Elle souffre d'un autisme sévère (CIM 10 : F84.0 « autisme infantile » ; cf. fiche en annexe).

Dans ses antécédents, on retrouve une histoire néonatale dramatique. Sarah est née prématurément (34 semaines, 44,5 cm, 2 kg 360) par césarienne en urgence, du fait du décès in utero le même jour de sa jumelle. Cette grossesse gémellaire a été difficile et à risque avec un syndrome transfuseur-transfusé[337]. La mère et l'enfant ont été hospitalisés ensemble durant huit jours, puis Sarah seule durant trois semaines. Les parents ne se sont jamais vraiment remis de ce décès qui a occasionné une dépression familiale grave.

Dans l'observation de son évolution néonatale est notée une « hypotonie globale », associée à l'acquisition de la station assise à 10 mois et de la marche vers 19 mois. Néanmoins à cet âge là, Sarah commence l'acquisition du langage, ainsi que celle des gestes sociaux (« *au revoir* », « *bravo* ») et des gestes d'imitation. A bientôt 24 mois, Sarah possède une vingtaine de mots[338] qu'elle utilise de façon spontanée et communicative.

Puis à partir de 24 mois, Sarah présente un tableau de régression comportementale et cognitive de plus en plus important, accompagné de comportements autistiques, tels que sont

[337] Le syndrome transfuseur-transfusé, également connu comme syndrome de transfusion fœto-fetale, est une complication à haut taux de morbi-mortalité (60-100% dans les cas sévères) affectant les grossesses multiples monoplacentaires, généralement des grossesses gémellaires monozygotes, où deux fœtus ou plus partagent un même placenta. Le syndrome transfuseur-transfusé résulte d'un déséquilibre du débit sanguin entre les circulations des deux jumeaux. Ce déséquilibre conduit à une altération du débit de l'un (donneur), qui conduit à une diminution de la diurèse avec apparition d'un *oligoamnios* (quantité insuffisante de liquide amniotique), alors que l'autre (receveur), en raison de l'augmentation du débit va présenter un *hydramnios* (excès de volume du liquide amniotique). Le jumeau "transfusé" risque de recevoir trop de sang et de souffrir d'insuffisance cardiaque, alors que le jumeau "transfuseur » peut manquer d'apport sanguin, ce qui provoque chez lui une anémie et une hypotrophie (retard de croissance). Ce déséquilibre s'installe grâce à l'existence d'anastomoses placentaires (connexions veineuses et artérielles). La présence d'une grossesse monochoriale bi-amniotique (deux poches amniotiques), « vrais » jumeaux, augmente de deu à si fois les risques rencontrés lors des grossesses gémellaires (fausse couche avant cinq mois et demi, mort périnatale, retard de croissance, accouchement très prématuré).

[338] Dont : « *papa, maman, prénom de sa jumelle, bravo, salut, allô, c'est qui, t'es qui, chocolat, bêtise* ».

décrits dans 30% des cas d'autisme par Rogers et al. (1990)[339], 27,5 % selon Davidovitch et al. (2000)[340]. Il s'agit d'enfants qui se sont développés normalement durant les deux premières années de leur vie, avant que n'apparaisse une régression des compétences définissant la régression autistique. La régression du langage est généralement le trait le plus caractéristique mais elle n'est pas exclusive, conduisant à une détérioration sévère des interactions sociales et des capacités cognitives. Certaines recherches questionnent la possibilité d'une épilepsie insoupçonnée dans ces cas de régression mais elles restent pour l'instant purement spéculatives (Rapin, 1998)[341].

A 24 mois, Sarah ne répond plus à son nom, se met à pleurer sans raison et semble inconsolable. Elle s'isole, manque d'intérêt pour les relations sociales et ses réponses sociales sont anormales. Elle se met à crier, faisant suspecter une surdité, qui est écartée par l'examen ORL qui retient « une légère hypersensibilité aux sons bruyants », fait tournoyer sans fin des objets, frappe et crache sur son petit frère (entre autres). La régression au niveau du langage est nette (elle passe d'une vingtaine de mots à quatre ou cinq) et les parents soulignent des comportements étranges, marquant l'apparition de stéréotypies avec sa salive et de léchage de la main. Sarah présente une difficulté de séparation très importante et des colères très fortes en réponse à la moindre frustration, alors qu'elle était auparavant décrite comme une enfant « calme et posée ». Apparaissent également des troubles alimentaires : elle ne veut plus manger de façon autonome et mange exclusivement avec sa mère, développe un comportement compulsif avec la nourriture et une sélectivité (surtout des gâteaux) et des troubles du sommeil (elle ne s'endort plus seule). L'acquisition de la propreté se fera tardivement (6-7 ans), Sarah cherchait dans sa couche ses selles et les étalait. Alors qu'elle était capable d'empiler des cubes, elle n'a plus eu d'activités constructives, s'est mise à jeter les objets, à tourner sur elle-même. A l'école (4 h par semaine sur deux jours, à l'âge de 2 ans ½), Sarah s'isole souvent, ne réalise pas de consignes simples. Elle est capable de suivre les enfants dans une ronde mais reste difficilement sur une activité. Elle ne répond pas à son nom, se met à pleurer sans raison. Concernant le regard, Sarah colle son visage à celui de l'autre. Elle regarde l'autre fixement puis soudain se détourne.

---

339 ROGERS S.J., DILALLA D.L. (1990), Age of symptom onset in young children with pervasive developmental disorders, in *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry,* 29, 6, 863-872.

340 DAVIDOVITCH M. et al. (2000), « Developmental regression in autism : Maternal perception », in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 2, 113-119.

341 RAPIN I. (1998), « Progress in the Neurobiology of Autism », in *CNS Spectrums*, 3, 50-60.

I.2. Prise en charge thérapeutique et éducative

Après ce résumé de l'histoire de Sarah, nous allons nous intéresser maintenant à son parcours de soin, son parcours scolaire et la prise en charge familiale en parallèle, afin de situer la façon dont elle a évolué au moment où je la rencontre pour notre proposition de thérapie avec le poney pour deux années.

I.2.1. Début du parcours de soin

De nombreux **bilans** seront effectués : O.R.L., I.R.M., bilan biologique et génétique (recherche du syndrome de Rett et de l'X fragile), E.E.G. du sommeil dont les résultats sont normaux. Puis des bilans psychomoteur et orthophonique, une évaluation à l'I.T.T.A.C., à 3 ans 8 mois, avec bilan psychologique, A.D.I., C.A.R.S., Vineland, concluant à un diagnostic de « T.E.D. de type autisme infantile, une agitation motrice et une opposition rendant les résultats souvent délicats à interpréter ». Sarah bénéficiera de prise en charge rééducative (orthophonie et psychomotricité), éducative à domicile, d'une auxiliaire de vie scolaire, puis du Centre de jour (de 5 à 9 ans), avec un projet d'Institut Médico Educatif et des entretiens familiaux.

A son arrivée au **Centre de Jour**, à l'âge de 5 ans, Sarah présente des troubles du comportement (opposition, agressivité envers les autres, crises de colère à la moindre frustration), une absence de langage verbal, néanmoins en émergence (jargon pour elle-même aprosodique[342] et stéréotypé), des activités restreintes, répétitives et stéréotypées (colonne de legos, tournoiement de sa chaussure ou des objets), un isolement et une problématique autour du crachat qui occupe de nombreuses lignes dans les compte rendus du dossier, quant à sa signification potentielle et à l'attitude à adopter (question que je reposerai durant nos séances avec le poney).

Je ne vais pas décrire ici tout le parcours de soin de Sarah mais simplement le situer au moment de la prise en charge en thérapie avec le poney. Outre les prises en charge en orthophonie et en psychomotricité qu'elle investit bien, Sarah bénéficie de différents groupes (groupe des petits, groupe cabane, groupe brico-matière, repas thérapeutiques), avec comme

[342] Ton plat et monotone.

objectifs d'équipe de travailler sur « les rythmes, les rituels, le caché-trouvé, la place, la contenance, la différenciation et « le territoire » durant les repas (différencier son assiette et sa cuillère de celles des autres) ».

Peu à peu, Sarah a repéré certaines infirmières avec qui elle met en scène des va-et-vient et dont l'enjeu semble se situer entre un dedans/dehors. Elle s'apaise, s'apprivoise un peu. La psychomotricienne observe une recherche au niveau du langage du fait de l'apparition de raclements de gorge, quelques vocalises plus riches et variées, quelques mots en écholalie, un jargon plus mélodieux avec des enchaînements syllabiques. Sarah a besoin de contrôler le corps et les gestes de l'adulte[343]. Les crachats au visage envers l'autre s'atténuent mais réapparaissent dès qu'apparaissent de nouveaux visages. J'aurai l'occasion de l'expérimenter. Si elle tolère mieux les autres, Sarah reste très distante, se postant en périphérie et souvent perchée en hauteur, d'où elle observe le groupe. Elle crache encore souvent, se badigeonne de salive, a des activités répétitives (toujours le même livre, la même page), garde un côté insaisissable et réclame une attention constante. Dans les temps individuels, elle déborde moins, peut respecter les limites imposées. Une bonne évolution est soulignée concernant les repas (mange de façon plus adaptée) et l'autonomie. Les activités extérieures semblant mieux lui convenir, il lui est proposé de la balnéothérapie et la thérapie avec le poney que je suggère de mettre en place au Centre de Jour de mon service (Centre de Jour où je ne travaille pas).

Enfin, le dossier précise que Sarah suit de façon épisodique (les parents arrêtant parfois le traitement) un traitement médicamenteux anxiolytique.

I.2.2. Une scolarisation difficile

Concernant **l'école**, Sarah était alors scolarisée en CLIS TDP[344] en maternelle (deux fois 1h30 avec AVS[345]). Les parents tiennent un discours revendicateur et normatif vis-à-vis de l'école, avec une demande d'augmenter le temps scolaire « comme les autres enfants », mais paradoxalement Sarah est très souvent absente. L'objectif n'étant pas les apprentissages mais la socialisation, car Sarah agresse beaucoup les autres enfants.

[343] Ceci est toujours d'actualité lorsque nous démarrons la prise en charge : bras ou jambes croisées, manches relevées, fermeture éclair…
[344] CLIS TDP : Classe d'Intégration Scolaire/Troubles du Développement de la Personnalité.
[345] AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire.

Mais cette socialisation a échoué (elle semblait bien en deçà, avec un premier travail nécessaire sur la différenciation lieux/temps, soi/autre etc.) et elle est déscolarisée l'année où je la rencontre.

I.2.3. La prise en charge familiale

En parallèle, la grave dépression dont souffrent les parents trouvera un étayage important à travers des **entretiens familiaux** réguliers au Centre de jour où les parents vont déposer leur désarroi et leur désespoir. L'équipe parle d'une « impression de vide » d'une « ambiance mortifère » et souligne l'aspect très « mélancolique » de la maman. Les parents se sont repliés sur eux-mêmes, n'osant même plus aller dans leur famille, depuis qu'un jour Sarah a jeté le Coran par terre. Ils semblent pris dans un deuil impossible et fonctionnent avec des mouvements contradictoires, l'un des deux parents freinant toujours dès qu'une solution est avancée. La mère est triste, épuisée, mélancolique et nourrit le fantasme que la sœur morte n'aurait pas été autiste, que c'est Sarah qui aurait pu mourir ; le père est dans le déni, attend un déclic, une intervention divine. Pour lui, c'est par la volonté d'Allah que la jumelle est morte. Le petit frère inquiète l'équipe, l'éducatrice qui va à domicile parle d'un « enfant délaissé, sans limites et peu stimulé (pas de jouets à la maison) », puis par la suite, il est noté qu'il semble aller mieux.

En fin de prise en charge, l'éprouvé de désespoir des parents s'atténuera et laissera la place à davantage de vie. Ceux-ci constatent des améliorations du comportement de Sarah à la maison dès la première année au Centre de Jour. Puis celle-ci acquiert la propreté, semble davantage dans la communication et les parents apprécient la façon dont elle leur manifeste son attachement. La mère semble avoir pris conscience des difficultés de sa fille et a retrouvé une dynamique de vie, tandis que le père oscille entre acceptation et déni, pense qu'il « ne lui manque que la parole » et attend un retour à la normale.

I.2.4. Proposition d'une thérapie avec le poney sur deux ans

Lors de mon **entretien d'information du projet de thérapie avec le poney**, les parents se montrent partants, assez enthousiastes, aussi bien pour la thérapie avec le poney (récemment, Sarah lors d'une sortie avait montré un vif intérêt pour des chèvres), que pour les évaluations. Sarah crie beaucoup dans la salle d'attente puis se calme peu à peu durant

l’entretien avec un livre musical. Elle ira surtout vers son père, monte sur ses genoux, lui fait des bisous sur la bouche. Elle semble m’ignorer et je ne rencontrerai pas son regard. Elle s’installe cependant près de moi pour manipuler des objets trouvés dans la caisse de jeux.

Lors de **l'entretien de fin de prise en charge deux ans** après, la maman qui observe le comportement de sa fille envers moi, me dira simplement : « Je pense que vous vous êtes bien occupée de Sarah. Elle n’est pas comme ça avec tout le monde ».

Lorsque je rencontre Sarah, elle a moins de soins au Centre de Jour, du fait qu’elle est sortante. Elle y vient trois demi-journées par semaine, avec un repas thérapeutique, un temps individuel, la thérapie avec le poney et la balnéothérapie. Nous effectuons les évaluations de la C.A.R.S. et de la Grille de Haag environ un mois avant de démarrer la thérapie avec le poney.

I.3. Évaluation initiale : C.A.R.S. et Grille de Haag

Lors de l'**évaluation C.A.R.S. initiale** (description en annexe), Sarah obtient un score total de 46, la situant dans un autisme sévère. Le détail des scores par item se trouve dans le tableau comparatif entre début et fin de prise en charge (1.8.1 et 1.8.2). Si elle est en grande difficulté dans tous les domaines, on note cependant qu'**un de ses meilleurs atouts** est la **communication non verbale,** dont elle sait se servir pour compenser son absence de langage lorsqu'elle souhaite obtenir quelque chose. En revanche, elle fonctionne avec une **omniprésence de la sensorialité** (s'entourant d'objets qui lui procurent des sensations au niveau du toucher, de l'odorat, de la vue et de l'audition durant toute la passation) et elle utilise souvent ses **productions corporelles** (salive, morve). Sarah ne va pas cracher sur l'examinateur mais l'évite, reste à distance. Elle n'ignore pas l'autre (jette des regards) et le tolère mais **n'initie pas le contact** et reste **très accrochée aux objets,** avec lesquels elle va s'enfermer dans des **activités stéréotypées** de type tournoiement. Sa tolérance à la **frustration** et aux **changements** est très faible, Sarah peut se montrer dans **l'opposition** et dans de **fortes colères.** Elle part en criant et en pleurant quand l'infirmière vient la rechercher et lui enlève des mains l'objet qu'elle faisait tournoyer.

Nous n'observons **ni attention conjointe, ni imitation** (gestuelle, sonore ou verbale, comptine, faire semblant de téléphoner, souffler les bougies), mais elle **peut pointer du doigt** (l'objet qu'elle convoite). A chaque activité nouvelle proposée, Sarah jette furtivement un coup d'œil mais elle reste accrochée à l'objet qu'elle fait tournoyer devant ses yeux. Elle **sautille beaucoup**, ne peut rester en place.

Concernant la **Grille de Haag**, globalement Sarah se situe massivement dans l'***étape I***., dite *« Étape autistique réussie »* ou *« autisme à proprement parler »* mais avec quelques ouvertures dans l'étape II. dite *« Étape de récupération de la première peau »* c'est-à-dire des premières enveloppes, concernant l'**état du regard**, **l'image du corps** et peut-être le **graphisme**.

Dans cette grille, les expressions relationnelles ne sont pas dissociées des expressions émotionnelles. Sarah se situe dans *l'étape I.,* avec une *« recherche de sensations plutôt que d'émotions »* ce qui, de fait, n'invite pas au contact et au partage relationnel. Les crises de rage (« *tantrum* ») au Centre de Jour sont fréquentes. Elles correspondent selon Haag à *« une*

crise d'angoisse avec désorganisation corporelle, survenant dans les tentatives forcées de mise en relation ou lorsque l'on empêche les manœuvres autistiques (stéréotypies) ». En revanche, le regard se situe davantage dans *l'étape II.,* avec ce que la grille décrit de *« va-et-vient entre l'hyperpénétrance et le retrait : alternance de regard de fuite et hyperpénétrant »*, souvent avec une pénétration directe dans le regard de l'autre, visage contre visage, jusqu'à *« l'effet cyclope »* et comme nous le verrons fréquemment durant les séances avec le poney, peut-être, selon cette grille, des indices indirects d'un *« désir de piquer dans l'œil pour traverser ».*

Il manque dans cette dimension relationnelle la question de l'agressivité, item que Delion (2000)[346] ajoute à son tableau issu de celui de Haag. Sarah a eu parfois des mouvements agressifs envers le poney (elle le griffe sur le chanfrein) ou avec moi (elle me griffe sur le front lors d'un portage sur dos, cherche à me mordre). Cette question s'est aussi posée lorsque j'ai réfléchi sur les différents sens que pouvaient prendre les comportements de crachats chez Sarah : idiosyncrasiques, exploratoires, ou adressés à l'autre dans un mouvement agressif-préventif ou dissuasif, avec mise à distance et rejet.

Voyons maintenant ce qui s'est déployé lors de cette thérapie avec le poney, avant de comparer les résultats de Sarah entre le début et deux ans plus tard. Pour ce faire, je présente successivement un aperçu général de cette thérapie avec le poney sur deux ans, puis je m'attache aux modalités d'approche de Sarah envers le poney (angle d'approche et contact tactile), ainsi que le processus symétrique du poney envers Sarah. Je m'intéresse enfin à des modalités cliniques spécifiques illustrées par l'intérêt de l'enfant pour l'œil du poney et par la question des réactions de l'enfant à l'éloignement de l'animal.

[346] DELION P. (2000), *L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, PUF, 214-215.

I.4. Aperçu de la thérapie de Sarah avec le poney sur deux ans

Avant de rentrer dans l'analyse des éléments de cette clinique, en particuliers de ceux qui nous intéressent pour cette recherche, je vais donner une image globale des processus à l'œuvre dans cette thérapie la première puis la seconde année.

I.4.1. Première année (S1 à S23) : l'omniprésence du sensoriel

I.4.1.1 - Premières découvertes sensorielles

Il est intéressant de souligner qu'au départ, c'est Sarah qui initie le contact avec les poneys tandis qu'elle me tient à distance (comme elle tenait à distance l'examinateur lors de la passation de la C.A.R.S.). Chez Sarah, l'aspect attracteur du poney et sa motivation à entrer en contact avec un animal de façon plus aisée qu'avec un humain sont d'emblée assez frappants.

Lors de la première séance, elle sera la seule à ne pas pouvoir pénétrer à l'intérieur de l'écurie (espace clos, sombre, inconnu), ce qui déclenche chez elle une véritable panique. Je sors alors avec elle pour nous promener aux alentours. Nous rejoignons le groupe au moment où le poney est emmené à la longe dans le manège ; **Sarah se montre d'emblée intéressée et attentive**. Elle va directement l'aborder vers la tête (ce que je n'ai pas fréquemment observé chez les enfants autistes[347]), mais avec une particularité qu'au contraire, j'ai déjà observée plusieurs fois chez des enfants autistes, c'est-à-dire en **évitant de se servir de sa main**. Sarah a utilisé son **coude**, Mathis (le second cas clinique de cette recherche) a longtemps laissé ses mains cachées sous son blouson et touchait le poney avec son **front et** son **visage**. Dans un autre contexte, lors de mes premières observations de delphinothérapie en 1995, j'avais observé un garçon entrer en contact avec le dauphin avec son **pied** avant d'oser le caresser avec sa main. Dragiša notre troisième cas, a touché le dauphin avec un **objet** (un jouet en plastique).

[347] Observations également faites par CLAUDE I. (2008).

Dans une approche plus libre, à l'intérieur du manège, Sarah a tendance à **longer l'animal**, en maintenant un contact léger avec son corps pour se diriger vers la tête et se placer face au poney les yeux dans les yeux. Méfiante, elle le touche avec son coude puis délicatement du bout des doigts, le regarde en souriant et en émettant des sons qui indiquent son plaisir.

Durant les premiers temps, son approche sera prudente, douce et progressive, puis peu à peu, elle initiera des contacts plus appuyés, voire un peu plus brutaux. Elle expérimente, explore : elle tire sur les poils, crache ou jette de la terre sur le poney et observe parfois sa réaction. Puis en se rapprochant, elle poursuit cette expérience avec une variante, étalant alors sa salive ou de la terre sur la fourrure du poney.

Durant les deux premières séances, Sarah me met à l'épreuve, me tenant à distance tout en provoquant mes interventions (en mangeant de la terre par exemple tout en me regardant dans les yeux). Elle me crache dessus sans arrêt ou me jette de la terre et elle me fuit dès que je l'approche, ou même simplement lorsque je lui parle ou signifie sans le vouloir ma présence (par un raclement de gorge par exemple). En parallèle, elle s'approche parfois du poney en inclinant son corps et en approchant sa tête, posture que Barrey appelle « invite naso-nasale », qui s'interpréterait comme le « rituel d'entrée en contact » des chevaux entre eux. L'image qu'en donne cet auteur est celui d'un « pont olfactif » entre les deux « espaces dynamiques virtuels » (ou « bulles ») entourant chaque poney, ou être vivant. Le danseur, chorégraphe et théoricien Rudolf Laban (1879-1958), étudiant la question du mouvement (et du jeu inter relationnel) entre danseurs, a théorisé le concept de « kinésphère », c'est-à-dire une sphère imaginaire placée autour de la personne qui symbolise son espace personnel.

Parfois, Sarah semble "goûter" le poney, parfois elle le lèche, sur les poils mouillés, le nez, l'œil. Avec les poneys, Sarah est dans la sensorialité, la découverte, l'observation, l'exploration. Davantage qu'à l'ensemble du poney, elle s'intéresse à des parties de son corps (naseau, oreille, œil, poils) mais c'est souvent par **l'œil** du poney qu'elle se montre particulièrement attirée. Elle va explorer autour de l'œil, mettra plusieurs fois son doigt dedans, crache dessus et le lèche une fois.

Au début, Sarah fait des allers-retours entre moi (qu'elle provoque) et le poney (qu'elle épargne), mais dès la troisième séance, les crachats qu'elle m'adressait se déplacent aussi sur le poney, avec qui elle initie des contacts et avec qui elle peut être davantage en interaction, même si celle-ci est discontinue. Si elle se trouve soudain attirée par autre chose,

le poney n'existe plus. Au niveau contre-transférentiel, tant ma remplaçante[348] que moi, nous sentons que « nous avons une existence pour Sarah », même si sa façon de nous le montrer peut être « éprouvante ». Quand elle est contrariée ou qu'elle a peur du poney, Sarah s'adresse à lui comme avec nous, sur le même registre : elle le regarde dans les yeux, secoue la tête en criant, comme si elle le grondait. Elle donne l'impression de le considérer comme **un homologue**. Comme un **double** ?

I.4.1.2 - Premières ouvertures de sensibilités

Sarah a été absente quatre fois la première année mais lors de ses retours, elle montre du plaisir dans ses **retrouvailles,** avec le poney ou avec nous. L'équipe a remarqué que lorsque Sarah va mal ou retrouve des comportements régressifs ou inquiétants, la famille a tendance à la garder à la maison, comme s'ils avaient honte et n'osaient pas la confier dans cet état là, même au Centre de Jour. Ma collègue psychologue qui me remplace a vécu une période très difficile avec Sarah au printemps (crises d'oppositions, de colères). Sortir du manège, accéder à sa demande ne changeait rien. Je note que cette période difficile correspondait au moment de son anniversaire (et donc à celui du décès de sa jumelle) et nous pouvons nous demander dans quel état psychoaffectif étaient les parents à ce moment là.

Dans le manège, Sarah supporte très mal que la porte soit **fermée** et certaines séances ont pu se cristalliser sur cet élément du contexte. Une autre fois, ce sera sur la fermeture éclair de manteau qu'elle ne veut pas voir remontée, donc fermée (ni sur elle, ni sur l'autre) et rien ne peut la faire sortir de ce genre d'obsession. Elle ne supporte pas non plus les bras croisés : les bras fermés ? Lors d'une séance, elle sort soudain de l'enclos, se dirige vers Ingrid, l'étudiante en biologie, qui se tenait bras croisés contre le pare-botte, pour lui décroiser les bras, puis revenir vers le poney et moi-même. **Est-ce là une sensibilité à l'accueil de l'autre ? Est-ce une sensibilité à un sentiment de liberté ? Est-ce en lien avec le sentiment d'emprise ?**

Assez tôt (dès la sixième séance), Sarah exprime clairement et ce avec toutes les ressources non verbales dont elle dispose, son **envie de monter sur le poney**. Une fois sur son dos, elle cherche le **mouvement** et le **bercement**. Mais c'est à partir de là que les séances vont devenir très compliquées, du fait d'une réponse éducative rigide de la part de la monitrice équestre de cette première année, désireuse, malgré l'explication de notre dispositif,

[348] Durant mon congé maternité, Mathilde Simoëns, la thérapeute de Mathis me remplace, s'occupant des deux enfants successivement.

d'enseigner ses techniques fraîchement acquises et de respecter des règles de sécurité. Elle ne veut pas que Sarah « prenne de mauvaises habitudes » et rentre dans un bras de fer. Je suis alors absente, en congé maternité, la situation semble assez bloquée. Certaines séances ne sont alors que rage, opposition et tristesse, les interactions ne sont plus possibles. Ces séances me seront d'ailleurs pénibles à visionner. Sarah montre un désintérêt pour la thérapie et elle ne veut plus rester dans le manège. Dans ses moments là, seul le portage dans les bras d'un adulte l'apaise à défaut de pouvoir confier cette tâche au poney, ce qui représente un paradoxe dans un tel dispositif.

I.4.2. Seconde année (S24 à S52) : l'accès à l'espace interrelationnel

I.4.2.1 - Premiers assouplissements du fonctionnement

Durant la deuxième année, les choses évoluent différemment. Pour commencer, Sarah va découvrir un dispositif un peu différent, un nouveau poney (Sinaï) et retrouver sa thérapeute initiale. Je la retrouve après une absence de huit mois (vacances d'été comprises), elle semble aller mieux. Elle est plus apaisée, davantage dans les échanges relationnels avec l'autre, avec une apparition de plus en plus fréquente de mouvements de tendresse. Sarah n'est quasiment plus dans la nécessité de nous tenir violemment à distance par ses crachats ou ses jets de terre. Elle crache tout de même le premier jour sur la nouvelle monitrice équestre, montrant ainsi qu'elle différencie les personnes. Elle m'a donné l'impression de me reconnaître à mon retour de congé maternité et cela ressemblait à des retrouvailles assez joyeuses. Elle se montre très câline et souriante avec moi dans le minibus. De façon globale, quelque chose semble s'être assoupli dans son fonctionnement.

Il a fallu environ cinq séances pour que Sarah intègre le nouveau dispositif et le nouveau poney. Au début (**S24**, **S25**), elle a peur de Sinaï, cherchant aide ou refuge auprès de moi : elle « m'appelle du regard », « vient se plaindre vocalement », « vient dans mes bras ». Ou bien elle cherche à s'en défendre : elle le griffe sur le chanfrein ou lui tire les poils du toupet mais notons dans les deux cas que cela concerne la tête et les yeux. Et Sinaï lui-même

n'est pas rassuré[349] par cette situation inhabituelle dans le manège : il hennit souvent, cherche à rejoindre les autres poneys, se rapproche de moi et/ou de Sarah.

Si Sarah accepte mieux de rester dans le manège que l'année précédente, elle refuse en revanche d'entrer dans l'enclos et le poney n'y reste pas non plus. Ses toutes premières interactions avec Sinaï se sont passées en dehors de l'espace thérapeutique individuel et plutôt dans **l'évitement** ou le **refus** : elle secoue la tête ou crie envers le poney qui s'approche d'elle, poney qu'elle feint d'ignorer le reste du temps. Les interactions sont **au départ surtout à l'initiative du poney**, qui se montre curieux, insistant, voire intrusif pour Sarah. Il se rapproche plutôt frontalement, avance sa tête pour la flairer, la touche avec son nez, la suit en la poussant dans le dos avec son nez (**S26**). Puis le poney sera moins insistant, peut-être quand lui-même aura été moins inquiet de ce cadre inhabituel et qu'il aura moins besoin de se rapprocher de nous. De façon générale, Sarah semble mieux apprécier les interactions avec le poney, du moins **quand c'est elle qui en a l'initiative et non lui.**

Sarah demande très rapidement à monter sur le dos du poney et, grâce à la souplesse de la nouvelle monitrice équestre (soucieuse qu'elle « termine sur quelque chose de positif »), nous avons pu sortir du blocage et des crises de frustration autour du port du casque de l'année précédente. Je peux à présent hisser Sarah sur son dos sans le casque et la tenir, en faisant avancer le poney. Progressivement, elle a pu accepter cet objet qu'elle détestera pourtant tout du long (du moins la sangle sous son menton, plutôt que cet objet sur sa tête). Dès lors que Sarah a pu réprouver du plaisir avec le poney, elle n'a plus été dans le refus et la plupart des séances deviennent très agréables, pour elle comme pour moi. Je dis « la plupart », car d'une séance à l'autre, son humeur et sa disponibilité psychique peuvent changer de façon déroutante.

J'observe des séances où Sarah n'utilise pas le crachat mais à la place, je la vois chercher de façon bien spécifique, par la projection de sa **buée** et/ou des r**aclements de gorge**, à préserver un espace, comme une bulle virtuelle autour d'elle. Au début, elle vit l'initiative de contact du poney comme une intrusion, lorsque la **proximité de sa tête** est trop importante. Sarah ne fuit pas mais elle déploie (**S34**, par exemple) toute une série de réponses spécifiques : cris, crachats, projections de buée[350], raclements de gorge qui parfois ressemblent à un feulement félin, sons forts et aigus, gestes et mimiques en renfort parfois (balancement du corps d'avant en arrière), bref, autant de messages adressés au poney qui

[349] Je précise cependant que nous avions organisé une séance « à vide » pour que les poneys découvrent ce nouveau dispositif, cet enclos avec filet dans le manège avec le thérapeute et qu'ils s'y habituent quelque peu.

[350] A d'autres moments, elle le fait pour elle-même, comme lorsqu'elle crache de façon idiosyncrasique.

peuvent s'interpréter comme des signaux d'alerte, des avertissements dissuasifs plurimodaux incitant à garder une certaine distance. Mais, au fur et à mesure, le message se modifie et indique son oscillation entre **crainte et envie**. Sarah n'a plus vraiment peur de la tête du poney et, comme apprivoisée, l'angoisse diminue : Sarah se contente alors seulement de protester faiblement.

Dès le milieu de la seconde année, les **améliorations** sont **frappantes**. Sarah accepte maintenant aussi bien d'entrer dans le manège (avant, il fallait souvent la porter) que dans l'enclos thérapeutique ; elle ne crache plus sur moi (seulement pour elle parfois) ou sur le poney, montre son envie de monter, peut attendre sans s'énerver, accepte de descendre du poney sans être frustrée, de sortir de son jeu avec l'eau de l'abreuvoir du poney dans l'écurie après la séance. Elle montre moins de fixations (bottes, fermeture éclair, porte, terre, etc.) et moins de stéréotypies enfermantes en séance (paille, ficelle, terre). Même si elle manipule toujours un objet, elle reste plus disponible à la relation. Les défenses autistiques sont moins fréquentes et moins intenses. Elle se montre en **lien** avec moi et cela s'exprime par le regard, les mimiques, la gestualité, une tendresse encore maladroite parfois. La qualité de sa présence s'améliore, ainsi que son expressivité et le traitement de ses émotions. Les **affects** exprimés ont perdu leur caractère excessif, semblent plus adaptés aux situations, mieux **compréhensibles** et **partageables**.

I.4.2.2 - Portage, redressement et ajustement corporel

En revanche, je constate que Sarah explore moins le corps du poney que l'année précédente mais qu'elle cherche davantage le **portage**. J'ai tendance à y avoir recours quand cela permet de sortir d'une situation bloquée. Une fois hissée sur le poney, Sarah veut qu'il avance mais aussi que je la tienne, ce qui n'est pas très facile, car Sinaï est alors assez récalcitrant et avance de façon discontinue. Très agrippée à mon épaule et mon bras, Sarah me tient ensuite juste la main et se redresse (« **processus de vertébration** » dans mon tableau). Puis elle n'a plus besoin de s'agripper, ni à moi ni au poney et sa tenue corporelle deviendra excellente. La position à cru sur le poney stimule beaucoup la recherche d'équilibre et l'ajustement du corps. Tenir à cru sur le poney exige que Sarah se serve de ses jambes en les serrant contre les flancs du poney. Je rappelle que l'année précédente, Sarah était avachie sur le dos du poney, accolée à sa thérapeute, désaxée et qu'elle glissait souvent. Une de mes premières surprises lors de mes découvertes de l'équithérapie avait été de constater l'évolution

spectaculaire en termes de redressement corporel sur un poney, ainsi que de processus de vertébration, chez un enfant autiste hypotonique (au point de nous évoquer l'image d'un corps-méduse glissant sans accroche) qui nécessitait la présence de deux personnes pour le faire tenir sur son poney.

Lorsque je la hisse sur le dos du poney, Sarah n'a pas le réflexe d'ouvrir les jambes pour se mettre en position de chevauchement et ceci n'a pas beaucoup bougé. Elle donne l'impression de peu investir le **bas de son corps**, d'avoir des « jambes de plomb ». Cela renvoie peut-être à la théorie de Haag sur le clivage vertical du corps, repéré dans le développement du moi corporel (Cf. « Étape 3 » dans sa grille). J'ai cependant repéré une certaine émergence d'un investissement de ses jambes : d'une part du fait de son meilleur maintient à cru sur le poney et d'autre part par quelques amorces de coup de pied pour faire avancer le poney.

Sur le dos, Sarah ne cherche pas plus que cela à caresser le poney : il n'est alors probablement plus qu'une sensation agréable de bercement à ce moment là, qu'elle recherche dans ce **corps à corps**. Lorsque le poney s'arrête, Sarah demande à ce qu'il redémarre, notamment par des mouvements de bassin et en fin d'année, en donnant quelques coups de talon. Lors de ces moments de portage, Sarah exprime du **plaisir**, elle est souriante, détendue, vocalise beaucoup, la tonalité devient tendre et ludique. Sur les quatre derniers mois, j'observe l'apparition de **petits jeux** (**S42**) et **quelques imitations** (**S45**). En fin d'année, les **babillages** en séance sont de plus en plus présents, ainsi que des **ébauches d'accordage affectif**.

D'un côté, Sarah est moins en interaction avec le poney (à pied) mais d'un autre côté, elle est davantage en lien avec moi, notamment lorsqu'elle est portée par le poney, sur lequel elle est à ma hauteur, contenue physiquement, stimulée corporellement. Les interactions avec le poney à pied durent par contre **plus longtemps** et dans une certaine **continuité**. De même, quand elle souhaite que je la porte, je la transfère de mon dos à celui du poney, sans que cela ne provoque de rupture. Je le souligne, car elle est par ailleurs très sensible aux ruptures ; après une assez longue absence, elle a tendance à avoir recours à ses anciennes défenses. Elle est alors plus agitée, crispée, a des rires immotivés, un rictus plutôt qu'un sourire et elle peut manifester du rejet envers le poney. Parfois, même si ce n'est pas systématique, je remarque à la vidéo qu'elle semble attendre que je m'éloigne (chercher quelque chose), pour entrer aussitôt en contact avec son poney. Elle avait fait de même avec ma collègue Mathilde,

léchant le nez du poney, juste après que celle-ci soit partie aider l'étudiante pour le cardio-fréquencemètre.

Du côté du poney, durant cette période, Sinaï montre moins de curiosité pour Sarah et pour moi. Ne voulant pas interférer dans les interactions, je ne le stimule pas socialement comme je le ferais habituellement. Lorsqu'il est intrigué, c'est souvent quand Sarah est prise dans une activité autistique, telle que manipuler la terre par exemple.

La question qui se pose est la suivante : **qu'est-ce que ce nouveau cadre a permis mais aussi qu'est-ce qu'il ne permet plus ?** Un animal a constamment besoin d'une foule de stimuli pour conserver un comportement normal. Ici, Sinaï se trouve dans des conditions environnementales constantes, ce qui entraîne un **phénomène d'habituation** et il finit par manquer de stimuli sociaux (Lorenz, 1984)[351]. Sinaï hennit, cherche à sortir de l'enclos, du manège et a tendance à rester tourné vers l'enclos voisin où se trouve Max, son congénère.

Sur la fin de l'année (mai-juin), les intérêts et les demandes de Sarah s'enrichissent un peu. Elle recherche un **portage statique** où elle s'allonge **dos à dos** sur le poney dans un **lâcher prise corporel**, une détente où elle peut jouer à regarder tomber des poils dans l'air, mais elle reste présente et en lien avec moi. Nous soufflons sur les poils, il y a beaucoup d'échanges de regards, de sourires, des rappels à l'ordre tendres de sa part, lorsque je parle à ma collègue, quelques tentatives réussies d'**accordages posturaux ou croisés** (**S48**) et des **ébauches d'imitation**.

Je compare ce genre de situation à celle des interactions mère-bébé sur la **table à langer,** alliant **bain de parole,** contact visuel **d'œil à œil**, contact tactile du dos maintenu ; **« contact dos-regard »** très tôt décrit par Haag notamment (1988-2004), dans la constitution de "la peau", au sens de Bick et Anzieu, c'est à dire de vécu d'enveloppe, de contenance, en même temps que d'unité profonde qui sous tend l'état de bien-être du sentiment d'identité. Le maintien du contact du dos chez le nouveau-né, qui vient de perdre le contact du dos avec la paroi de l'utérus, assure un **sentiment de sécurité.** Certains auteurs (Szanto, 1981[352], Haag, 2012[353]) expliquent ainsi le réflexe de Moro du nourrisson (l'abduction brutale des bras en croix amenant toute la surface du dos sur le plan de soutènement, réel ou virtuel), en avançant l'idée d'une recherche du contact maximal de la surface dorsale pour éviter la probable

[351] LORENZ K.L. (1984), *Les fondements de l'éthologie*, Paris, Flammarion.
[352] SZANTO A. (1981), A propos de la position ventrale des nouveaux-nés, in *Le pédiatre*, 17, 75.
[353] HAAG G. (2012), « Le dos, le regard et "la peau" »: texte corrigé de « Réflexions sur quelques jonctions psycho-toniques et psychomotrices dans la première année de vie », in N*europsychiatrie de l'enfance*, 1988, 36, 1, 1-8.

impression de chute provoquée par un changement brusque survenu dans l'environnement, ce qui n'est pas forcément un déséquilibre d'ordre postural. Je soulignerai que ces situations d'interactions de type table à langer (pour le bébé, souvent dos sur les genoux de la mère, pieds poussant contre son ventre) ont eu lieu en séance à un moment de l'année où la température est douce, impliquant des vêtements légers, davantage de contact **peau à peau** (avec moi) et **peau à fourrure** (avec le poney). Dans ces conditions environnementales, nous pouvons également permettre des sensations par le contact de la plante des pieds sur le corps du poney, en mettant les enfants pieds-nus.

Enfin, sur la fin de cette prise en charge, j'ai constaté deux nouveautés : Sarah tapote, **tambourine en rythme** sur le flanc du poney comme sur un tam-tam et parfois comme en écho sur son propre corps (le torse surtout dont la résonance doit lui plaire) et elle commence à s'intéresser à ce qu'il y a sous son poney, alors que durant deux ans elle avait totalement ignoré le **bas du corps** de l'animal.



Portage statique. Sarah en lien avec sa thérapeute.



Sarah complètement détendue sur le dos de Sinaï. Echange d'affect avec sa thérapeute.

I.5. Modalités d'approche de Sarah envers le poney

Je propose dans le paragraphe qui suit d'observer finement la façon dont Sarah s'y prend pour prendre contact avec le poney et vis-et-versa, de les comptabiliser, les décrire et de tenter d'en donner des pistes d'interprétation clinique.

I.5.1. Angle d'approche et contact tactile de Sarah envers le poney

Comment Sarah aborde t-elle et touche t-elle le poney lors des interactions à pied ? J'ai analysé les 362 interactions de Sarah avec le poney et les 502 contacts tactiles à pied ayant eu lieu pendant celles-ci, sur les deux années. Une interaction peut contenir plusieurs parties du corps touchées. Je comptabilise penfant la première année, 123 interactions avec 174 touchers et la seconde année, 239 interactions avec 328 touchers, soit une fréquence plutôt stable.

I.5.1.1 - La première année

I.5.1.1.1 - Timing de la toute première prise de contact à chaque séance

Lors de la première année, **93%** des premières prises de contact de Sarah envers le poney s'effectuent **dès le début** de la séance (dans les 5 premières minutes), dont **54% immédiates** (comprises entre 0 et 1 minute) et seulement **7%** en fin de séance.

La première année, Sarah et le poney établissent un premier contact dès le début de la séance.

I.5.1.1.2 - Initiative du contact

Les initiatives du contact se distribuent comme suit **: 79 %** à l'initiative spontanée de l'enfant, **14 %** à l'initiative du poney et **7 %** à l'initiative du thérapeute.

La première année, la majorité des initiatives de contact sont du fait de l'enfant plutôt que du fait du poney.

I.5.1.1.3 - Angle d'approche

L'angle d'approche de Sarah envers le poney s'effectue des façons suivantes : **42%** de ses approches se font par le **côté, 36% frontalement**, **15%** par **l'arrière** et **7%** à **distance** (par la longe).

La première année, l'angle d'approche du corps du poney privilégié par Sarah est l'abord par le côté mais les approches frontales ne sont pas négligeables.

I.5.1.1.4 - Contact tactile

Les parties du corps touchées par Sarah se répartissent comme suit : **47,69%** des contacts tactiles sont effectués à l'**avant** du corps, **25,85%** au **milieu** du corps et **26,46%** à l'**arrière** du corps. Si l'on détaille :

• ***Parties touchées à l'avant du corps (47,69%)*** :

- la **tête** (**36,77%**) [avec en majorité le chanfrein (12,64%) et le nez/narines (7,47%). La partie la moins touchée est la bouche (0,58%). Les autres parties de la tête concernent l'œil, la joue, les oreilles, le toupet, le licol, la longe : en tout 16,08%)].
- l'**avant côté** (**10,92%**) [l'encolure et la crinière (6,32%), l'épaule (4,60%) les membres et les sabots antérieurs (0%)].

• ***Parties touchées au milieu du corps (25,85%)*** : le **dos** (10,92%), les **flancs** (10,34%), le ventre, le grasset (4,02%), le sexe (0%), l'objet associé (cardio fréquencemètre et écharpe) (0,57%).

• ***Parties touchées à l'arrière du corps (26,46%)*** : la croupe/hanche (15,52%), la queue (10,94%), les membres et sabots postérieurs (0%).

La première année, Sarah touche surtout le poney sur des zones corporelles se situant à l'avant de corps du poney : la tête en majorité, notamment le chanfrein. Les zones corporelles situées au milieu ou à l'arrière du poney concernent quasi exclusivement le haut du corps.

I.5.1.1.5 - Conclusions sur la façon de Sarah d'aborder et de toucher le poney la première année

En résumé, la première année, Sarah **aborde** majoritairement le poney par le **côté (42%),** elle **touche** davantage **l'avant du corps (48%), plus spécifiquement** la **tête (37%)**, avec notamment le **chanfrein** et le **nez**. La bouche (qui rappelons le, contient des dents) est plutôt évitée. Puis viennent la **croupe/hanche** (15,50%) et la **queue** (11%), le **dos** (11%), les **flancs** (10%). Les 15,5% restant concernent l'encolure et la crinière, l'épaule, le ventre et le grasset qu'elle a nettement moins explorés. Je n'ai observé aucune exploration tactile des membres antérieurs et postérieurs, ni des sabots, ni du sexe. **C'est comme si le bas du corps du poney n'avait pas existé pour Sarah.**

Sur la base de ces données descriptives, nous pouvons avancer l'hypothèse que cet enfant autiste, comme les enfants neurotypiques, est intéressée par une interaction sociale avec le poney passant par un contact vers la tête de l'animal, mais que son angle d'approche passe par un chemin détourné : le côté et l'arrière. Nous soulignerons également chez Sarah l'absence d'intérêt (de perception ?) du bas du corps de l'animal.

I.5.1.2 - La deuxième année

I.5.1.2.1 - Timing de la toute première prise de contact à chaque séance

La majorité (**76%**) des toutes premières interactions entre Sarah et Sinaï se font dans les 5 premières minutes, dont **95 % immédiates** (comprises entre 0 et 1 minute), **20 %** entre 5 et 10 mn et **8 %**[354] à la fin.

La deuxième année, Sarah et le poney établissent un premier contact dès le début de la séance encore plus rapidement que la première année.

I.5.1.2.2 - Initiative du contact

Les initiatives du contact se distribuent comme suit **: 48 %** des prises de contact sont à l'initiative de **l'enfant** (dont 66 % sont des prises de contact spontanées et 33 % sont

[354] Ce chiffre s'explique par la toute première séance avec ce nouveau poney (**S24**) ainsi qu'une séance où je suis malade (**S30**) et qu'un stagiaire infirmier me remplace, laissant rarement Sarah avoir d'élan spontané.

légèrement influencées par le thérapeute[355]), **40 %** du **poney** (80% spontanées, 20% influencées par le thérapeute), et **12 %** sont à l'initiative des deux ensembles, **initiatives simultanées**.

La deuxième année, les initiatives de contact sont partagées par l'enfant et par le poney. Sarah n'initie qu'un tout petit peu plus le contact que Sinaï par rapport à l'année précédente. L'apparition d'initiatives de contact simultanées est un nouvel élément de l'observation.

I.5.1.2.3 - Premiers commentaires sur une comparaison du dispositif entre la première et la seconde année

Dans le cas de Sarah, comme je l'avais indiqué dans ma première partie (*IV.1.3. Le poney s'intéresse t-il vraiment à l'enfant ?*), en comparant le dispositif de la première année avec celui de la seconde, le pourcentage d'initiative à l'interaction venant du poney est trois fois supérieur quand l'animal est libre de ses mouvements que quand il ne l'est pas. De ce fait, il est logique que le pourcentage d'initiatives de l'enfant diminue. De plus, la liberté de mouvement du poney et l'absence d'opportunité de contacts avec ses congénères ont fait apparaître dans nos observations lors de la seconde année, des **initiatives de contacts mutuels** entre l'enfant et le poney qui n'avait pas été observées lors de la première année avec le premier dispositif.

En comparant les quinze premières séances des deux années, il apparait que lors de la seconde année, les contacts spontanés (hors influence du thérapeute) sont en réalité davantage à l'initiative du poney (67%) mais ils interviennent un peu plus tard (dans les cinq premières minutes), peut-être une fois que le poney a suffisamment exploré, senti l'espace clos et se montre plus disponible à une relation. En ajoutant les dix séances suivantes, ce pourcentage baisse.

[355] Il s'agit de ce que j'ai appelé des « coups de pouce » de la part du thérapeute. Par exemple, le thérapeute l'incite à venir dans l'enclos ou lui propose de prendre la longe. L'enfant répondant à cette sollicitation entre en interaction avec le poney. Ou bien, c'est le thérapeute qui répond à une demande de l'enfant de lui prendre la main pour aller à la rencontre de l'animal.

I.5.1.2.4 - Angle d'approche

L'angle d'approche de Sarah envers Sinaï s'effectue des façons suivantes : **66%** par le **côté** (**dont 62,62 % à gauche** et 37,38 % à droite), **20,40% frontalement**, **12,35%** par **l'arrière** et **1,25%** à **distance** (par la longe).

La deuxième année, l'angle d'approche du corps du poney qui est privilégié par Sarah est majoritairement le côté, davantage que la première année.

I.5.1.2.5 - Contact tactile

Les parties du corps du poney touchées par Sarah se répartissent comme suit : **avant** du corps (**39,33%**), **milieu** du corps (**43,60%**) et **arrière** du corps (**17,07%**). Si l'on détaille :

• ***Parties touchées à l'avant du corps (39,33%)*** :

- la **tête** (**33,23%**) [avec en majorité le nez/narines (10,36%) et le licol (8,54%). Le chanfrein est moins touché (3,35%), la bouche très rarement (0,30%), les oreilles pas du tout].

- L'**avant côté** (**6,10%**) [encolure et crinière (1,83%), épaule (2,74%), garrot (1,52%), membres et sabots antérieurs (0%)].

• ***Parties touchées au milieu du corps (43,60%)*** : les **flancs** (26,83%), le **dos** (12,19%), l'objet associé (cardio fréquencemètre et écharpe) (2,74%), le ventre, le grasset (1,83%), le sexe (0%).

• ***Parties touchées à l'arrière du corps (17,07%)*** : la croupe/hanche (9,76%), la queue (4,57%), la cuisse (2,13%), le creux de la cuisse (0,61%) les membres et sabots postérieurs (0%).

A noter les 9,20 % d' « élans à toucher » qu'elle retient.

La deuxième année, Sarah touche surtout le poney sur des zones corporelles se situant au milieu du corps : les flancs en majorité. Elle touche ensuite préférentiellement l'avant du corps : la tête en majorité, notamment le nez et les narines, et moins le chanfrein. Les zones corporelles situées à l'arrière du corps du poney sont moins touchées par Sarah. Quelques zones corporelles correspondant au bas de corps comme le ventre et le grasset ont été touchées, ce qui n'était pas le cas lors de la première année.

I.5.1.2.6 - Conclusion sur la façon de Sarah d'aborder et de toucher le poney la deuxième année

En résumé, la seconde année, pendant laquelle le poney est plus libre de ses mouvements et plus audacieux, Sarah **aborde** celui-ci encore davantage par le **côté,** avec une prise de contact tactile cette fois davantage orientée vers le **flanc/dos** (partie la plus touchée), notamment le **flanc gauche**. L'angle d'approche frontale a diminué, ainsi que l'angle d'approche arrière et l'approche à distance avec un objet. Puis, la partie la plus touchée est la **tête,** notamment le chanfrein, même si elle la touche moins que la première année. Sarah tire aussi davantage le poney à la longe, cet objet ayant pris sens pour elle. Il n'est plus une « ficelle » à manipuler mais un moyen de faire avancer le poney, donc d'interagir avec lui. **L'arrière du corps** (croupe/hanche, queue, cuisse et membres postérieurs) reste moins investi tactilement, même si elle a découvert la cuisse et le creux de la cuisse qui est une zone corporelle très douce.

Les données descriptives confirment nos observations cliniques de l'évolution de son lien avec le poney avec moins d'explorations du poney à pied et moins d'intérêt pour la tête. J'avancerai deux raisons à cela :

La *première* est que Sinaï a initié beaucoup plus de contacts que les poneys de la première année, induisant une **plus fréquente proximité de la tête du poney** vers Sarah, ce qu'elle ne supportait pas (réaction défensive, évitement). Une observation attentive, à l'aide de la vidéo, montre un **moment critique**, une proximité qu'il ne faut pas que le poney dépasse, lorsque déjà très proche d'elle, il réduit encore la distance en tournant la tête vers elle ou en cherchant à la flairer. Regard, nez, bouche, orifices sont alors plus à proximité et l'inquiètent.

La *seconde* raison est la motivation grandissante de Sarah pour le **portage,** qui a pu être abordée par la nouvelle monitrice de façon plus cohérente pour Sarah, la conduisant à se diriger souvent directement vers le flanc du poney en communiquant à sa thérapeute son envie de monter, induisant davantage d'interactions sociales entre elles.

L'attrait social envers le poney, se manifestant comme l'année précédente fréquemment par une approche détournée, reste d'actualité, mais il s'est transféré sur la thérapeute, avec qui elle est rentrée dans un lien de qualité, notamment à travers le plaisir du portage et par l'instauration d'un sentiment de sécurité.

I.5.1.2.7 - Pourquoi une approche du poney plutôt à gauche chez Sarah ?

La question de savoir pourquoi Sarah aborde davantage le poney à gauche qu'à droite reste pour l'instant sans réponse. Il ne serait question d'en faire la moindre généralisation et notamment en la sortant de son contexte. Mathis, notre second cas, semble l'avoir au contraire plus fréquemment abordé par la droite. L'idée de le noter ne m'est venue que la seconde année, soufflée par une personne venue m'écouter à une conférence qui m'a posé la question de savoir si les enfants abordaient le poney plutôt à gauche ou à droite. Je n'ai pas eu le temps de revisionner mes vidéos de la première année pour voir si ce pourcentage était identique, ni vérifié ce qui avait pu éventuellement influencer cette approche.

Cela demanderait une étude sur un grand nombre de sujets, avant de pouvoir en proposer une hypothèse. Néanmoins on peut se demander si les éthologues équins se sont penchés sur cette question.

I.5.1.2.8 - Que dit l'éthologie sur la latéralisation chez le cheval ?

Historiquement, l'épée se portant à gauche, il était donc plus facile de monter à gauche et cette pratique est devenue une habitude en équitation. En club, tous les cavaliers apprennent qu'il faut monter le cheval par la gauche. Or, des éthologues semblent remettre en cause le bien fondé de cette approche traditionnelle. Des chercheurs du laboratoire de Rennes 1 (équipe de M. Hausberger) ont fait des études sur la façon d'aborder des *yearlings* (jeunes chevaux de un à deux ans) vivant en groupe au pré. Les résultats montrent que ces jeunes chevaux se sont montrés plus rassurés par les approches à droite qu'à gauche. Selon les auteurs de l'étude (Sankey C. et al., 2011)[356], les réponses négatives sur une approche par la gauche pourraient s'expliquer par le fait que l'œil gauche, et donc l'hémisphère droit, seraient impliqués dans le traitement des émotions négatives. En effet, **chez de nombreuses espèces, l'hémisphère droit serait associé aux réactions de peur et de fuite**.

Laissant de côté cette question, je propose maintenant de nous intéresser très précisément aux principales modalités de prise de contact de Sarah avec le poney.

[356] SANKEY C. et al. (2011), « Asymetry of behavioral responses to a human approach in young naive vs. trained horses » in *Physiology & Behavior*, 104, 464-468.

I.5.2. Modalités innovantes de lecture de cette clinique concernant le mode d'approche des enfants autistes

En reprenant les observations cliniques écrites et vidéoscopiques, je réalise que de proche en proche, parallèlement à l'évolution clinique de Sarah, je repère certaines modalités d'interactions spécifiant le type d'entrée en contact avec le poney de la part de cette petite fille autiste.

Ainsi dans sa façon d'aborder le poney, quatre modalités principales d'approche du poney par Sarah semblent avoir pris forme et m'ont particulièrement intéressée. Il m'apparaît alors pertinent de tenter de les modéliser. Je vais dans un premier temps les décrire et les reprendrai dans ma troisième partie. Ces quatre modalités d'approche du poney de la part de Sarah sont :

- les **approches que je nomme en « exploration de l'espace interpersonnel »,** lorsque Sarah vient longer le corps du poney ou bien cracher ou jeter de la terre sur lui, sans agressivité.
- les **approches que je nomme en « allers-retours adressés »** entre le poney et le thérapeute, c'est-à-dire pour lesquelles on perçoit plus ou moins un but, une intention.
- les **approches que je nomme en « l'air de rien »,** c'est-à-dire celles où tandis qu'elle semble ne pas percevoir ni s'intéresser au poney, Sarah s'approche de lui comme si de rien n'était … mais soudain entre en interaction avec le poney comme si c'était une évidence. Ou encore celles où Sarah dépasse le poney et l'effleure au passage, comme si de rien n'était.
- les **approches que je nomme « ravisées »**, c'est-à-dire celles où Sarah exprime un élan relationnel, se dirige vers le poney puis change d'avis et de direction comme si elle renonçait, se ravisait.

I.5.2.1 - Approches en « exploration de l'espace interpersonnel »

C'est en m'interrogeant sur les significations des crachats de Sarah que j'ai tenté de conceptualiser cette approche en ***« exploration de l'espace interpersonnel »*** que j'ai au départ hésité à appeler exploration *« de l'espace personnel »* ou *« de la bulle »* ou *« de la distance interpersonnelle »* ou encore *« de l'aire interpersonnelle »*, en m'inspirant de la théorie

éthologique de Barrey sur l'espace proche du cheval nommé ***« l'espace dynamique virtuel »*** et la notion d'*« **espace psychique et intersubjectif »*** des théories psychodynamiques et développementales. Le terme « espace » évoque une tridimensionnalité, tandis que la « distance » évoque une dimension plus linéaire. La notion de « distance relationnelle » est incluse dans ce concept d' « espace interpersonnel » par le préfixe « inter ».

Je laisse de côté les crachats idiosyncrasiques, quand Sarah crache, crachote en l'air, pour elle-même, parfois dans un rayon de soleil, comme pour se donner une sensation et stimulation visuelle. Je laisse de côté également les crachats que je qualifierai de « préventifs-défensifs » ou « crachat-lama » que l'autre reçoit et ressent comme agression ou du moins avec la même perplexité que celle Capitaine Haddock se faisant cracher au visage par un lama. Ces crachats semblent représenter un message d'alerte (angoisse), d'irritation et de défense. Sarah semble alors réagir à une marge de sécurité transgressée, comme on l'observe chez certains psychotiques et chez certains autistes[357]. Ces derniers étaient surtout présents au début de la prise en charge.

Je m'intéresse ici à ces moments où cette enfant autiste s'approche spontanément du poney (ou de la thérapeute parfois) et lui crache dessus (ou fait mine de) mais sans agressivité, anxiété ou provocation. Dans ce cas, elle accompagne souvent ces crachats de petits sons mélodieux interrogateurs qui sont souvent associés à un échange de regard avec la thérapeute, et/ou un partage d'affect (rire). Parfois il s'agit plutôt d'« *embavement* » pour reprendre le terme d'Anne Brun dans son tableau (2010)[358], quand Sarah prend de la salive avec ses doigts et en met sur le corps du poney (ou de la thérapeute).

La question se pose alors de comprendre si dans ce type de situation nous avons davantage à faire à une exploration qu'à un comportement défensif. Cette hypothèse soulève alors d'autres questions : qu'explorerait-elle ? Une bulle virtuelle autour de l'autre ? La frontière entre espace personnel et espace de l'autre, entre soi et non soi ? Quel serait le message potentiel de ce comportement ? Ne fait-elle qu'explorer ?

[357] Ce sont des comportements que j'avais pu observer et expérimenter lors de rencontres avec des patients en service adultes et en IME où j'ai découvert, à mes dépens, que transgresser de peut-être seulement quelques centimètres une sorte de marge de sécurité invisible les entourant déclenchait hurlements et panique.

[358] *Ibid*.

I.5.2.2 - Approches en « allers-retours adressés »

Dans les approches que je nomme en « allers-retours adressés », il s'agit d'un mode d'approche indirecte fait de trajectoires en aller-retour, va et vient de Sarah entre le poney et le thérapeute, ou plusieurs soignants ou éventuellement poneys (la première année). Je les nomme « adressés » car ces allers-retours, contrairement à ceux de Mathis comme nous le verrons plus loin, ne sont pas le fruit d'une déambulation, mais plutôt le résultat d'une recherche active, d'une exploration.

Voici une vignette lors de la **S5**, avec les interactions de **40 à 43**. Il s'agit de quatre interactions que l'on peut regrouper en une seule si l'on admet un sens entre les allers-retours que Sarah effectue ce jour là, entre deux poneys d'aspect différent. Rappelons que Max est svelte, bai moucheté avec des poils et des crins peu fournis et que Pimprenelle est d'allure « ronde » et petite, pie blanche, en majorité avec de longs crins. Ces allers-retours semblent prendre, en partie, le sens d'une démarche de comparaison de sensorialité entre ces deux poneys.

Vignette « aller-retours adressés » versus comparaison de sensorialité

S5 (I40 à I43) :
I40 : Sarah s'approche de Max, son poney, par le côté. Elle le touche avec ses doigts autour de l'œil, caresse ses oreilles, sa crinière, la longe, puis vient se placer devant lui...
I41 : … mais finalement c'est Pimprenelle, qui se tient à 50 cm de la tête de Max, qu'elle touche sur la croupe en la caressant avec sa main bien à plat. Elle colle son visage contre les longs poils un peu humides de la ponette et les lèche en émettant un petit son doux. Elle caresse les poils, les prend entre ses doigts, les lèche à nouveau puis elle tapote la ponette comme si elle jouait du tam-tam. Elle se recule un instant, puis revient contre la ponette et continue d'explorer ses poils. Elle est distraite un moment par le bruit de pas de sabots à l'extérieur mais continue de triturer les poils de Pimprenelle. Comme elle semble prête à s'éloigner, je la sollicite à rester et à comparer cette sensation sur les poils de l'autre poney.
I42 : Sarah vient toucher Max au même endroit c'est à dire vers la croupe.
I43 : Puis elle revient vers Pimprenelle, caresse ses poils vers le flanc, en met dans sa bouche.

Les allers-retours que Sarah effectue entre ces deux poneys ne semblent pas fortuits et ressemblent à une modalité de contact en va et vient entre deux sensorialités, en comparant la fourrure de ces deux poneys.

Lors d'une autre séance (**S9**) quelques semaines plus tard, c'est entre les poneys, entre les soignants et entre poney et soignant que Sarah effectue des allers-retours.

Vignette d'approche en « aller-retours adressés » versus stratégie de communication en vue de répondre à une envie de portage

S9 :
Il s'agit de la deuxième séance avec Mathilde qui me remplace. Cette fois Sarah, dans ses allers-retours, ne fait pas qu'explorer un aspect sensoriel entre les poneys mais adresse un message à chaque personne présente dans l'espace du manège. Visiblement, Sarah souhaite monter sur le poney mais comme elle refuse la bombe, elle se heurte à l'intransigeance de la monitrice équestre. Toute la séance ressemble à des allers-retours entre le poney et chaque soignant présent, la stagiaire biologiste ainsi que l'infirmière et la stagiaire psychologue qui filment, qu'elle ira ainsi solliciter. Elle multiplie les messages en usant de diverses stratégies : se penchant vers eux en approchant très près son visage, plongeant son regard dans le leur, accompagnant ses postures de divers sons ou babillage (« dididi »), allant se mettre dans les bras de l'une, touchant la poche de la veste de l'autre, cherchant à monter sur le dos d'une infirmière à défaut de monter sur le dos du poney. La tonalité affective générale est détendue, presque ludique et Sarah est particulièrement touchante dans sa quête vaine.

Dans cette séquence, le message semble être une demande de réponses à un besoin, une envie, ici celle de monter sur le dos du poney. Elle donne la sensation de s'adresser à toute personne qui voudra bien la comprendre et accéder à son désir. En visualisant cette scène, je n'ai pas la sensation qu'il soit question ici d'interprétation de regard ni d'une oscillation entre recherche et évitement de l'objet mais plutôt d'une stratégie de communication, fortement motivée par un désir de portage, qui s'avère plutôt adaptée.

Sans faire de transposition trop directe, je soulignerai néanmoins que l'image d'allers-retours correspond à une figuration des allers-retours psychiques à l'œuvre dans son développement mais aussi comme réactualisés dans le rythme des séances elles-mêmes, qui se traduisent en langage courant par « des séances avec et des séances sans » selon l'humeur, la fatigue, la disponibilité psychique de Sarah.

I.5.2.3 - Approches en « l'air de rien »

Les approches que je nomme **en « l'air de rien »,** sont particulièrement intéressantes, car elles renvoient à la question de l'intentionnalité et de l'inter-intentionnalité. J'observe chez Sarah des moments où, tandis qu'elle semble ne pas percevoir ni s'intéresser au poney, elle s'approche de lui comme si de rien n'était, mais soudain entre en interaction avec lui comme si c'était une évidence. Ou bien, petite variante, elle approche en feignant d'ignorer le poney, comme si elle faisait diversion ou tout pour cacher son intention (secouer le filet, jouer avec

un brin de paille), avant de s'approcher prudemment, calmement, du poney et d'entrer en interaction. Voici quelques exemples :

Vignettes d'approches « l'air de rien » :

S33 - I202 Avant : Le poney vient de s'éloigner, après une interaction. Aussitôt, Sarah reprend son activité stéréotypée avec le brin de paille. Une minute plus tard, elle entend un autre poney renâcler. Elle jette son brin de paille derrière le pare botte, explore et joue avec une ficelle trouvée vers le filet de l'enclos. **Interaction** : elle jette un coup d'œil à Sinaï mais regarde à travers les trous du filet qu'elle soulève un peu. **Puis, l'air de rien, comme si elle marchait le long du filet, Sarah effectue une seconde approche du poney**, qu'elle aborde soudain en souriant, par le côté droit. Elle colle son visage contre sa croupe. Le poney se tourne vers elle. Sarah n'a ni mouvement de crainte ni réaction de désapprobation. Elle recule un peu et le regarde dans les yeux. Elle effectue une série de mimiques, regarde ailleurs au loin, soupire, émet un petit son, cligne des yeux, grimace, secoue la tête, se frotte l'œil, caresse brièvement Sinaï sur la cuisse puis c'est elle qui s'éloigne. **Après** : ce vide crée une aspiration du poney qui la suit. Nouvelle interaction (I203).

S38 – I240 : Sarah **avance en regardant en l'air et en crachotant, puis soudain elle bifurque et se dirige vers son poney**. Elle avance la main vers son nez. Le poney avance la tête pour la sentir (…)

S40 – I263 : Je m'éloigne en lui expliquant et montrant que je vais chercher une brosse. Sarah **avance l'air de rien en regardant le sol en direction du poney, puis vient se coller tout contre** son flanc gauche dans une demande enthousiaste à monter sur son dos (…)

S41 – I276 : pendant que j'ai le dos tourné, occupée à récupérer avec une tige la brosse qu'elle a jetée derrière le pare-botte, Sarah **regarde en l'air, ramasse quelque chose par terre, observe le poney de loin, puis elle se rapproche** par l'arrière côté gauche, tout doucement, prudemment et le touche avec ses doigts sur la croupe. Puis elle se racle la gorge et cherche ma proximité.

Ces approches en *« l'air de rien »* me semblent correspondre à des stratégies d'apprivoisement du contact avec l'autre et nous donnent des indices sur sa façon d'appréhender l'intersubjectivité et l'interintentionnalité. Elles vont à contre courant de toute tentative d'un forçage du lien. Un lien trop direct et rapide dans son installation pouvant être ressenti comme forçage chez un enfant autiste et alors évité.

Pour un appuyer ce propos, je voudrai ajouter que lorsque le poney s'approche lui aussi *« l'air de rien »* de Sarah ou peut-être faut-il dire se déplace *« de façon aléatoire »*, elle accepte beaucoup mieux son initiative de contact que lorsqu'il est plus direct, notamment quand sa tête (ses yeux, son regard) apparaît trop rapidement dans son champ de vision ou de façon trop soudaine pour elle.

I.5.2.4 - Approches « ravisées »

Enfin, j'ai observé à de nombreuses reprises des approches que je nomme *« ravisées »,* car elles n'aboutissent pas à une interaction mais néanmoins témoignent d'un élan relationnel vers l'autre. Il s'agit de ces situations où Sarah effectue un mouvement moteur dynamique, un élan de contact, une envie d'aller vers le poney avec parfois une forme d'enthousiasme et puis soudain elle bifurque et, comme se ravisant, comme changeant d'intention, elle dévie sa trajectoire, sans qu'un élément potentiellement plus attracteur dans l'environnement n'ait lieu. D'une certaine façon, cela correspond un peu à l'inverse des approches *« l'air de rien »*, comme si elle s'était compromise à une approche directe et rétrogradait son élan. Il ne s'agit pas d'une rupture franche de contact, il s'agit d'un élan relationnel avorté, échoué. Quand plusieurs de ses approches *« ravisées »* se succèdent elles peuvent former des approches en « allers-retours » qui figurent un mouvement oscillatoire entre envie et crainte, entre recherche et évitement de l'objet.

Parfois, le message signifie clairement une envie mêlée à une crainte :

Vignettes d'approches « ravisées » versus envie/crainte :

S34 – I218 : Sinaï qui s'était éloigné, revient vers elle sur le côté arrière. Sarah pousse un petit cri de surprise et sautille légèrement en lui tournant le dos. Le poney me flaire et flaire la bombe dans mes mains. Sarah **initie un rapprochement avec le poney**, auquel celui-ci répond aussitôt en tendant le nez vers elle. Elle semble vouloir le toucher mais dans le m**ême temps se retient**, elle se recule, se rapproche à nouveau et lui souffle un nuage de buée (se mêlent ici approche en aller-retour et approche d'exploration de la distance interpersonnelle). Elle s'éloigne, va vers le coin matériel.
S38 – I240 : (…) Sarah avance sa main vers le nez du poney, le poney avance sa tête. Aussitôt, elle se ravise, se décale en criant et en agitant le bras de façon dissuasive. (Puis finalement, elle se dirigera vers le flanc droit, et posera ses avant-bras avec une demande à monter de façon impérative (tape du pied, soulève la jambe, prononce une syllabe proche de « monter »).

Parfois cela ressemble à un élan relationnel avorté :

Vignettes d'approches « ravisées » versus élan relationnel échoué :

S34 – I221 : le poney s'approche de nous. **Sarah va à sa rencontre, frontalement, mais bifurque presque aussitôt et repart dans l'autre sens**, gardant la longe en main.
S46 – I 317 : Je m'étais éloignée tandis qu'elle était en interaction avec le poney (I316). Lorsque je reviens avec le licol, elle rompt le contact tactile et s'éloigne à un mètre du poney. Pendant que je mets

le licol au poney (en vue d'un portage), elle est occupée à une activité autistique. Elle **commence à revenir vers Sinaï mais se ravise**. Elle **semble hésiter puis s'éloigne franchement** d'un pas décidé tout en produisant une série de petits sons rythmés. (Peu après, elle reviendra pour monter sur son dos).

Enfin certaines approches *« ravisées »* sont incluent dans d'autres approches indirectes :

Vignette d'approche « ravisée » versus pluralité d'approches indirectes :

S34 – I219 : Sarah, qui était en interaction avec le poney, **s'est éloignée** et regarde vers l'extérieur du manège, au dessus la porte. Elle se retourne, **revient** vers son poney frontalement qui avance aussi. Elle **semble vouloir initier un contact avec lui mais y renonce**. Elle **s'éloigne** puis **se rapproche** en **projetant de la buée** et en **formant une trajectoire en cercle** autour du poney qui semble pris comme axe central. Elle émet des sons doux et mélodieux. Peu après, elle **le touche sur le nez avec un brin de paille**, encore une façon de s'approcher en le touchant indirectement.

I.6. Modalité d'approche du poney envers Sarah

Il nous reste maintenant à observer la façon dont le poney s'y est pris pour entrer en contact avec Sarah et à regarder d'une part si, comme le suppose l'une de mes hypothèses, cette approche « convient bien à l'enfant », mais surtout quel sens celle-ci peut prendre pour l'enfant autiste.

Concernant les modalités d'approche du poney, je me base sur la seconde année, lorsque les mouvements du poney sont réellement libres. J'entends « libres » à l'intérieur de notre dispositif, car si le poney avait réellement le choix, sa plus grande motivation serait très certainement d'être dehors en liberté, en milieu naturel, avec ses congénères.

I.6.1. Angle d'approche et contact tactile du poney (Sinaï) envers Sarah

Sur la seconde année, j'ai relevé 89 interactions du poney envers Sarah (dont 81 sont totalement à l'initiative du poney). Je précise que les parties du corps touchées par le poney impliquent que Sarah les ait tolérées ou que ce sont celles auxquelles il a eu accès en fonction de son comportement, de ses postures. Je ne reviens pas ici sur la temporalité ni sur l'initiative du contact déjà décrit précédemment entre Sarah et le poney (*I.5.1.2.1* et *I.5.1.2.1*)

I.6.1.1 - Angle d'approche de Sinaï

L'angle d'approche de Sinaï envers Sarah s'effectue **frontalement (face à face) (53,93%),** par le **côté et 3/4** (24,85 %), par **l'arrière** (dos) (15,73 %), à **distance** (hennit) (5%).

L'angle d'approche du corps de Sarah privilégié par le poney est l'abord frontal puis l'abord par le côté ou au trois quarts.

I.6.1.2 - Contact tactile de Sinaï

Les parties du corps de Sarah touchées par Sinaï se répartissent comme suit : le **haut du corps** (30,77%), le **milieu du corps** (56,41 %) et le **bas du corps** (12,82%).
Si l'on détaille :

• ***Parties touchées sur le haut du corps (30,77%)*** : le **crâne/cheveux** (20,51%) et le **visage/cou** (10,26%)**.**

• ***Parties touchées sur le milieu du corps (56,41%)*** : le **dos** et les **épaules** (10,26%), le **ventre** et le **torse** (5,13%), les **bras** (7,70%), les **mains** (33,33%), dont la moitié avec un objet tenu par la main (brin de paille, gant).

• ***Parties touchées sur le bas du corps (12,82%)*** : jambes et pieds (bottes) (12,82%).

Sinaï touche surtout Sarah sur des zones corporelles se situant sur le milieu du corps : les mains (avec ou sans objet) en majorité mais aussi le dos et les épaules. Le poney touche ensuite préférentiellement le haut du corps : la tête en majorité, notamment le crâne et les cheveux mais aussi le visage et le cou. Les zones corporelles situées sur le bas du corps de Sarah (jambes, pieds) sont moins fréquemment touchées.

I.6.1.3 - Conclusion sur la façon du poney d'aborder et de toucher Sarah

Plus de la moitié des angles d'approche du poney envers Sarah s'effectue en face à face (54%), puis plutôt de côté ou de trois quarts (25%). La proportion à l'aborder de dos (16%) reste non négligeable. Le reste concerne des approches à distance avec hennissement (5%).

C'est majoritairement le milieu du corps de Sarah (56%) que le poney touche, notamment les mains puis le dos et les épaules. Puis il touche le haut du corps (31%), principalement le crâne et les cheveux (moins le visage et le cou) et enfin les pieds (du moins les bottes) (13%).

Le poney aborde le plus souvent Sarah en face à face et vient très fréquemment sentir ses mains ou l'objet qu'elle tient dans les mains.

I.6.2. Lecture éthologico-clinique du mode d'approche du poney envers l'enfant autiste

Après la lecture clinique que j'ai proposée sur les modalités d'approche de Sarah, je souhaite effectuer l'analyse symétrique de l'approche de l'enfant par le poney. Ainsi il s'agit ici d'esquisser une lecture clinique et éthologique, puisque j'aborde le comportement de l'animal et la réponse de l'enfant à ce comportement. Ainsi dans cette clinique entre Sarah et Sinaï, j'observe **trois types principaux de situations et d'approches spontanées du poney :**

I.6.2.1 - Première situation : approche « aléatoire en champ détendu »

Sarah est à distance, assez immobile et le poney est en *champ détendu*, c'est à dire que son niveau de tension est très bas et qu'il vaque à ses occupations[359]. Flairant le sol tout en marchant **« l'air de rien »,** de façon plus ou moins « **aléatoire »**, le poney se rapproche de Sarah, progressivement.

Cette approche est sécurisante pour Sarah et nous l'avons déjà souligné, prend valeur d'une forme d'approche **en miroir** ou en **écho** de l'une de ses propres modalité d'entrée en contact en *« l'air de rien ».* Nous pouvons avancer l'idée d'une **forme d'approche indirecte sécurisante partagée par l'enfant autiste et le poney**.

I.6.2.2 - Deuxième situation : approche « audacieuse »

Sarah est à proximité de Sinaï et le poney s'approche pour la flairer, parfois la pousser du nez, voire éventuellement se montrer insistant ce qui est au début intrusif pour elle. Cette approche est plus directe. J'hésitais à parler d'approche enjouée pour rendre compte de l'aspect vivant et presque joueur de cette approche mais cela ne correspond pas forcément à un jeu pour le poney.

[359] Selon BARREY et LAZIER (2012), « le champ détendu » est une fonction particulière qui a pris de l'importance chez les mammifères. Les activités qui se déroulent en champ détendu peuvent être celles des quatre « fonctions vitales » du cheval définies comme « fonctions de sauvegarde, de relations, de subsistance et de récupération », mais sans tension, à vide, n'ayant pas de fonction immédiate pour la survie et pouvant être différée. Le jeu, les activités de dérivation (galop, saut de mouton, ruade à vide), l'activité exploratoire, l'imitation et les comportements sociaux simulés rentrent dans cette catégorie.

Nous pourrions parler d'une **approche *« audacieuse »*** qui fait partie des contacts observés entre poneys (a priori entre poneys ayant des liens privilégiés, ce qui reste à démontrer).

I.6.2.3 - Troisième situation : approche de « curiosité éveillée par une activité stéréotypée »

Sarah est occupée à une activité stéréotypée (elle fait couler de la terre, fait tourner une tasse en métal, manipule une ficelle ou un brin de paille) et le poney est attiré par cette **activité autistique**, par les **mouvements** que produit l'enfant et peut-être par sa **posture** quand elle est non verticale (l'enfant étant au sol, rassemblé sur lui-même). Nous avons évoqué comment le poney peut s'approcher, observer ce que l'enfant produit, flairer son objet, le déranger dans sa stéréotypie, provoquant une prise en compte de sa présence (regard ou évitement du regard, productions sonores, gestuelles, mouvement de rejet ou l'inverse, etc.).

Est-il possible d'avancer la proposition suivante : dans ce type de situation, il y a attraction pour un objet commun ce qui représente peut-être le **prémice d'une forme « d'attention conjointe »**. L'attention conjointe est une interaction à valeur communicative entre soi et l'autre. Rappelons sa définition : ***« L'attention conjointe constitue un des principaux précurseurs développementaux de la ToM. Bruner (1983) puis Baron-Cohen ont décrit le mécanisme d'attention conjointe (pointage protodéclaratif, direction du regard) par lequel l'enfant (entre 9 et 18 mois) tente de faire partager à autrui l'objet de son attention, ou réciproquement s'intéresse à l'objet de l'attention d'autrui »*** (Georgieff et Sperenza)[360].

Les stéréotypies ont longtemps été considérées comme des comportements vides de sens. Elles n'étaient que constatées comme symptômes dans l'autisme (bien qu'elles ne soient pas spécifiques à l'autisme), avant de commencer à être pensées comme porteuses d'un sens et remplissant une fonction psychique. Le poney n'a aucun a priori sur cette activité dont il ignore le caractère pathologique et vient « s'intéresser à l'objet de l'attention d'autrui ». Mes observations de Sarah ne m'ont néanmoins pas montré de signes réellement significatifs d'un désir intentionnel explicite d'attirer l'attention du poney sur son objet d'attention. Mais

[360] GEORGIEFF N., SPERANZA M. (2013), Psychopathologie de l'intersubjectivité. Cliniques et modèles, Paris, Elsevier Masson, p.29.

lorsque nous analysons les approches indirectes de ces enfants envers l'animal « l'air de rien » etc., la question peut toutefois rester en suspens.

Je reprendrai ces réflexions dans ma troisième partie après les avoir confrontées à mes deux autres cas cliniques. Pour l'heure, et avant de terminer ce chapitre de la clinique de Sarah par le résultat des évaluations effectuées en fin de prise en charge, j'ai choisi au sein de ma profusion de descriptions vidéo, de tirer deux fils qui me sont apparus fondamentaux pour mon développement théorique. Ces deux aspects que je vais me contenter dans un premier temps de décrire concernent l'œil du poney et la perte de l'attention de l'objet.

I.7. Du détail de l'observation clinique à l'analyse processuelle spécifique chez Sarah

Comment peut-on observer les messages potentiels inhérents aux comportements de l'enfant autiste ? Pour ma part, il m'a semblé qu'une démarche consistant à m'intéresser au plus près des intérêts spécifiques de Sarah, tout en tentant de m'approprier le vécu sensoriel de celle-ci pouvait être instructive et représenter une méthode d'observation fine et efficiente.

Je propose de m'intéresser (quasiment de façon autistique, oserais-je dire) à deux types de message de Sarah, l'un partant d'un intérêt sensoriel très spécifique : l'**œil**. Je me pencherai concrètement sur les particularités sensorielles de cet organe-œil, cet objet-œil puis je dégagerai un questionnement sur le regard, son intériorité, ses messages.

L'autre message, en observant les **réactions de Sarah à l'éloignement du poney**, à la rupture de l'interaction, au lien rompu avec l'objet, en cherchant à comprendre quels processus spécifiques se mettent en place dans son cas, pour le supporter et le symboliser.

I.7.1. Description de séquences cliniques illustrant son intérêt spécifique pour l'œil du poney

J'ai répertorié les **26 séquences** qui concernent un intérêt de Sarah pour l'œil du poney, en six catégories d'interactions :

1) Plongée du regard dans l'œil et/ou observation de l'œil (regarde attentivement, s'approche, plonge son regard dans l'œil du poney avec parfois la recherche de « l'effet cyclope »,
2) Exploration par effleurement ou par toucher autour de l'œil du poney,
3) Effleurement ou toucher délicat de l'œil du poney,
4) Toucher (voire piquer) avec le doigt dans l'œil du poney,
5) Crachat dans l'œil du poney,
6) Léchage de l'œil du poney.

Je ne comptabilise pas ici toutes ses recherches du regard, ses échanges de regards, ni tous les moments où elle crache sur la tête du poney. Je souhaite ici souligner son intérêt

spécifique et singulier pour l'œil du poney, c'est-à-dire **potentiellement pour le globe oculaire, son positionnement bilatéral, sa rondeur, son aspect bombé, sa brillance, son caractère aqueux, ses reflets, sa pupille, sa forme, sa couleur, son blanc (sur le côté chez certains sujets), ses paupières[361], ses cils[362] obliques, ses vibrisses,** mais aussi potentiellement **son regard et l'expression émotionnelle de celui-ci**.

Voici quelques photos rendant en partie compte de ces particularités, même s'il ne s'agit pas précisément des poneys qui ont retenus l'intérêt de Sarah[363].



Œil de Nala (noir sur noir)



Œil d'Anubis (noir sur blanc avec cils blancs)

361 « Les paupières [chez le cheval] forment deux voiles membraneux, mobiles, qui protègent le globe de l'œil, le recouvrent suivant le besoin [...]. On distingue une paupière supérieure et une inférieure […] elles sont toutes deux garnies à leur bord libre de cils qui abritent l'œil, [...] » (Merche C., 1868, *Nouveau traité des formes extérieures du cheval*, Paris, Librairie-Editeur de l'Empereur, p.109). J'ai relevé cette subtilité, nommé « corps clignotant » ou « troisième paupière » (« corps placé dans l'angle nasal oculaire [qui] a pour base une petite pièce très irrégulière, assez épaisse, composé de tissu fibro-cartilagineux, amincie vers sa partie libre, adaptée admirablement à la surface du globe de l'œil qu'elle doit essuyer au besoin, et reposant par sa base sur un coussinet graisseux », p.110). Ce corps clignotant remplace le doigt de l'homme pour essuyer l'œil.

362 « Les cils de la paupière supérieure sont plus longs et chargés plus spécialement de ces fonctions [s'opposent à l'entrée des corpuscules et des insectes qui existent dans l'air, et modèrent l'action des rayons lumineux], chez l'homme, comme chez le cheval. **Les cils sont encore des espèces d'organes tactiles, chargés d'avertir l'animal de l'approche des corps étrangers**, lorsqu'il est dans l'obscurité.

363 Les quatre poneys en question n'étaient plus au club (mis en retraite ou revendus) lorsque je suis retournée photographier leurs yeux.



Œil de Rita (ressemble à celui de Girolle)



Œil de Rico (on voit le blanc de l'œil)

La majorité de ces séquences concernent la première grosse moitié de la thérapie. Après la **S33**, je n'en relève que deux, consécutives en **S45**, témoignant de son évolution et du fait qu'elle est moins happée dans des intérêts sensoriels éparpillés.

Figure 10 : Type d'interaction autour d'un intérêt de Sarah pour l'œil du poney

Poneys :	**Type d'interaction autour d'un intérêt pour l'œil du poney**					
Max : 6 **Girolle : 8** **Sinaï : 11** **Pimprenelle : 1**	Regarde attentivement, s'approche, plonge son regard dans l'œil du poney	Effleure touche autour de l'œil	Effleure, touche délicatement l'œil	Touche (voire pique) avec son doigt dans l'œil	Crache dans l'œil	Lèche l'œil
Séance-Interaction	**S3**-35 (Max)	**S1**-6 (Girolle)	**S2**-24 (Max)	**S29**-188 **x2** (Sinaï)	**S32**-193 **x2** (Sinaï)	**S30**-189 (Sinaï)
	S6-51 (Girolle)	**S2**-25 (Max)	**S18**-99 (Girolle) **S18**-100 (Girolle)	**S32**-193 **x2** (Sinaï)	**S45**-307 **x2** (Sinaï)	
	S8-64 (Girolle)	**S3**-35 (Max)	**S33**-204 (Sinaï)			
	S9-75 (Girolle) **S9**- 76 (Girolle)	**S5**-40 (Max)				
	S20-108 (Girolle) **S20**-109 (Max) **S20**-113 (Pimp)					
	S30-189 (Sinaï)					
TOTAL	**9**	**4**	**4**	**4**	**4**	**1**

Concernant les quatre poneys pour lesquels Sarah a eu l'occasion de manifester son intérêt pour l'œil, voyons l'aspect respectif des yeux de chacun d'eux. **Chez Girolle,** l'œil est

marron, entouré de cils clairs, ressortant assez bien dans un pelage alezan clair, mis en valeur par la longue bande sur le chanfrein et le nez, chanfrein peu caché par le toupet de couleur claire. Ses yeux sont donc très dégagés. **Chez Pimprenelle,** l'œil est marron ressortant bien dans une robe pie alezan de couleur clair, légèrement couvert par un toupet fourni. **Chez Max**, l'œil est marron, plutôt fondu dans un pelage bai donc marron également, mais souvent légèrement écarquillé (on voit le blanc de l'œil) ; le toupet étant maigre, l'œil de Max est très dégagé. **Chez Sinaï,** l'œil est marron dans un pelage bai. Chez Max et Sinaï, la couleur de l'œil et du pelage sont assez peu contrastées. La brillance y tient peut-être, pour Sarah, un rôle plus important que chez Pimprenelle par exemple, sur laquelle la forme de l'œil, les contrastes ressortent davantage.

Voici quelques unes de ces séquences d'un intérêt spécifique de l'œil :

I.7.1.1 - Plongée du regard dans l'œil et/ou observation de l'œil



Plonge son regard (message potentiellement assimilable à un rituel de contact naso-nasal pour le poney selon Barrey) (Sarah/Girolle).



Observe, regarde attentivement l'œil (Sarah/Girolle).

S6-51 (Girolle) : Il s'agit d'une interaction à l'initiative de Sarah qui vient vers Girolle. Elle entortille la longe. Girolle tourne la tête vers elle, Sarah a un geste retenu pour la toucher vers la bouche. Elle se racle la gorge, secoue un peu la longe, puis imite un autre enfant (Tan) qui caresse le nez et le chanfrein. **Une fois ce contact tactile établi, elle cherche alors comme à capter son regard. Elle regarde dans ses yeux en émettant des sons**. (Elle lâchera ensuite la longe, pour se diriger vers son flanc et demander à monter, en émettant des sons).
S8-64 (Girolle) : Il s'agit d'une interaction à l'initiative du poney et de Sarah ensemble. Girolle commence à suivre Sarah qui crache en l'air. Sarah se retourne soudain. Surprise, la ponette a un léger mouvement de recul. **Sarah s'approche alors d'elle et approche tout près son visage de son œil, regardant de très près cet œil**. Puis elle prend la longe dans sa main en émettant des **sons mélodieux (« dididi »**). La ponette tourne la tête vers elle ; Sarah la regarde également, puis cligne les yeux, lâche la longe et s'éloigne.

Dans ces deux vignettes de plongée dans l'œil et/ou dans le regard du poney, deux choses retiennent mon attention : d'une part, l'aspect soudain de ce comportement et d'autre part, le fait que cette expérience est associée à une production vocale ou verbale.

Dans la première séquence (**S6-51**), on observe chez Sarah l'enchaînement, le processus d'associativité suivant : un élan à l'interaction (initiative du rapprochement), un comportement dérivé (entortille la longe, évoquant l'hypothèse de crainte et d'envie mêlées), une réponse sociale du poney qui lui manifeste son attention (tourne la tête, le regard vers), un élan avorté pour établir le contact de façon tactile (geste ravisé), aussitôt suivi d'une production sonore (raclement de gorge) et d'une mini-décharge motrice dérivée (secoue la longe). Puis Sarah, peut-être rassurée, stimulée par l'échange tactile d'un autre enfant avec la

ponette, l'imite et s'autorise à la caresser sur le nez et le chanfrein, donc assez près des yeux (contact tactile). Une fois ce contact par le toucher établi, elle cherche son regard (contact d'œil à œil), qu'elle commente par des sons (communication sonore).

Cette façon d'approcher le poney, ce mode d'apprivoisement, associe dans cette séquence, toucher-regard-communication sonore. Dans l'exemple suivant, il est question de s'approcher davantage de cet œil, ce regard, ce miroir, en en touchant le contour.

I.7.1.2 - Exploration par effleurement ou par toucher autour de l'œil du poney



Effleure le contour de l'œil (Sarah/Sinaï).

S2-25 (Max): Peu avant, Sarah venait de toucher l'œil de Max. Sarah ayant mangé de la terre, je la retiens pour lui essuyer la bouche, ce qui la fait protester (sursaute, crie, geint). Elle se dégage et revient aussitôt, avec empressement, à son **exploration** de l'œil du poney. **Elle le caresse juste au dessus, avec ses doigts, délicatement**. Puis elle soupèse le licol. Me voyant me mettre accroupie non loin d'elle, elle me jette de la terre.

Cette séquence d'exploration de la tête du poney, dont ici le contour de l'œil, se situe au tout début de la prise en charge et se poursuivra jusqu'au milieu de celle-ci (donc durant une année). Nous pouvons l'associer à l'exploration du visage de la mère qu'effectue le bébé, qu'il explore visuellement, tactilement et par la bouche. Le bébé qui tète au sein de sa mère est à une distance lui permettant de toucher le visage maternel. Des études soulignent les jeux

régulateurs de la distance entre la mère et son bébé et le mouvement rythmé du regard du bébé lorsqu'il explore le visage de la mère (Maiello, 1991[364] ; Maiello, 2007[365])

I.7.1.3 - Effleurement ou toucher délicat de l'œil du poney



Touche l'œil (Sarah/Max).

S2-24 (Max) : Sarah me tient à distance, par des crachats ou des jets de terre. Nous sommes en début de thérapie, elle découvre Max son poney, explore la tête de l'animal. Elle le touche avec son coude, puis risque ses doigts, sa main. **Elle touche le globe oculaire de Max. Le poney a un mouvement de recul de la tête, et Sarah aussi quasi simultanément, comme si elle venait de se brûler la main. Elle a une mimique de surprise effrayée**.
S33- 204 (Sinaï) : Nous sommes à mi-parcours de la thérapie. Il s'agit d'une interaction où, par son déplacement, Sarah a provoqué une aspiration de Sinaï, qui la suit de près, sans qu'elle ne s'en plaigne. Puis le poney relève la tête de façon dynamique, bouge et touche Sarah à plusieurs reprises avec son nez (sur le bras, à l'arrière de la tête), en étant dans son dos. Sarah semble faire un instant comme s'il n'existait pas ; elle paraît absorbée par des sensations internes, clignant des yeux, mâchonnant, puis elle réagit, répond au poney en effectuant un mouvement ample du bras, relève les épaules, sourire aux lèvres, sans succès. Sinaï la colle. Elle se tourne vers lui, tandis qu'il a la tête tournée ailleurs, et a un **geste fugitif de fermeture des doigts ramenés vers elle** (que j'ai observés au ralenti par la vidéo), comme pour le prendre et ramener son attention vers elle. Elle le regarde dans les yeux et secoue la tête en faisant tout doucement « Mmm mmm ! », comme pour lui dire non. **Elle émet un petit son bref haut perché (« èh ! ») et elle effleure brièvement l'œil avec le même geste de ramener à elle.**

[364] MAIELLO S., (1991), « L'objet sonore. Hypothèse d'une mémoire auditive prénatale » in *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 20, 40-66.
[365] MAIELLO S. (2007), « Les états autistiques et les langages de l'absence : la découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique », in TOUATI B. et al., *Langage, voix et parole dans l'autisme*, Fil rouge, Paris, PUF.

C'est un peu comme si elle passait la main dessus, pour chercher à l'effacer, le fermer ou à prendre cet œil, ce regard. Puis elle effleure de ses doigts le nez et sous la région de la bouche du poney. Sinaï tourne (trop) vivement la tête vers elle, se plaçant face à face **et Sarah s'adresse verbalement tout aussi vivement à lui en disant : « Tététaa ! » sur un ton de reproche.** Ils se regardent yeux dans les yeux un moment tranquillement, puis le poney détourne la tête, le regard, oreilles orientées en arrière et Sarah détourne alors également son regard (en vitesse normale je les voyais détourner la tête ensemble, alors qu'au ralenti j'observe que c'est le poney qui détourne sa tête le premier).

Ces séquences illustrent la possibilité pour l'enfant autiste d'explorer à son rythme la tête (le "visage") du poney, et dans ce cas présent, cet œil et/ou ce regard du poney. La liberté offerte par ce dispositif permet que se déploient des découvertes et des surprises, que s'expriment des affects. Elle favorise des moments de rencontre entre l'animal et l'enfant, là où en est l'enfant et selon son envie, son interrogation du moment.

La littérature insiste souvent sur l'aspect effrayant du regard pour les enfants autistes, qui évitent celui-ci : le regard serait trop prédateur, transperçant, intrusif dans un sens comme dans l'autre. Une hypothèse reposerait sur des anomalies anatomo-fonctionnelles, localisées au niveau du sillon temporal supérieur impliqué dans la perception et la cognition sociale, et dont les dysfonctionnements expliqueraient que les autistes regardent moins les visages et notamment les yeux, comme le suggèrent par exemple les études de l'équipe de Zilbovicius (2000)[366]. Ces séquences montrent néanmoins une attraction par moments de ces yeux et de ce regard du poney, avec comme une envie d'en saisir quelque chose. Ce geste repéré dans la séquence **S33-204** pourrait s'apparenter à un « **geste de saisie du regard** ».

[366] ZILBOVICIUS M. et al. (2000), « Temporal lobe dysfunction in chilhood autism : a PET study. Positron emission tomography », *The American journal of psychiatrie*, 157, 1988-1993.

I.7.1.4 - Toucher, voire piquer, avec le doigt dans l'œil du poney



A peine descendue, Sarah touche dans l'œil. (Sarah/Sinaï).

Cette interaction double deux aspects : **crachat et toucher dans l'œil.**

S32-193 : **1ère séquence**. Cette séquence de 30 secondes fait partie d'une interaction déjà décrite un peu plus haut. Elle fait suite à une approche « l'air de rien » de Sarah, qui s'intéresse à la tête de son poney et semble chercher son regard. Sarah crachote une première fois vers son œil et aussitôt me regarde, émet un petit son. Suit une approche « en exploration de la distance interpersonnelle », où elle fait tourner ses gants autour de la tête de Sinaï qui a tourné sa tête (son attention, son regard) vers elle. **Elle crache dans son œil une deuxième fois et aussitôt après avoir craché, met son doigt pointé dans son œil (sans réelle brutalité).** Elle regarde alors attentivement cet œil, s'inclinant légèrement vers lui, tandis que le poney lui fait face, Sarah recule légèrement, se tourne en souriant vers moi en émettant un son doux (« Ohooo ! »). Puis elle se rapproche, **se plante face à face au poney et lui « parle » de façon enjouée** : elle émet une série de vocalises (« Iiidadida ! … Dodidi ! Dodadiiièh !»), en modulant sa voix de façon assez chantante et se montre souriante.

Dix secondes plus tard, **deuxième séquence** de 23 secondes : Sarah, à proximité de son poney, est occupée à manipuler une ficelle et un brin de paille devant ses yeux. Sinaï détourne la tête d'elle. Sarah se racle la gorge. Le poney tourne la tête vers elle, la regarde. **Elle lui crache dans l'œil, puis aussitôt le touche avec son doigt pointé, puis le retouche avec ses doigts réunis et notamment ses cils** (pour les toucher ou peut-être lui fermer les yeux ?). A nouveau, elle se tourne vers moi, partage cette expérience avec moi. Je lui dis « Tu lui a craché dans l'œil ?! ». Elle se tourne à nouveau vers lui, crache devant elle (l'épargnant cette fois) puis elle le caresse, du bout des doigts, sur le chanfrein, en disant « Bébéééhéé ! » (peut-être : « bébé » ?), d'une voix chantonnante et souriante (acte de réparation, de consolation?). Le poney détourne la tête et rompt l'interaction. Comme dans un mouvement de reproche, elle lui crie « Kéçéça ! » (« Qu'est-ce que c'est ça ! ») et revient vers moi.

Dans une autre interaction (**S29-188**) que je ne vais pas détailler, Sarah attrape ma main juste après le portage et s'approche de la tête du poney pour le toucher, à deux reprises, dans l'œil accompagné avec un petit son : « Bèhèè ! Bèhè ! ». C'est d'ailleurs la première fois qu'elle se dirige vers lui, après qu'il l'ait portée. Jusque là, elle me donnait l'impression d'ignorer que le poney était celui-là même qui venait de lui procurer toutes ses sensations durant le portage.

Dans ces séquences, le geste de Sarah n'est pas brutal, il n'est piquant, pas transperçant, comme on le retrouve dans certaines observations de Haag, avec cet enfant qui pique avec la pointe d'un crayon dans les yeux des poupées ou la fillette qui pique index pointé, « fondant » dans les yeux bleus de l'image d'un enfant (Haag, 2009, 2013)[367]. Elle « touche du doigt » cet œil, ce regard. La question reste ouverte : touche t-elle cet organe-œil, touche t-elle son regard (versus « miroir de l'âme », versus « miroir psychique »), cherche t-elle à saisir, au sens propre comme au sens figuré, ce qu'il y a dedans, ce qu'il y a dans la tête du poney ?

[367] HAAG G. (2009), « Place de la structuration de l'image du corps et grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile », Enfance, 1, 121-132. HAAG G. et al. (2013) « Manuel de la grille d'Evaluation Psychodynamique des Changements dans l'Autisme (EPCA) », in *Pour La Recherche - Bulletin de la Fédération Française de Psychiatrie*, 1-12.

I.7.1.5 - Crachat dans l'œil du poney



Crache dans l'œil (Sarah/Sinaï).

I.7.1.6 - Lécher l'œil



Lèche l'œil (puis le nez) (Sarah/Sinaï).

Cette séquence a lieu lors d'une séance où je suis malade et un stagiaire infirmier me remplace.
S30-189 : Sarah va être **comme « aimantée » par l'œil** du poney, bien que cet attrait semble démarrer sans faire exprès. En effet, elle se tenait vers Sinaï légèrement penchée en avant et en se redressant

doucement, la tête et l'œil du poney se retrouve à hauteur de son regard. **Elle le regarde d'assez près, puis se hissant sur la pointe des pieds, elle lui lèche l'œil** (puis le nez). Le poney a un mouvement de tête et Sarah proteste vocalement. Puis elle reproduit l'expérience sur le nez, explore les narines de son doigt, interaction qui sera rompue par le stagiaire.

Cette séquence illustre une autre variante d'un **potentiel désir de saisir ce regard**, ici de **le toucher**, de **le ressentir** et goûter avec sa langue, comme si elle cherchait à **le toucher avec un organe (sa langue) encore plus sensible que le bout de ses doigts**. Elle ne cherche pas à le manger (Mathis par contre lors d'une séquence cherche à prendre cet œil dans sa bouche) mais c'est peut-être néanmoins une certaine façon de l'incorporer par sa bouche.

Ces observations sur l'intérêt spécifique de Sarah pour l'œil du poney nous amèneront dans la troisième partie à nous pencher sur la question du regard.

I.7.2. Réaction à l'éloignement du poney et attachement

Au fur et à mesure de mes descriptions vidéo, apparaît un point commun entre les trois cas cliniques : une **hypersensibilité à la perte (même brève) de l'attention de l'autre, et ce avec fréquemment une réaction qui se produit dans une immédiateté évoquant les processus d'adhésivité et une réponse en « miroir immédiat ». Ceci nous renvoie à nouveau à la notion l'échoïsation corporelle archaïque ou de mimétisme affectif énoncés par Cosnier (2012).** Voici un premier exemple de la réponse de Sarah à la perte d'attention pourtant brève du poney :

(**S33-206) :** D'après sa posture, Sinaï est attentif à Sarah. Le poney détourne la tête un instant ; **Sarah s'éloigne aussitôt**, comme si elle interprétait ce message en tant que fin d'interaction, rupture du lien et qu'elle y répondait en miroir immédiat c'est-à-dire en rompant elle aussi ce lien. On a une impression de réaction « du tac au tac » de type : « Je ne t'intéresse plus, tu ne m'intéresse plus non plus ».

L'observation vidéoscopique fine montre la sensibilité de Sarah, aussi bien aux manifestations d'intérêt du poney que de désintérêt. Les manifestations d'intérêt du poney ne sont d'ailleurs pas toujours interprétées comme agréables et attendues par Sarah ; j'ai en ce sens déjà longuement évoqué la question de la proximité corporelle de la tête (des yeux mais peut-être aussi de la bouche et des orifices nasaux) qu'elle n'accepte pas toujours, quand elle n'en est pas l'initiatrice ou quand la distance se réduit trop brutalement.

J'ai regardé attentivement les réactions, expressions émotionnelles, attitudes, postures, productions sonores ou verbale et les messages adressés par Sarah à la suite de

cette perte d'attention du poney en mettant un focus sur les moments les plus flagrants, c'est-à-dire lorsque le poney rompt l'interaction et s'éloigne. **Un élément très intéressant est de constater que l'expression d'une sensibilité à ces moments où le poney (l'objet) la laisse tomber, l'abandonne, se désintéresse, ne la regarde plus, n'était pas présente au début de la thérapie**. Le premier message que je repère est à la **S18,** vers la fin de la première année, ce qui indique son évolution dans le lien au poney et un attachement à cette forme de lien et/ou sensibilité au mode d'être et de présence du poney. En voici des illustrations cliniques :

S18-96 : Sarah est en interaction avec Girolle, occupée à lui caresser la croupe en faisant des ronds avec son doigt. Girolle est dérangée par un autre poney. Elle s'éloigne, échappant à Sarah, provoquant une rupture du lien et de l'attention. → **Aussitôt Sarah ramasse de la terre et la fait couler devant ses yeux, la laisse s'échapper de ses doigts**.

Avons-nous affaire à une activité stéréotypée, une stimulation tactile et visuelle pour **combler le vide** laissé par la ponette ou bien au **message d'une déception**, à la traduction ou à la **figuration gestuelle** de son vécu : « Tu me laisses tomber » « Tu te dérobes, m'échappes » ? La tonalité du message serait ici plutôt dépressive.

S28-171 : Sarah avait le bras posé contre le flanc de Sinaï et par un cri aigu me signifie son impatience à monter sur son dos. Puis elle avise que j'ai les bras croisés. Elle vient me les décroiser, se place en face à face et il s'ensuit un échange vocal et verbal. Le poney s'éloigne et cherche à sortir de l'enclos. **→ Deux fois de suite elle tourne la tête vers lui, le regardant s'éloigner.**

Dans cette séquence, c'est Sarah qui a rompu le contact. Elle se contente de le regarder passivement, comme **« prenant acte »**. Elle n'est plus dans une réaction de miroir-immédiat.

S29-185 : Sarah est dans une interaction paisible avec Sinaï, contre lequel elle pose son avant-bras vers la cuisse. Puis elle avise un instant le cardio-fréquencemètre et le touche brièvement. Le poney rompt l'interaction, s'éloigne. → **Aussitôt Sarah se racle la gorge puis ramasse un brin de paille et se raccroche à cet objet, élément du dispositif, dans une manipulation stéréotypée**. On peut également y voir une conduite de dérivation, une façon de « garder la face », attitude qu'on retrouve aussi chez l'animal (mâchouiller un brin d'herbe pour le cheval, faire sa toilette chez le chat).

Le raclement de gorge est une production sonore qui, peu à peu, chez Sarah a pris sens dans mon écoute, comme **message « de contrariété, de mécontentement ».** Pour donner une image auditive, ces raclements de gorge ressemblent à ceux de Marge, la mère de la « famille Simpson » ou à ceux de Mireille l'abeille, personnage des « Drôles de petites bêtes », très

souvent contrariée. Parfois ces raclements de gorge sont plus forts et deviennent de véritables « **râleries** » (« Rrrroh ! »). Avec les raclements de gorge de Sarah, nous sommes à **mi-chemin entre déception et colère**, nous sommes dans un langage expressif a minima.

S32-197 : Sarah se tient côté à côte du poney vers la sortie, tout en manipulant un brin de paille. Suite à plusieurs crachats sur la joue du poney, suivis d'un mouvement réparateur (essuyer en souriant)[368], Sinaï finit par rompre l'interaction et s'éloigne d'elle. → **Sarah fronce les sourcils, se fige un instant, geint très brièvement, se raccroche du regard à moi et à la caméra, semble avoir envie de se moucher dans ses doigts puis émet des petits sons très doux (comme si elle disait, « ben mince alors ! »), avant de passer à des productions corporelles : elle crache en l'air et souffle par le nez.**

Le moment de déception est fugitif et à peine visible. Sarah semble ici se raccrocher à plusieurs choses : elle est comme « rappelée » à ses sensations corporelles (nez qui coule), se raccroche du regard à sa thérapeute et c**ommente vocalement** cet éloignement par **un message assez mélodieux**, un peu comme si elle disait que « ce n'est pas si grave ».

S35-228 : Il s'agit d'une interaction agréable où Sarah attiré par le poney qui hennit deux fois, m'entraîne pour aller vers lui, se montre enjouée, de bonne humeur, babille, est douce dans ses contacts avec le poney et se montre bien en lien avec moi. Elle longe le poney, tout en étant tournée vers moi en disant d'une voix pressante : « Didi dididi ! Didi dididi ! », effleurant brièvement le haut de son antérieur et son ventre. Le poney avance, rompant cette interaction (et il sortira de l'enclos en passant sous le filet). → **Sarah le regarde puis change la tonalité de son babillage en me regardant souriante avec un geste de bras (comme si elle mimait un « tant pis ! »). Je traduis verbalement son geste : « Ben alors ! Il s'en va ?! ». Il s'agit d'un accordage affectif transmodal (Stern, 1985) une tentative de partager son état affectif.**

L'éloignement du poney est clairement perçu et interprété par Sarah. Il n'est pas suivi d'une défense autistique ; Sarah reste maintenant en lien avec sa thérapeute. **La continuité et la sécurité semblent être les deux marqueurs de ce lien**.

Par la suite, Sarah va apporter des variantes dans ses messages : elle peut par exemple **protester en criant** (**S38-240**), en s'agaçant d'un refus du contact du poney envers elle qui préfère venir vers moi. Elle lui adresse alors un reproche colérique, crie « Ouh ! » et lui **jette de la terre.** Puis quand il s'éloigne, elle **reporte sa contrariété sur moi** : assise au sol, elle se redresse pour le regarder s'éloigner, baisse la tête, puis me regarde et me jette à nouveau de la

[368] A noter qu'elle avait eu le même comportement avec moi dans le minibus en venant : me cracher dessus puis l'essuyer et me manifester de la tendresse (sourire, caresses).

terre. Je ne reviens pas sur la séquence déjà décrite ailleurs, où elle crie au poney qui s'en va : « kéçéça » sur un ton de reproche.

Un autre élément est intéressant : je note **un processus comparable lorsque c'est moi qui m'éloigne**. Par exemple, **S40-264**, où je « l'abandonne » pour chercher le licol : Sarah exprime une déception, perceptible dans le ton de son message vocal (« beuhbeuh » puis « Oh ! »), mais en mon absence, elle se raccroche d'une part à Simone qui la filme, elle lui sourit et Simone interprète pour elle avec des mots : « Allez Anne ! Dépêche-toi ! ». D'autre part, elle reste en lien avec le poney, souriante, maintenant un contact tactile, en lui caressant la joue.

Dans un sens comme dans l'autre, en cas de rupture du contact de l'un des objets de transfert (médium-poney ou thérapeute), Sarah maintient le lien avec l'autre objet de transfert proche (thérapeute ou poney) ou **à distance** (soignante qui filme), celui-ci passant essentiellement par le regard (réaccrochage ou réassurance).

I.8. Résultats des évaluations C.A.R.S. et Haag pour Sarah

Je propose maintenant de quitter ces observations détaillées des interactions entre Sarah, son poney et sa thérapeute pour observer si l'évolution de Sarah se retrouve à travers les évaluations comportementales et cliniques que nous avons effectuées.

I.8.1. Comparaison des résultats de la C.A.R.S de Sarah en début et fin de prise en charge

Figure 11 : Comparaison des résultats de la CARS de Sarah en début et fin de prise en charge

	Sarah	C.A.R.S 2009 6 ans 7 mois	C.A.R.S 2011 8 ans 4 mois	Différence
	Date passation Examinateur	28.09.2009 Mathilde	04.07.2011 Céline	
I	Relations sociales	3	3	/
II	Imitation	4	4	/
III	Réponses émotionnelles	3,5	3	- 0,5
IV	Utilisation du corps	3	3	/
V	Utilisation des objets	3,5	3	- 0,5
VI	Adaptation au changement	3,5	2,5	- 1
VII	Réponses visuelles	3	2,5	- 0,5
VIII	Réponses auditives	2,5	1,5	- 1
IX	Goût, odorat, toucher (réponses et modes d'exploration)	3,5	3,5	/
X	Peur, anxiété	2,5	3	+ 0,5
XI	Communication verbale	3,5	3,5	/
XII	Communication non verbale	2,5	2	- 0,5
XIII	Niveau d'activité	2,5	3	+ 0,5
XIV	Niveau intellectuel et homogénéité du fonctionnement intellectuel	2	2	/
XV	Impression générale	3,5	3	- 0,5
	SCORE TOTAL	**46**	**42,5**	**3,5**
	Nb items cotés 3 ou plus	10	10	
	INTENSITE de l'AUTISME	**Autisme sévère**	**Autisme sévère**	

NB : J'ai grisé les items correspondant à mes trois domaines investigués (communication, émotion, relations sociales).

Une remarque s'impose d'abord sur la méthode de passation de la C.A.R.S.. La séance de jeu filmée pour la C.A.R.S. s'est déroulée dans une pièce du Centre de Jour, avec Mathilde

que Sarah ne connaissait pas, car nous souhaitions que l'enfant se retrouve dans une situation nouvelle comme avec le poney. Par contre, le changement d'examinateur la seconde année est due à l'absence imprévue de Mathilde cette semaine là. C'est une psychomotricienne (Céline Juillard) ayant l'habitude des enfants autistes qui l'a animé. Il est probable que l'anxiété aurait peut-être été moins forte avec Mathilde.

Les résultats, deux ans après la première évaluation C.A.R.S., montrent un certain recul de l'intensité de l'autisme de Sarah. Elle passe de 46 à 42,5, soit un écart significatif de 3,5 points. Cet écart reste néanmoins assez faible. Une **amélioration** est évaluée dans les domaines suivants : ***les réponses émotionnelles, l'utilisation des objets, l'adaptation au changement, les réponses visuelles, les réponses auditives, la communication non verbale***. Les **améliorations les plus importantes** sont ***l'adaptation au changement*** **et** ***les réponses auditives***. Restent **inchangés** les items concernant : les relations sociales, l'imitation, l'utilisation du corps, les réponses et mode exploratoire du goût, de l'odorat et du toucher, la communication verbale, le niveau intellectuel et l'homogénéité du fonctionnement intellectuel. Un **moins bon résultat** est observé dans deux domaines : la peur, l'anxiété et le niveau d'activité.

Il me semble important de commenter les items dans lesquels la C.A.R.S. ne mesure pas de changements :

- La communication verbale : elle est coté 3,5, sans amélioration, c'est à dire entre « moyennement et sévèrement anormale ». Sarah ne parle pas, la C.A.R.S. est objective. En revanche, elle ne permet pas de coter l'émergence d'un langage préverbal observé durant les séances de thérapie avec le poney et observé également durant la seconde passation, car elle est comparée à une norme d'âge développemental. En effet, lors de celle-ci, la production de sons et de babillages est pourtant flagrante. Même si elle est utilisée face à une angoisse, ceci est déjà une amélioration par rapport au fait de s'enfermer dans le tournoiement d'un objet. Rappelons que le babillage est considéré comme un moment clef du développement prélinguistique. Pour ma part, après-coup, je l'aurais coté à 3, score acceptant l'absence de langage**.**

- La communication non verbale : est cotée 2, avec une amélioration. Elle est considérée par la C.A.R.S. comme « légèrement anormale ». Elle est sans doute assez proche de la réalité, puisqu'elle est comparée, comme tous les items de cette échelle, à une norme, mais peu précise quant aux messages qu'elle délivre potentiellement.

- L'imitation : aucune imitation ni verbale, ni gestuelle, ni motrice n'ayant été observée, elle a été cotée 4 « sévèrement anormale ». En thérapie avec le poney, dans un contexte

interrelationnel progressivement construit, Sarah a montré des ébauches d'imitation dans des accordages mimo-affectifs.

- Les réponses émotionnelles : sont cotées 3 (« moyennement anormales », avec une légère amélioration. Durant la thérapie avec le poney, le lien émotionnel s'est construit et ses réponses sont moins excessives et plus adaptées.

- Les relations sociales : sont cotées 3 sans amélioration observée. En effet, il est difficile de dire, comme intitulé dans le score 2, qu'il ne s'agit que « d'anomalies mineures dans les relations ». Face à une personne inconnue, Sarah retourne à ses anciennes défenses et ses réponses ne sont pas adaptées.

I.8.2. Comparaison des résultats de la Grille de Haag de Sarah en début et fin de prise en charge

Figure 12 : Comparaison des résultats de la grille de Haag de Sarah en début et fin de prise en charge

Sarah	**Etape I** **Etat autistique « réussi »**		**Etape II** **Etape de récupération de la 1ère peau. Début de la phase symbiotique**		**Etape III** **Phase symbiotique installée 1) clivage vertical, 2) clivage horizontal**		**Etape IV** **Etape d'individuation**	
Date examen	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
	+ + + + Dans presque tous les items	+ + +	+ + Regard, image du corps, graphisme	+ + Langage verbal (vocalise bcp, lalation « bababa, dididi, bébébé ») Image du corps, regard	+ Pbique du clivage vertical de l'image du corps (prend la main pour faire)	+ + Émotion, relation (manifestations tendresse, envie). Présente, en lien. Regard	/	/

Les résultats de la grille de Haag confirment la diminution de l'intensité de l'autisme à la C.A.R.S. et soulignent quant à elle, **les processus qui se développent** dans l'étape 2 concernant notamment **le langage verbal, l'image du corps, l'état du regard** (++), **et ceux, signes d'un progrès plus important qui émergent** dans l'étape 3, notamment **les expressions émotionnelles et relationnelles** (++).

Conclusion : La C.A.R.S. montre une amélioration dans deux des trois domaines initialement investigués : les réponses émotionnelles et la communication non-verbale. En revanche, le score des relations sociales et de la communication verbale ne sont pas améliorés. La C.A.R.S., contrairement à ce que montrent la clinique et les tableaux des évaluations cliniques, pointe ce qui n'est pas encore acquis, pas encore proche d'une certaine normalité et non ce qui est en émergence. La Grille de Haag en revanche permet de repérer que des processus de changement sont en train de se développer concernant le langage verbal, l'image du corps et l'état du regard. Elle indique que l'un des changements les plus bénéfiques concerne la sphère relationnelle et émotionnelle. Ces résultats sont plus en adéquation avec nos observations cliniques et indiquent quels sont les potentiels sur lesquels les soignants et les parents peuvent se baser. Les améliorations les plus importantes mesurées par la C.A.R.S., à savoir une meilleure adaptation de Sarah au changement et de meilleures réponses auditives, restent une donnée intéressante, car ces améliorations indiquent à mon sens toute l'importance de la notion du sentiment de sécurité lui permettant d'être moins angoissée et probablement un peu plus à l'écoute.

Voyons maintenant comment cette évolution et comment ces potentiels peuvent être observés et analysé avec notre propre tableau d'évaluation.

I.9. Analyse de l'évolution de Sarah à l'aide du tableau d'évaluation clinique, en début, à mi-parcours et en fin de prise en charge (S2, S32, S45)

Pour illustrer mon tableau intitulé **« Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine »**, présenté préalablement dans la partie 1 de cette thèse (IV, 2.5), je vais proposer l'évaluation de trois séances (début, milieu et fin de prise en charge) au cours des deux années. Préalablement, je vais présenter un petit résumé très condensé de chaque séance afin que le lecteur puisse s'en faire une première idée globale, puis le résultat des cotations de chacune regroupé sous forme de graphiques et dans un troisième temps, l'analyse de ces résultats.

Pour exemple, le lecteur trouvera la description vidéo détaillée en annexe (*I. « Feuille de description et de cotation »*), ainsi que le détail des cotations (*II. « Feuille de dépouillement »* et *III. « Feuille de cotation Tableau »*) de l'une des séances (**S45**). Puis je conclurai par une analyse des processus en jeu que cette évaluation m'a permis d'observer sur ces trois séances.

I.9.1. Début : S2 (Novembre 2009)

I.9.1.1 - Résumé de la séance S2

Sarah et moi arrivons un peu après les autres dans le manège. Elle montre une sorte d'impatience à y entrer. Elle se dirige très rapidement vers un poney (Pimprenelle), en l'abordant par le côté et en manifestant des sons de contentement adressés. Dès que je viens m'accroupir près d'elle, elle fuit le contact, ramasse de la terre et s'en met dans la bouche.

La séance est caractérisée par ce que je vis comme une mise à l'épreuve, une provocation envers moi ou une attitude défensive/préventive : elle me crache dessus, me lance de la terre ou en mange sans arrêt. J'ai l'impression que plus je lui dis non (la terre d'un manège est très meuble, elle est régulièrement retournée avec les crottins déposés quotidiennement), plus je lui essuie la bouche et plus elle en fait une fixation. Cela m'est adressé et c'est peut-être sa façon d'entrer en contact avec moi qu'elle ne connaît pas encore

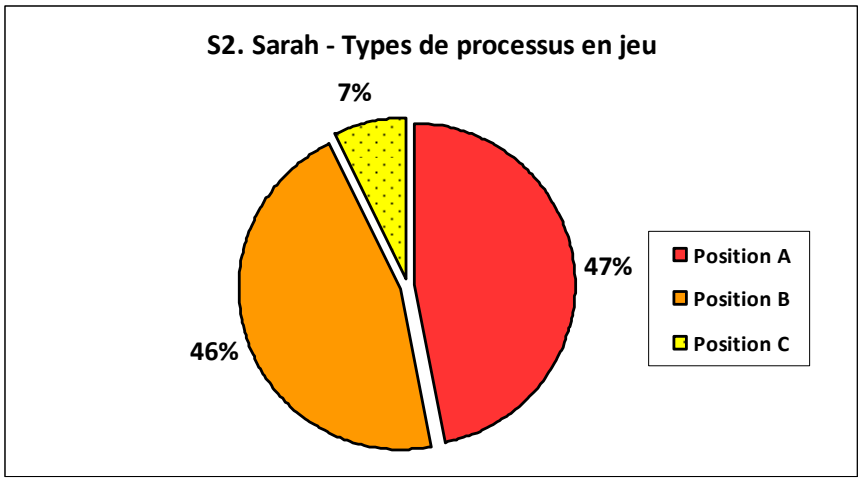
bien. Je ne sais pas trop comment réagir, hésitant entre intervenir au risque qu'elle s'enferme dans ce comportement, ou faire comme si je ne voyais pas, en espérant qu'elle passe à autre chose.

Je remarque qu'en revanche elle épargne beaucoup le poney. L'interaction qu'elle aura avec le poney Max sera autour du sensoriel, dans un toucher tactile plutôt doux, avec le coude au début, puis du bout des doigts à différents endroits du corps (flanc, croupe, queue, tête). A d'autres moments, elle lui tire les poils à pleines mains, s'adosse à lui tout en me crachant dessus, met de la terre sur le dos du poney et s'intéresse à son œil en touchant ou piquant avec son doigt dedans. Elle s'intéresse à sa tête mais ne s'en approche qu'en l'abordant par le flanc ou par l'arrière et en longeant son corps.

I.9.1.2 - Résultats de l'évaluation clinique S2

En début de prise en charge (Fig. 13), les processus en jeu sont majoritairement partagés, à parts égales, dans la *série A*, c'est-à-dire la *Position adhésive pathologique* (47%) **et la *série B,*** c'est-à-dire la *Position de mise en lien avec l'objet* (46%). Ils sont **très faiblement observés dans la série C,** c'est-à-dire la *Position de réflexivité* (7%).

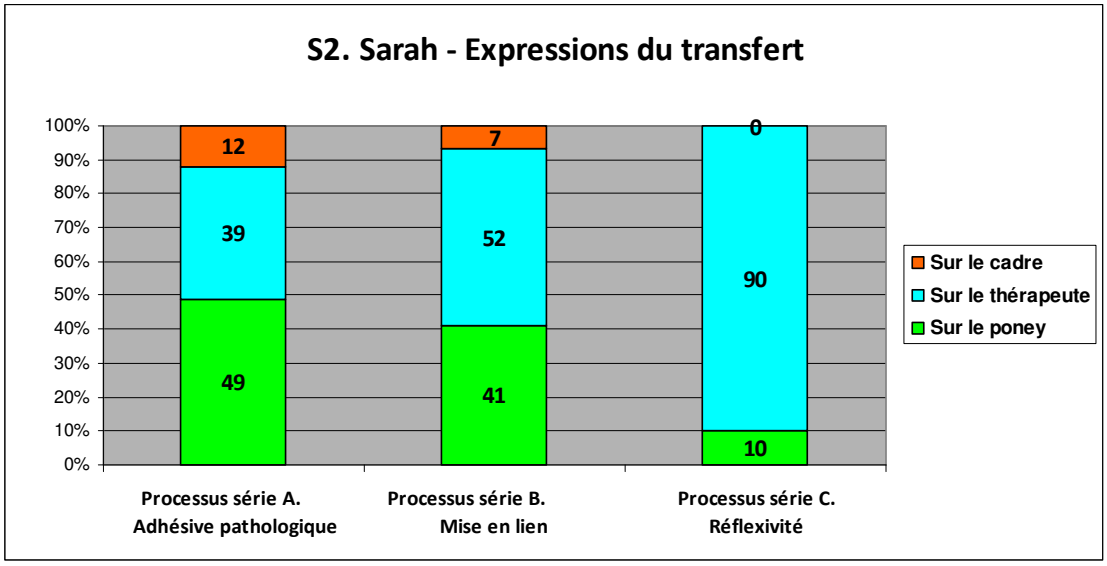
Figure 13 : S2 Sarah – Types de processus en jeu répartis selon les trois positions.



Dans les **processus de la série A**, les expressions de transfert (Fig. 14) sont davantage dirigées sur le poney (49%) que sur le thérapeute (39%), avec une part non négligeable sur le cadre (12%). Dans les **processus de la série B,** les expressions de transfert sont en revanche

plus importantes sur le thérapeute (52%) que sur le poney (41%), même s'il faut souligner que la différence entre le transfert sur le thérapeute et le transfert sur l'animal n'est pas très grande. Le transfert sur le cadre n'est que de 7%. Dans les **processus de la série C**, le transfert s'opère massivement sur le thérapeute (90%), mais s'observe néanmoins sur le poney (10%).

Figure 14 : S2 Sarah – Expressions du transfert sur le poney, le thérapeute et le cadre dans chacune des trois positions



Le plus frappant dans ce début de thérapie est de constater d'emblée la préférence apparente d'un contact avec le poney plutôt qu'avec moi, alors que nous sommes tous deux des partenaires sociaux nouveaux pour Sarah. Sa façon d'investir le poney et sa façon de l'approcher laissent à penser qu'il représente probablement pour elle un ensemble de stimulations sensorielles très attractives (A4.1), non anxiogènes. Cela contrairement à moi, qui cherche davantage à entrer en contact avec elle et notamment parce qu'elle ne m'en laisse pas le choix, en agissant d'une telle manière (manger la terre) que je dois intervenir. Néanmoins, même si ses explorations corporelles semblent partielles, elle manifeste un intérêt pour l'aspect le plus social de poney, à savoir sa tête (B5) mais avant de rentrer en contact, elle prend des détours, l'aborde d'abord par le côté (B3.4), puis le touche prudemment avec le coude, avant d'y risquer sa main (B4.4) et semble très attirée par son œil (B5) qu'elle explore (touche, pique dedans).

En revanche, elle fuit drastiquement le lien direct avec moi (B12.1), crache beaucoup (A13.2), montre une hypersensibilité à toute manifestation de présence et d'existence de ma

part (A14.4) et se réfugie massivement dans les stéréotypies (A14.2), qui témoignent à mon sens de son angoisse.

Le cadre est surtout appréhendé par un recours aux stéréotypies (A18.1) et elle est souvent couchée au sol (A18.4), mais elle explore un peu cet espace sensoriel (B18.1) et s'adosse parfois aux parois (A18.3). Elle tient compte de la caméra mais semble la juger non inquiétante (l'infirmière qui filme ne la sollicite pas). Elle ne fait qu'y jeter des coups d'œil (B19), ou pourrait-on dire, elle « l'a à l'œil »).

L'évaluation nous montre que c'est essentiellement dans ses modalités d'expressions émotionnelles et relationnelles avec le poney que des processus adhésifs pathologiques sont à l'œuvre (Note 2 en A8), **ainsi que dans ses défenses face à l'angoisse vis-à-vis du thérapeute, ce qui l'amène à fuir le lien et se réfugier dans des stéréotypies** (Note 3 en A14). **En revanche, son intérêt pour le poney** (Note 2 en B3) **et son élan, son envie d'interagir avec lui sont bien présents** (Note 3 en C3). **Aussi difficile que soit le contact avec le thérapeute, néanmoins celui-ci existe** (Note 2 en B14) et **Sarah ne m'ignore pas. Son contact est défensif (agressivité, provocations, refus, rejet, évitement) et sa façon de le communiquer inappropriée** (essentiellement idiosyncrasique, B15.5) **mais on pressent l'émergence de babillages** (B17.1), **au-delà des cris perçants** (A17.2) (Note 1 en B16. et en B17.)

Voyons maintenant dans quels processus Sarah se situe un an après (S32).

I.9.2. Mi-parcours : S32 (Décembre 2010)

I.9.2.1 - Résumé de la séance S32

Aujourd'hui, Sarah n'a pas envie de rentrer dans l'enclos et elle y restera peu de temps. Il faut 6 mn pour la convaincre d'y entrer et elle y reste 6 mn aussi).

A l'intérieur de l'enclos, on observe des interactions assez continues durant environ 4 mn, notamment à son initiative à elle. Celles-ci vont surtout se passer au niveau de crachats, avec crachat et toucher dans l'œil ou ailleurs. Elle va également le toucher au niveau de la tête, du chanfrein. Elle émet plusieurs sons et vocalisations durant cette séance.

A un moment alors que je me suis éloignée d'elle pour aller vers le poney, elle sort de l'enclos. Comme je sors à mon tour de l'enclos pour chercher une perche afin de récupérer

son bonnet jeté derrière le pare-botte, le poney me suit et je le laisse sortir. Lors du visionnage je me rends compte de mon erreur, car je pense qu'elle interprète ces signes comme fin de la séance et dès lors reste vers la porte avec une demande de plus en plus pressante de sortir. Je veux garder le cadre et attendre durant les 5 mn qui restent mais je me rends compte que le cadre n'est sans doute plus du tout clair pour elle. Durant ce temps à l'extérieur de l'enclos, il y a d'autres moments d'interactions plutôt à l'initiative du poney mais d'elle aussi et ce de façon assez intense. Elle lui crache sur le nez. Elle supporte la proximité du poney et notamment de sa tête mais jusqu'à un certain point. Elle lui communique clairement (sons, gestes) qu'il doit être moins collé à elle. Un peu plus tard (2 mn après), elle va cracher sur sa joue mais cette fois elle l'essuie, accompagnant son geste d'un son doux et mélodieux comme dans un mouvement de réparation. Sarah réagit vocalement, comme surprise et amusée, aux hennissements de poney.

Le fil rouge de cette séance est le crachat. A noter qu'à la séance suivante au contraire, elle ne crache pas mais se contente de se racler la gorge, notamment quand le poney s'approche trop près.

I.9.2.2 - Résultats de l'évaluation clinique S32

A mi-parcours, **les processus en jeu se situent maintenant très majoritairement dans la série B., c'est-à-dire la position de mise en lien avec l'objet (59%) (Fig. 15),** ce qui est très encourageant d'un point de vue thérapeutique pour une enfant sévèrement autiste, diagnostiquée 46 à la C.A.R.S. en début de prise en charge. Cela témoigne aussi d'une évolution en cours vers une prise de conscience progressive du non-moi. Dans ces processus de la série B, l**a diffraction du transfert s'est maintenant répartie différemment, avec un déplacement plus important sur le thérapeute (environ 46%) mais conservant une part importante sur le poney (environ 39%) (Fig. 16)**

Figure 15 : S32 Sarah – Types de processus en jeu répartis selon les trois positions.

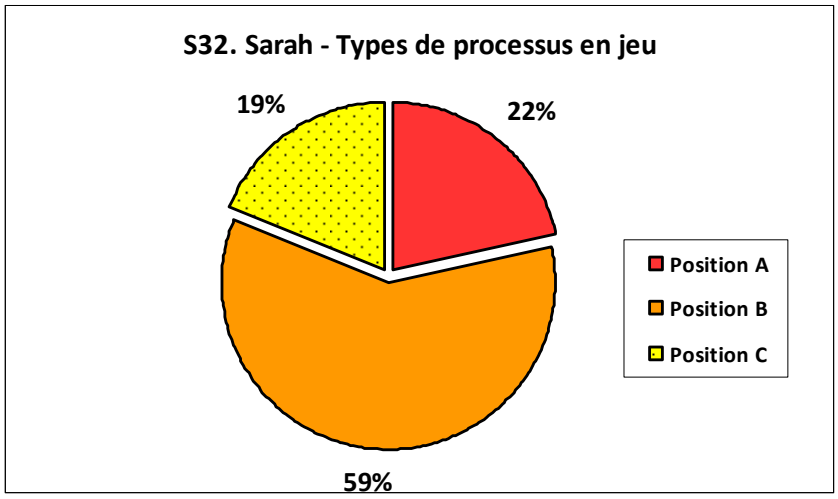
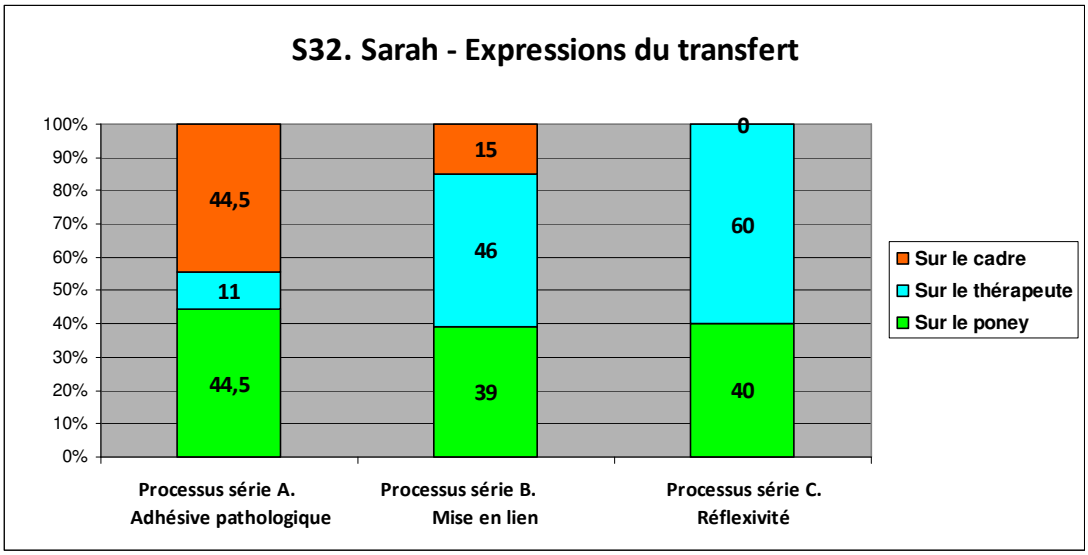


Figure 16 : S32 Sarah – Expressions du transfert sur le poney, le thérapeute et le cadre dans chacune des trois positions.



Lorsque l'on regarde les scores obtenus à la cotation, on s'aperçoit qu'on retrouve des émergences (note 1) de l'utilisation des processus de la série B dans quasiment tous les items du tableau, aussi bien avec le poney que le thérapeute, avec une fréquence plus grande (note 2) en B17 : « Messages vocaux ou verbaux en présence ou envers le thérapeute », avec de plus en plus de productions sonores (B17.6) et de babillages, lallation et imitation de la mélodie de la voix (B17.1, B17.2 et B17.3). Concernant le cadre, on trouve également une apparition très importante (note 4) d'un repérage de l'espace tridimensionnel (B18) et l'émergence d'une qualité du contact social avec la personne qui filme.

En seconde position, viennent les **processus de la série A**, c'est-à-dire de la p**osition adhésive pathologique,** qui sont moins nettement moins important (22%) (Fig. 15) qu'en début de prise en charge (47%) : ils ont diminué de plus de la moitié. Le transfert est alors effectué de façon égale sur le poney et sur le cadre (44,5%) (Fig. 16) mais presque pas sur le thérapeute (11%, contre 39 % au début). **Le thérapeute est davantage investi comme sujet de lien social qu'objet sensoriel**.

Qu'est-ce qui « pénalise » encore les scores de Sarah, ou plutôt qu'est-ce qui la ramène à des processus de collage adhésif dans son fonctionnement ? On peut souligner de façon significative la grande fréquence des items en A3., avec des moments de *« Retrait et absence de contact avec le poney »,* où elle l'ignore (A3.1) et se retrouve absorbée dans ses stéréotypies (A3.2) où elle manipule un brin de paille ou la ficelle de ses gants, où elle se

donne des sensations et crache pour elle-même. Les « raisons » peuvent en être différentes et s'interpréter différemment selon le point de vue qu'on adopte sur les stéréotypies. Par exemple, on peut l'interpréter comme : « elle a décroché et se retrouve coupée du monde dans sa stéréotypie », ou bien : « elle a recours à une stéréotypie de façon défensive après une angoisse ou après une contrariété et dans ce cas, elle lui permet de trouver un réconfort ». La question restant de lui éviter de s'enfermer avec, une fois réconfortée.

Voici une petite vignette illustrative : nous sommes à la moitié de la séance, Sarah est sortie de l'enclos et comme je me dirige vers elle, le poney est aspiré par le vide que nous laissons et sort également. Tous deux attendent devant la porte du manège, je m'éloigne un instant ; Sarah se raccroche du regard à la personne qui filme. Elle manifeste une certaine inquiétude vis-à-vis de son poney et s'est adossée contre la porte.

Vignette illustrant le recours à une stéréotypie : S32-I194 (13.12-14.13) :
Le poney initie l'interaction avec l'enfant. D'abord, il flaire le sol devant Sarah (donc l'encolure est basse et il n'y a pas de contact visuel). Sarah regarde ailleurs, fait comme s'il n'existait pas, manipule la ficelle de ses gants (A3.2). Le poney vient sentir ses mains (qui bougent beaucoup). Elle le tolère jusqu'à un certain point, mais dès que la tête est trop près d'elle, elle le repousse par tous les moyens dont elle dispose (crachats, gestes, cris, mimiques), tout en refusant mon aide pour s'extraire de cette situation inconfortable. Puis elle se calme « et retourne à une stéréotypie » (A3.2) ou « grâce à un recours à une stéréotypie » (souffler et regarder la buée qui s'échappe), elle s'apaise.

Enfin, nous pouvons souligner l'utilisation chez Sarah de **processus de la série C**, qui viennent mettre à jour des incursions plus importantes dans la p**osition de réflexivité** (19%) (Fig. 15) contre seulement 7 % au début. A cette séance, la majorité du transfert s'opère sur le thérapeute (60%) mais reste très important sur le poney (40%) (Fig. 16). Il convient alors de se pencher plus en détail sur notre tableau clinique, afin de comprendre quels sont les processus psychiques qui lui permettent ces moments d'accès à une relation objectale.

Concernant le poney, il s'agit d'une émergence (note 1) des items suivant : *« Élans relationnels envers le poney »* (C3.) avec une *« Recherche d'échanges plus authentiques avec le poney »* (C4.), des *« Messages non verbaux envers le poney »* (C9.) et des *« Partages d'affect »* (C11.) avec une tonalité de *tendresse mutuelle* (C11.1) mais surtout une fréquence (note 2) plus grande des items suivants : *« Expressions d'affects envers le poney avec possible partage d'affects avec le thérapeute »* (C8.1) et une *« Mise en parole du lien au poney »* (C10) à travers des *« Sons, babillages adressés directement au poney et une recherche de transmission des affects »* (C10.2).

Autrement dit, c'est bien du côté des domaines relationnel, émotionnel et de communication préverbale que nous voyons Sarah trouver un intérêt et du plaisir. Ceci se confirme lorsque l'on détaille les items concernant le thérapeute :

Une plus grande fréquence (note 2) pour les items en C12, c'est-à-dire *« la mise en parole du lien au thérapeute »* et notamment sa façon *« d'accepter les demandes du thérapeute et de répondre à ses sollicitations avec un sentiment de réel échange »* (C12.3). Mais aussi une émergence de différents items tels que : *« la capacité à être seule avec le poney en présence du thérapeute »* (C13.2), *« la recherche d'échanges relationnels plus authentiques avec le thérapeute »* (C14.), quand bien même ce lien passe par de la *« colère »* (C14.2), *« des échanges d'affects avec le thérapeute »* (C15.1), une *« mimogestualité adressée au thérapeute »* (C16.1) mais également des *« message vocaux clairement adressés au thérapeute, "traduisibles" »* (C17).

Par exemple :

Lors de l'interaction **S32-I195**, Sarah vient vers moi avec des cris de protestation et un geste du bras qui peuvent s'interpréter comme : « Mais alors !? Qu'est-ce que tu fais ? On sort, non ?! ».
Lors de l'interaction **S32-I189**, Je rappelle Sarah qui s'apprête à partir. Elle se tourne vers moi et me répond de façon très vivante : c'est comme si elle râlait, ronchonnait mais elle finit par entrer dans l'enclos. Il manque les mots mais tout le langage vocal (avec expression d'affects théâtralisée), postural et gestuel associé au contact visuel est adapté et compréhensible. S'ensuit un échange, un vrai dialogue entre nous avec l'impression d'accordage qui passe par la tonalité de la voix et par le langage corporel. C'est ce type d'échange qui n'a pas pu être évalué à la C.A.R.S..

Voyons maintenant comment cette évolution s'est poursuivie encore un an après, lors de la fin de cette prise en charge.

I.9.3. Fin : S45 (Avril 2011)

I.9.3.1 - Résumé de la séance S45

Sarah est détendue, de bonne humeur, dans un lien agréable avec moi. C'est une séance où son autisme se retrouve beaucoup moins vis-à-vis du thérapeute que dans certains comportements. Elle utilise toujours les objets de façon détournée de leur fonction et de façon stéréotypée (faire tourner la brosse) et elle a par exemple un geste stéréotypé (mettre sa main à angle droit avec son poignet devant ses yeux), dont le sens potentiel reste énigmatique pour moi.

Dans un premier temps, Sarah ignore le poney et se dirige à l'autre bout du manège. Je l'amène dans l'enclos vers le poney mais sans réel succès : elle s'éloigne. Puis elle va se rapprocher du poney, l'air de rien. La confrontation à la tête du poney, le face à face avec lui,

reste difficile et elle lui crache dessus. Cela fait plusieurs fois (même si ce n'est pas systématique) que je remarque, en visionnant, qu'elle semble attendre que je m'éloigne pour aller vers lui et initier un contact.

Durant cette séance, je relève : des moments d'imitation entre nous deux, beaucoup d'expression et de partage d'affects, un contact naso-nasal entre nous deux, un moment où elle compare un aspect similaire sur le poney et sur elle (poils/cheveux), beaucoup de babillages avec des syllabes soit identiques soit différentes, beaucoup de coups d'œil ou de temps de fixation plus long envers la caméra et l'infirmière, et également un intérêt pour les poils que perd le poney : les détacher, les regarder tomber doucement, les goûter, les mâchouiller.

Elle demandera à monter sur son dos au bout de 11 minutes de séance et restera dans un portage contenant mais interactif avec moi jusqu'à l'annonce de la fin de séance (soit la moitié de la séance environ). Elle a compris l'annonce de la fin, l'anticipe, descend tout en sollicitant mes bras et termine sans vécu de frustration.

I.9.3.2 - Résultats de l'évaluation clinique S45

Lors de cette séance en fin de prise en charge, les processus psychodynamiques en jeu se situent toujours **majoritairement** dans la **série B (position de mise en lien avec l'objet)** (58%) (Fig. 17), avec un transfert diffracté et en majorité sur le thérapeute (47%), puis sur le poney (37%) et enfin sur le cadre (16%) (Fig. 18). Proportionnellement la répartition du transfert concernant les processus de la série B reste assez stable durant les deux années de prise en charge. L'augmentation des expressions de transfert sur le cadre s'explique notamment par la façon dont Sarah a de plus en plus pris en compte la caméra, ou plutôt l'infirmière derrière celle-ci, en lui jetant des coups d'œil, voire en lui adressant des messages (C19).

Figure 17 : S45 Sarah – Types de processus en jeu répartis selon les trois positions.

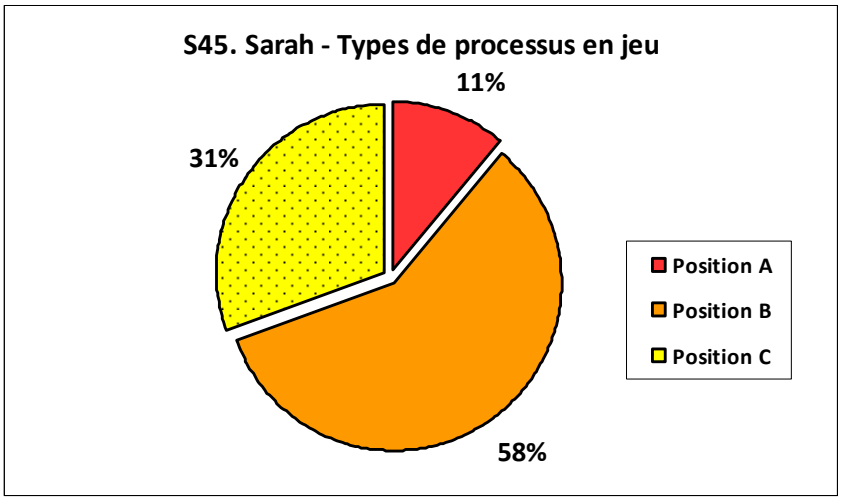
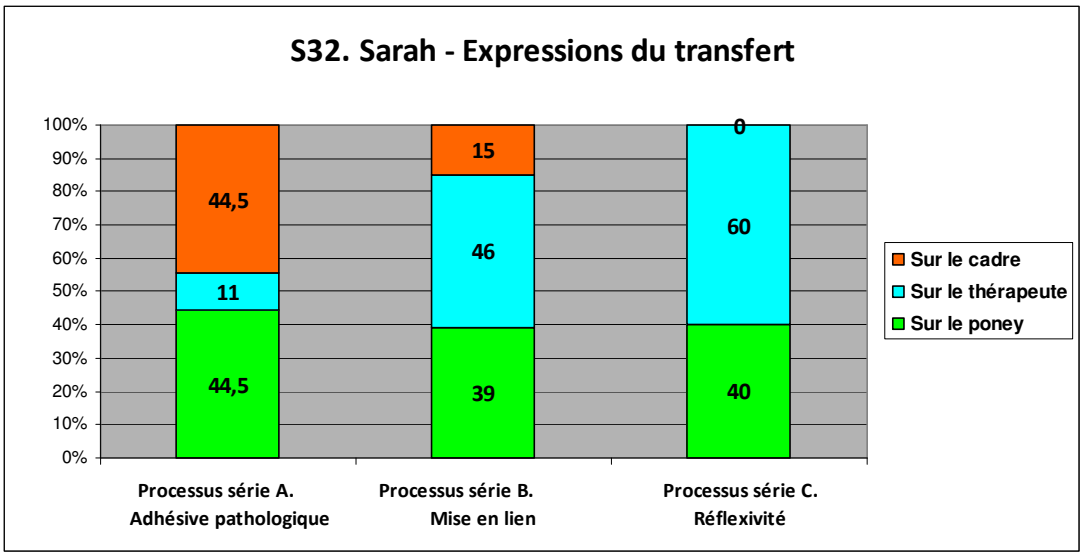


Figure 18 : S45 Sarah – Expressions du transfert sur le poney, le thérapeute et le cadre dans chacune des trois positions.



La nette diminution du recours à des processus issus de la **série A (position adhésive pathologique),** soit 11 % contre 47 % en début de prise en charge et encore 22 % à mi-parcours, est tout à fait remarquable. Elle est encore beaucoup due au recours aux stéréotypies (A14., A18.), ainsi qu'à un mode exploratoire du poney partiellement archaïque (A6.) et à une utilisation beaucoup plus fréquente de processus de la **série C (position de réflexivité),** soit 31 % contre seulement 7 % en début de prise en charge et 19 % à mi-parcours, avec notamment une **amélioration assez spectaculaire de la qualité du lien au thérapeute**.

I.9.4. Conclusion de cette évaluation clinique

Si dans les premiers temps, Sarah s'est davantage intéressée au poney (B3), avec un temps d'observation puis des initiatives de contact (B3.1 et B3.2), des approches ou des effleurements « l'air de rien » (B3.3), une modalité d'approche par le côté ou l'arrière (B3.4), plutôt qu'à la thérapeute dont elle fuyait le lien et la proximité (B12.1), les modalités de ses liens à l'objet, par l'intermédiaire du médium poney, ont clairement évolué.

Cette amélioration du lien au thérapeute (C12) est passée par une envie et une meilleure capacité à communiquer à l'aide de sons (babillages mélodieux) et d'une mimogestualité compréhensibles (C12.2), une meilleure acceptation des sollicitations à l'échange avec moi (C12.3), un recours à des stéréotypies nettement moins invalidantes (jouer

avec ses mains à angle droit devant les yeux est moins dommageable que cracher ou lancer de la terre sur la thérapeute), une meilleure interaction des regards (C5), l'apparition d'affects partageables (C15) et des élans de tendresse (B14.1), qui vont devenir de plus en plus fréquents sur la fin. On observe un décollage de l'adhésivité au thérapeute (B13) dans la façon dont elle m'investit dans une relation en miroir, avec des ébauches d'imitations et d'accordages (B13.3), une recherche de réassurance auprès de moi dans ses contacts avec le poney (B13.4) et une recherche d'un lien en côte à côte et non plus dans le collage (ou le rejet) (B13.5). Après une longue période d'explorations et d'interactions à pied avec le poney, elle a recherché de plus en plus un portage contenant (B7), permettant une qualité de présence et une continuité dans le lien avec moi très manifeste. Sont apparues des ébauches d'accordages différenciés (C7) et des manifestations d'individuation (C13) avec moi, investie de plus en plus comme « autre différencié ».

Cette évaluation clinique des interactions du trio « enfant autiste/poney/thérapeute » montre que le poney a joué un rôle fondamental de médiation dans cet apprivoisement du lien avec moi, de bien des manières. D'abord, il a permis à Sarah de déployer de nombreuses explorations corporelles, des expériences sensorielles, des éprouvés, des affects contrastés et souvent excessifs, sans que le poney n'en soit heurté comme un humain pourrait l'être ni ne manifeste de rétorsion. Ensuite, il lui a permis de développer librement ses modalités spécifiques d'approche de l'autre. Sarah a montré la manière dont elle a besoin de passer par des approches « indirectes » non frontales (relationnelles en périphérie), de passer par des « va et vient » dans son apprivoisement de l'autre (alternance entre recherche et évitement du lien), des approches en « l'air de rien » où elle feint d'ignorer l'autre, par une possibilité d'explorer la « distance personnelle » de l'autre par un processus d'appropriation incorporative de l'objet à travers ses crachats et par des approches « ravisées » lui laissant la possibilité de se rétracter et d'éviter le lien.

Enfin le poney, grâce à sa capacité de portage, a contribué à la mise en route ou le déploiement de processus d'*échoïsation primaire* avec *empathie d'affect* et *empathie d'action* (Cosnier et Brunel, 2012)[369]. Il a mené à un redressement corporel et à un processus de vertébration, fondamental dans le processus d'intégration et de d'individuation de Sarah.

[369] *Ibid.*

Pour finir, je soulignerais que le tableau nous permet également d'évaluer comment son monde relationnel s'ouvre dans la prise en compte et les échanges (de regards) avec la personne qui est derrière la caméra, et aussi comment s'opère la diffraction transférentielle (Brun, 2007)[370] dans un dispositif à médiation thérapeutique. Il ne s'agit pas de dire que Sarah est « sortie d'affaire » et il est évident qu'elle continue à faire des allers-retours entre ses différents processus psychiques. Dans un langage courant, je dirais qu'avec Sarah, il y a des séances « avec » et des séances « sans », comme cela arrive souvent avec les enfants autistes. Néanmoins, il est notable qu'elle a nettement évolué vers la p*osition de mise en lien avec l'objet* et en partie vers la possibilité d'une capacité réflexive, c'est-à-dire que potentiellement elle est un peu plus à même de se voir, se sentir et se figurer.

Il est fondamental pour toute personne qui prend en charge un enfant autiste d'avoir une idée des potentiels d'évolution de l'enfant et de s'appuyer sur tout ce qui pourra les favoriser. Ce tableau d'évaluation est, je l'espère, un bon outil pour repérer ce potentiel et repérer des indices d'accès à la subjectivité et à l'intersubjectivité.

[370] *Ibid*.

II. Cas de Mathis (6 ans 7 mois) en thérapie avec le poney

Mathis a 6 ans et 7 mois quand je le rencontre pour le projet de thérapie avec le poney. Comme Sarah, il est atteint d'un autisme infantile sévère (CIM10 : F84.0, C.A.R.S. : 46, avec 12/15 items cotés à plus de 3). Le diagnostic[371] est posé dès l'âge de 3 ans et les prises en charge dès 3 ans et demi ont été précoces mais l'intensité de son autisme reste important et son évolution très lente. Mathis fait partie des deux cas les plus sévères du Centre de Jour à cette époque, ce sont ceux que nous avons choisi de filmer en thérapie avec le poney, ceux que l'équipe du Centre de jour a choisi de confier aux deux psychologues venant de l'extérieur, ma collègue Mathilde Simoëns et moi-même.

II.1. Anamnèse

Mathis est le second enfant d'une fratrie de trois garçons âgés de 2 ans de plus et de 6 ans de moins. Le frère cadet est issu d'une grossesse non prévue. Les parents sont jeunes (premier enfant à 20 ans) et sont tous deux issus du milieu des gens du voyage. Ils se sont sédentarisés pour les soins de Mathis, décision difficile à prendre et qui leur a valu beaucoup de critiques familiales. Vivant en caravane fixe d'abord, ils habitent une maison depuis deux ans lorsqu'ils rencontrent les soignants du Centre de Jour.

Comme Sarah, Mathis fait partie de ces 30% d'enfants ayant un développement normal jusqu'à 18 mois, suivi d'une nette régression comportementale et cognitive (Rogers et al., 1990). La grossesse et l'accouchement se sont bien passés. Mathis avait été annoncé comme « une fille », jusqu'au septième mois de grossesse. Bien que la marche soit acquise un peu tardivement, à 18 mois, le développement est normal : il est décrit comme un bébé présent, qui gazouillait puis commençait à prononcer des syllabes, pointait du doigt.

La mère évoque alors une véritable « cassure » dans le développement relationnel avec son enfant : « J'ai trouvé un changement radical. Il ne répondait plus à mon chant, ne dansait

[371] Diagnostic : « Troubles autistiques se manifestant par une altération des relations sociales, de la communication verbale et non verbale, par la présence d'intérêts et de comportements stéréotypés et une absence d'activité de faire semblant ».

plus, ne faisait plus les marionnettes, c'est comme s'il n'entendait pas ». A 22 mois, un bilan ORL conduit à la pose de drains transtympaniques (diabolos) et à une orientation en CMP. La maman évoque deux faits marquant autours de cette période : un conflit conjugal aigu ayant conduit à une **rupture** de deux mois et une **grave brûlure** à la main droite de Mathis lorsqu'il avait vingt mois, ayant entraîné des soins douloureux durant un mois. Durant cette période, la mère évoque un enfant qui « la rejetait, ne voulait plus aller sur ses genoux, n'acceptait plus ses biberons, restait immobile, le regard vide, sans rien faire ».

Mathis présente alors des difficultés alimentaires (sélectivité, refus de la cuillère, nécessité de mettre la compote dans biberon de lait) et des troubles du sommeil (endormissement très tardif, vers 23 ou 24h). La propreté n'est pas acquise et Mathis joue avec ses matières fécales, ce qui met la maman en colère. Il a peur de certains bruits, ceux qui vibrent (tondeuse à cheveux, brosse à dent électrique), qu'il différencie des bruits de moteurs (peur extrême du bruit d'un taille haie mais adore le bruit d'un quad). Il a développé une phobie de l'hôpital, du cabinet du médecin, sans doute en lien avec sa brûlure. Il n'a pas conscience du danger, la mère doit le surveiller tout le temps, fait difficilement confiance, ne le confie qu'à sa propre mère.

Concernant ses centres d'intérêts, Mathis a une passion pour « les outils » qu'il apprécie pour « l'aspect dur » de ces objets et non pour leur sens d'utilisation (les outils-jouets ne l'intéressent pas). Il aime les toucher, les mettre en bouche. Il adore « l'eau, la piscine, la télévision ». Il peut choisir un DVD et demander à sa mère d'avancer en mode rapide pour les passages qu'il n'aime pas (ronchonne, prend la main) tels que le « Capitaine Crochet » et « la mort du roi lion ». Mathis présente une intolérance à la frustration et dans ces cas, pleure, crie, tape, se jette par terre.

II.2. Prises en charges thérapeutiques et éducatives, et évolution au Centre de Jour

Mathis entre au Centre de Jour (CDJ) à l'âge de 3 ans 5 mois, deux fois deux heures, puis progressivement quatre demi-journées par semaine. Il est scolarisé en CLIS TDP en maternelle à l'âge de 4 ans 7 mois. L'arrivée de Mathis au CDJ est difficile. Frappée par l'intensité des troubles autistiques, l'équipe décrit un petit garçon qui est « très loin », « coupé des autres » et qui « pleure beaucoup ». Hormis pour l'eau, il ne montre aucun intérêt pour son environnement. Les soignants ressentent la nécessité d'être « au plus près » de lui. Il est décrit d'abord par son « regard vide », ne donnant ni réponse verbale ni gestuelle, ne répondant pas à son nom, prenant la main de l'autre pour faire faire. Il présente des balancements, sautillements et stéréotypies des mains. Il ne joue pas, ne montre pas de capacité de faire semblant, n'est pas intéressé par les jeux hormis sonores (ordinateur, poupée qui parle). Après cinq mois au Centre de Jour, Mathis reste très isolé, passe beaucoup de temps à ramasser des cailloux ou des objets, toujours par deux, dans chaque main, objets qu'il manipule inlassablement. Il passe beaucoup de temps au sol, allongé. La proximité humaine ou le toucher provoquent un raidissement corporel. Mathis s'arc-boute alors, grince des dents, puis pleure et s'agite. Seul le biberon ou la sucette peuvent le calmer.

Après trois ans et demi de prise en charge l'évolution décrite au Centre de Jour est la suivante :

Concernant le domaine relationnel : petit à petit, un semblant de relation s'amorce. Mathis aime s'asseoir sur les genoux des adultes, le dos calé contre le corps des soignants, tenu physiquement. Il vient davantage vers l'adulte réclamer des câlins, des chatouilles. Le regard change, il commence à pouvoir soutenir quelques instants le regard de l'adulte mais aussi des enfants. Ce regard de meilleure qualité commence à « devenir un support relationnel » pour les soignants. A l'école, Mathis ne cherche pas le contact avec les autres enfants mais tolère mieux leur proximité. Dans un espace restreint, donc avec plus de bruit et de mouvement, Mathis se referme. Dans les groupes interactifs, il reste au départ très en retrait, en périphérie et n'a pas de réels contacts avec les autres enfants. Il cherche les limites de la pièce, s'accroupit dans un angle de la pièce, se frotte parfois le dos aux radiateurs. Puis

de façon globale, il se met à observer de plus en plus les mouvements des autres enfants, regarde ce qu'ils font, va davantage vers eux, se saisit d'objets comme les voitures qu'il manipule. D'indifférent, il devient observateur, tout en restant en périphérie. Cependant, aucune amorce de faire semblant ni d'imitation n'est observée. Il a parfois un geste impulsif envers l'autre assez déroutant : il serre soudain le cou de l'autre (enfant et adulte) avec les pouces. C'est un geste décrit comme « très rapide, très violent et précis ». Parfois, il s'enfonce aussi les pouces dans les yeux.

Concernant le domaine émotionnel, les améliorations observées concernent une diminution de fréquence des rires immotivés, davantage d'expressions de plaisir (sourires, expression heureuse en écoutant de la musique) ou d'expressions de mécontentement (pleurs, colères). L'intensité de certaines expressions émotionnelles reste excessive, notamment dans un contexte de frustration. Mathis déteste les contraintes et déteste attendre, son goûter notamment. Néanmoins, si Mathis pleure encore beaucoup, ses pleurs semblent plus adressés. Sa référente au Centre de Jour, de laquelle il bénéficie d'une prise en charge individuelle, constate, autour de ses six ans, qu'il « pleure quand il souffre et communique sa peine ». En entretien familial, le médecin à qui Mathis fera pour la première fois un baiser, constate qu'il mime des sanglots lorsqu'il est question de chagrin.

Concernant le domaine de la communication, sa communication expressive est limitée : Mathis se fait comprendre surtout par des cris qu'il module de plus en plus. Il ne prononce que quelques mots de type « Papa, Maman », dans le contexte familial mais ni au Centre de Jour, ni à l'école. Il répond à son prénom en tournant la tête vers la personne. Il ne pointe pas mais il exprime ses besoins en prenant la main de l'adulte, sauf s'il peut agir seul. Peu à peu, Mathis investit la sphère orale : s'il ne répète pas de sons, il babille beaucoup, fredonne et joue surtout à produire des voyelles. Le reste de sa communication expressive passe par des échanges de sourires et de regards. Un cahier d'images et photos est mis en place et il commence à investir ce dernier : il exprime par exemple du plaisir à regarder telle ou telle photo (comme son intérêt pour le toboggan). Outre une amélioration de la communication visuelle (observation, échanges de regards), son approche de l'autre reste fixée sur des sens proximaux, sur les communications tactile et olfactive. En grandissant, il semble que Mathis montre qu'il a conscience de sa difficulté : l'équipe le dit « chagriné quand il n'arrive pas à communiquer ». Ses parents ont « l'impression que Mathis voudrait parler mais n'y arrive pas ».

Sa communication réceptive semble meilleure pour ce qui concerne la vie quotidienne mais il reste difficile de faire la part des choses entre ce qui ressort de ses capacités de

compréhension et ce qui ressort de la capacité des autres (famille, soignants, institutrice) à l'observer, le comprendre, anticiper. Mathis supporte qu'on s'adresse à lui par le biais du toucher. Néanmoins, il se montre sensible à la voix et cherche la provenance des sons.

Concernant les autres domaines, sur le plan **alimentaire**, il progresse nettement, devient plus autonome mais à la maison, il reste accroché à son biberon. Le **sommeil** est moins chaotique, mieux rythmé mais il ne peut s'endormir seul, ayant besoin de son frère ou de sa mère. L'un des progrès souligné concerne la **station debout.** Mathis n'a plus besoin du contact couché au sol, ne se laisse plus tout le temps glisser, il se redresse peu à peu. L'acquisition de la **propreté** aura été longue et décourageante, avec des moments de régression, mais elle semble acquise peu après ses six ans. Dans le domaine **perceptivo-cognitif**, Mathis n'utilise pas les objets dans leur sens usuel et ne joue pas : il les lance, les fait tourner. Il commence cependant à pouvoir rattraper une balle. Sur le plan **corporel**, il sautille, se balance, se raidit, fixe son regard, marche en permanence sur la pointe des pieds. Il peut avoir des gestes précis et un comportement prudent. Dès qu'il est contrarié, il grince des dents (bruxisme).

Ses **centres d'intérêts** s'enrichissent un peu : Mathis adore les goûters, apprécie la musique douce, les coins repos, les comptines et les chansons, montre qu'il repère des microrythmes avec quelques ébauches d'accordages sensoriels en se balançant en rythme par exemple. Spontanément, il recherche les objets durs, ronds, cylindriques (faire rouler, faire tourner), les feuilles ou le carton qu'il déchire ou mâchouille, le toboggan et la balançoire. En motricité, il investit le gros matériel (trampoline, engins de sauts, tapis, échelle, poutre), les jeux de balles et de cerceaux et manifeste du plaisir à les faire rouler. Il supporte mieux les interventions de l'adulte et accepte parfois de renvoyer les objets.

Mathis garde une certaine intolérance à la frustration, n'aime toujours pas les contraintes, pique des colères mais globalement il peut mieux attendre et accepte mieux le « non ». La mère, qui comblait ses désirs, se dit plus motivée pour fixer des limites éducatives et lui indiquer ses exigences. Le bruxisme reste omniprésent. Il n'a plus besoin d'avoir en permanence d'objets durs dans les mains mais conserve une recherche de stimuli de type autistique avec les objets. Il s'intéresse maintenant au lâcher/tomber. De manière globale, Mathis est plus calme et moins angoissé, les **troubles comportementaux** sont moins bruyants.

A **l'école** il est dans la découverte des matières comme un tout petit : il touche et sent la peinture, le sable, la farine, la pâte à modeler, la pâte à sel, etc. mais il lui faut un étayage

de l'adulte. De même pour les livres et les images, pour lesquels il ne montre pas un intérêt spontané. Il ne veut toujours pas laisser de trace graphique sur une feuille, ni au tableau (noir ou blanc) mais une ébauche s'amorce par le biais de la peinture. Il est également davantage capable d'utiliser ses mains pour appuyer, tirer, pousser, ouvrir, fermer, coller des gommettes. Il se concentre davantage sur les jeux éducatifs (encastrement, puzzle, engrenage de perles).

Dans les **entretiens familiaux**, la maman souligne d'abord un progrès dans l'état du regard en ces termes : « Quand il me regarde, cela veut dire quelque chose ». Ce progrès concerne aussi le rythme du sommeil et la vie relationnelle : Mathis « s'intéresse aux autres enfants, fait la bagarre avec son frère, s'intéresse aux bébés, leur fait un bisou sans brutalité ». Il a toujours peur de certains bruits, tels que ceux des moteurs électriques et rien ne peut apaiser son angoisse. Il se cache sous les couvertures. A la maison, Mathis fait tomber des objets et les regarde. Il court après leur petite chienne, la regarde manger et « observe l'intérieur de sa bouche ». Il lui arrive d'avoir le même mouvement avec des personnes. La position maternelle se modifie un peu. La mère peut désirer pour son fils et moins tout anticiper pour lui. Le fonctionnement reste néanmoins matriarcal et clanique. Elle a du mal à faire confiance au père qu'elle considère comme immature. La séparation de trois jours que va occasionner la naissance du troisième enfant l'inquiète, car elle sera contrainte de laisser les deux autre au père. Mais par la suite cela lui permettra pour la première fois, de confier ses fils au père, pendant une semaine, chez leurs grands-parents. Ce père tente de prendre sa place et peu à peu investit son fils dans le registre du jeu (il l'emmène au parc faire de la balançoire, du poney, le prend sur ses épaules dans les magasins). Mathis apprécie le cache-cache avec ses parents mais ne sait pas se cacher.

En **conclusion**, Mathis se présente comme un enfant à la présence flottante, évanescente, capable d'être en lien par le regard, pour lequel il montre une bonne évolution. Globalement, il est plus à l'aise, s'est redressé, peut faire des demandes, s'intéresse aux objets, les manipule, les explore, les fait tomber mais il n'est pas dans l'échange avec l'autre. Il maintient l'autre à distance, sans pour autant nier sa présence. Au bout de trois ans au Centre de Jour, l'évolution de Mathis est positive mais lente. Le handicap reste sévère et l'équipe prévoit une orientation en IME que les parents refuseront, suite à leur visite des lieux, « choqués du mélange des handicaps ».

Lorsque nous allons démarrer la **thérapie avec le poney**, proposition accueillie avec beaucoup d'enthousiasme par les parents, les autres prises en charge de Mathis seront les suivantes : la poursuite de sa prise en charge en individuel, dans laquelle il commence à montrer des ébauches de scénarisation avec des petits personnages, la participation à trois groupes à médiation (bouche à oreille, peinture, chansons et gestes), un repas thérapeutique, une prise en charge orthophonique et une modeste intervention à domicile de la méthode A.B.A. mais la mère y est très réticente, craignant que cela ne « l'agresse ». Celle-ci refuse les huit heures par semaine proposées et surveille l'intervenante par l'intermédiaire du baby-phone. Les axes de travail de l'équipe sont de favoriser les accordages corporels, la différenciation soi/autrui, les jeux de représentation et les sorties de socialisation. Une question de l'équipe reste posée : « **A *quel moment est-il vraiment avec nous ? ».*** Lorsque c'est lui qui vient vers les soignants, ceux-ci soulignent que Mathis les interpelle sur le mode de la « confrontation dure », dans une proximité corporelle avec son corps « dur comme la pierre ». Son corps est en effet quasi en permanence en extension. Est-ce que la dureté serait une modalité pour éprouver la consistance de son être et la présence de l'autre ?

II.3. Évaluations initiales : C.A.R.S. et Grille de Haag

Lors de l'évaluation **C.A.R.S. initiale**, Mathis obtient un score total de 46, le situant dans un autisme très sévère (description en annexe). Le détail des scores pour chaque item se trouve dans le paragraphe comparant l'évolution de l'enfant en début et en fin de prise en charge. Globalement, les résultats sont assez homogènes et il est difficile de repérer les atouts de Mathis. Les scores les moins sévères concernent son ***niveau d'activité*** (parfois agité, parfois ralenti mais coté 2 : « légèrement anormal »), ainsi que ses réponses et modes exploratoires aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles (cotés 2,5 « de légèrement à moyennement anormal »). La passation va nécessiter un changement de pièce, car lorsque Mathis aperçoit le pied de caméra, il l'associe à un objet dont le bruit l'angoisse et réagit excessivement et se bouche les oreilles en hurlant. Il est impossible de le rassurer. Le pied de caméra sera retiré pour la seconde tentative. Sans être dans le refus ou l'indifférence de Mathilde l'examinatrice, Mathis est globalement dans l'évitement du contact visuel, il tourne le dos. Son visage est lisse la plupart du temps, sauf quand il manifeste une inquiétude. L'enfant montre peu d'intérêt pour les jeux et activités proposées, fait tournoyer tout ce qui lui passe entre les mains. Il regarde les bulles de savon mais ne cherche pas à les attraper. Il déambule en émettant des sons, des gémissements, des miaulements, sautille, prend la main pour faire faire. Nous n'observons ni attention conjointe, ni pointage, ni imitation. L'absence de langage verbal (absence de babillage, de lallations) n'est pas compensée par une communication mimo-gestuelle et il ne fait pas de demandes. Mathis ne réagit pas aux chansons, aux marionnettes, mais réagit excessivement au bruit d'un petit animal mécanique, en se bouchant les oreilles. Seule une petite ébauche d'échange sera observée avec une balle. Nous pouvons penser que lors d'une situation nouvelle, Mathis est très angoissé et reprend alors « toutes » ses défenses autistiques, notamment l'évitement du regard.

Dans la **Grille de Haag**, Mathis se situe **globalement dans l'étape I** dite « Étape autistique réussie », avec **quelques ouvertures dans l'étape II** dite « Étape de récupération de la 1ère peau, début de phase symbiotique », concernant son exploration de l'espace architectural (contours des pièces) et dans **l'étape III,** dite « Phase symbiotique installée », avec une **problématique du « clivage vertical » de l'image du corps** (du côté pathologique, il prend la main pour faire, se colle le côté sur le côté de l'autre).

II.4. Aperçu de la thérapie de Mathis avec le poney sur deux ans

II.4.1. Première année (S1 à S23) : d'un intérêt pour le mouvement à un mode d'être revivifié

Le tout premier contact a lieu dans l'écurie où, après avoir déambulé en allers-retours dans l'allée centrale, Mathis rentre soudain dans le boxe de Pimprenelle sans appréhension. Posant ses mains sur son flanc, il semble tester sa résistance ou peut-être veut faire bouger la ponette. En effet, par la suite lors de ses premières interactions dans le manège, Mathis montre un **net intérêt** pour le **mouvement du poney**. Il le suit en trottinant, regarde ses pattes bouger, cherche activement à le faire avancer quand il s'arrête, en poussant sur ses postérieurs et par moments, il s'en désintéresse et ceci dès que le poney est statique, « inanimé ».

Le **mode d'approche de Mathis envers le poney** est **indirect** et il ne le touche pas avec ses mains mais avec son **visage**. Il fait des **allers-retours**, oscille entre **collé** et **à distance**, lance des **regards furtifs**, **sautille**, **gémit** et émet des **sons lancinants**, le **frôle** ou **l'effleure** furtivement (**au passage, l'air de rien**), mais ses deux caractéristiques principales sont de **le contourner**, d'en faire le tour, le plus souvent par l'arrière et de l'aborder de préférence par le **côté droit**.

Le **mode d'approche du poney (Max) envers Mathis** est de se laisser fréquemment **aspirer** par ses déambulations, de l'observer (avec souvent une observation mutuelle), quand il est par exemple retranché dans un coin de manège où du matériel équestre (tonneaux, plots, chambrière) est stocké. Ou bien l'approche se fait **l'air de rien :** le poney flaire le sol, vaque à ses occupations, et de fil en aiguille se rapproche, flaire les bottes. Parfois cette **approche aléatoire** est mutuelle.

Mathis tient à distance Mathilde sa **thérapeute** et **la fuit**. Celle-ci cherche la bonne distance avec lui et au bout d'une dizaine de séances, elle souligne qu'à partir du moment où elle va « moins le chercher », paradoxalement Mathis est davantage dans le groupe (bien que toujours en périphérie). Ou bien est-ce parce qu'il s'éloigne moins, qu'elle va moins le solliciter, s'interroge t-elle.

Par ailleurs, Mathis explore le **cadre** du manège, les **murs** qu'il longe, contre lesquels il recherche un appui par le dos et explore le **matériel**, particulièrement les gros objets ronds tel qu'un gros tonneau bleu ou des cerceaux.

J'ai relevé plusieurs séquences où Mathis **réagit** à l'éloignement, à la rupture du contact (à « l'abandon »), à la **non rencontre du poney** : il se laisse tomber au sol, exprime du désarroi ou de la tristesse et émet une plainte sonore (S2, S12). Puis il ne s'effondre plus et se contente de regarder le poney s'éloigner (S17).

Les **explorations corporelles** du corps du poney ne sont pas très nombreuses, comparées à celles de Sarah par exemple. Elles sont au début assez impulsives et concernent les **naseaux** (il pince le nez, pique dans le trou représenté par la narine) et la **bouche**[372]. Trop intrusif, il se fera mordre ou pincer une fois. Plus tard, il va nettement s'intéresser au **ventre** du poney, il se couche entre les pattes sous le ventre, regarde vers le pénis mais cette interaction sera rompue par la monitrice équestre, qui refuse qu'il se couche entre ses pattes. Enfin, il s'intéresse à ses **postérieurs** : il tire, secoue, touche l'articulation, s'adosse contre les postérieurs.

A début de l'année, il arrivait que Mathis se recroqueville comme un escargot, en rentrant complètement dans son blouson (mains et tête), couché au sol, ce qui amenait le poney à venir le flairer. Mathis l'ignorait alors ou entrait en interaction à minima. Lorsque Pimprenelle se roulait, elle attirait généralement son attention, Mathis l'observait à distance, puis soudain se précipitait vers elle sans aucune prudence et dès qu'elle était couchée (comme une vache), il montait sur son dos. Ainsi une fois, il est resté (la thérapeute assurant cette continuité) sur son dos tandis qu'elle se relevait. A partir de là (**S5**), il a parfois fait des demandes pour monter sur le poney en levant le pied, les mains posées sur le dos.

Lors des **portages,** Mathis est **désaxé**, déséquilibré, il glisse et s'appuie, s'adosse à sa thérapeute, qui marche en parallèle légèrement derrière lui. Son expression est assez lisse.

Lors de certaines séances, Mathis a évité toute interaction avec le poney, se réfugiant dans la manipulation d'objets durs. Comme chez Sarah j'ai observé quelques élans de contacts ravisés, ainsi que l'attraction du poney due à ses activités avec un objet ou la terre.

Sa tendance à aborder le poney du côté droit se confirme et même lorsque la monitrice le déplace du côté gauche pour le faire monter, il contourne son poney pour revenir à droite.

[372] A la maison, il regarde dans la bouche de la petite chienne. Il regarde parfois dans la bouche des personnes aussi.

J'ai pu observer à la vidéo que parfois Mathis entend des sons que nous n'entendons pas et il se bouche soudain les oreilles (**S19** par exemple). L'observation de l'orientation brusque des oreilles du poney qui pivotent ensemble vers un son extérieur nous montre leur **hypersensibilité auditive partagée** à ce moment là.

D'une certaine observation passive et d'une expression du visage assez lisse, Mathis s'est montré peu à peu plus dynamique, plus vivant. A partir de la dixième séance, il est plus présent dans le regard, fuit moins le contact avec sa thérapeute et il devient **plus expressif, souriant, vivifié**. Dans le portage, il a besoin de s'adosser à sa thérapeute. Il **se détend** davantage, mais néanmoins le port de la bombe équestre reste un problème. Il la refuse ou cherche à l'enlever et comme la monitrice est intransigeante, il préfère souvent descendre afin de se débarrasser de cet objet qui le gêne.

Peu à peu, Mathis prend davantage l'initiative du contact avec le poney, **l'approche est généralement assez douce mais le toucher parfois assez brutal** (nous l'avons observé faire de même avec un petit chien du centre équestre). A partir de la **S14**, il cherche parfois à s'adosser contre les postérieurs du poney. Le **bruxisme** reste présent, mais partir de la **S17** davantage de **babillages** sont observés (« boheu », « adididi » « ateu ateu »), avec quelques chantonnements (« atititi », « diddidi » ») et à la **S19**, des **ébauches d'élan de tendresse** envers sa thérapeute, lors du portage, durant lequel il babille beaucoup, caresse la crinière et montre du **plaisir,** souriant et riant beaucoup. Il explore également un peu le visage de la thérapeute.

II.4.2. Deuxième année (S24 à S52) : de l'évitement de l'utilisation des mains à une reprise en main de la vie relationnelle

La modification du dispositif, la seconde année, demande un certain temps d'adaptation à Mathis. Au début, il refuse d'entrer dans l'enclos et se réfugie dans le coin du matériel, puis il ira explorer le filet de tous les enclos. Néanmoins, les objets qu'il manipule attirent Anubis, son nouveau poney. Ce dernier est au début assez inquiet, d'autant qu'il est nouveau dans le troupeau et en recherche de réassurance. Il réagit au « quart de tour » aux déplacements de Mathis, qui à son insu, l'aspire sans arrêt. Du coup, ils se **croisent** beaucoup

et **se frôlent**. Peu à peu, au bout de trois séances, ces contacts sont moins fortuits mais provoqués et recherchés par Mathis qui donne l'impression d'en jouer.

Mathis entre en contact avec Anubis par le **visage**, le sent et le goûte, avec sa bouche. Parfois, cela ressemble à un contact naso-nasal, une fois il explore l'œil du poney avec sa bouche. Il initie rarement un contact avec sa main directement, mais touche Anubis à travers sa manche de blouson, qui semble d'ailleurs avoir toujours une taille de plus que son âge. Mathis va souvent au contact d'Anubis **en en faisant le tour**, comme s'il frôlait, explorait la bulle invisible entourant ce dernier. Il explore l'animal, le touche avec des **gestes appuyés**, parfois brutaux, dans une certaine maîtrise, comme s'il voulait faire faire quelque chose au poney, mais celui-ci ne va pas pourtant pas répondre comme il l'entend : il se laisse manipuler mais pas « maltraiter ».

Mathis réagit aux **hennissements** du poney en exprimant du désagrément (**S27**, il s'éloigne ; **S29**, il se perche en hauteur) mais par la suite, il va chercher parfois à imiter celui-ci. Une fois, tandis qu'Anubis flaire le pied, la botte de Mathis, celui-ci se laisse tomber au sol et se cache à l'intérieur de son blouson, sans que l'on puisse comprendre pourquoi. Une autre fois, Mathis sort brusquement de l'enclos, sans que la thérapeute ne comprenne pourquoi. En visionnant la séquence en accéléré, il me semble qu'il ait réagi au fait de se faire légèrement bousculer par le poney. Après certaines interactions, Mathis exprime **en différé son plaisir**, il jubile après-coup comme s'il se remémorait la scène (j'ai observé un comportement similaire chez Dragiša avec les dauphins), comme une tentative de se l'approprier. Parfois, nous observons des **ébauches de jeu adressées au poney**. Par exemple en **S30** : Mathis fait deux fois le tour de son poney, l'amène à se déplacer, l'embrasse sur le nez, rit quand le poney lui flaire et lui touche son visage de son nez d'un doux soyeux, puis s'assoit au sol, adossé au mur, dépliant et « offrant », sa jambe à chaque passage du poney, souriant et cherchant activement son regard. **Il s'agit d'une ébauche de jeu interactif à son initiative**.

Mathis manifeste de plus en plus son envie de venir aux séances de thérapie avec le poney, avec une recherche plus marquée de contacts mutuels entre lui et Anubis plus marquée. A partir de la **S31,** on observe de plus en plus d'interactions du trio enfant-animal-thérapeute tous ensemble, avec des **ébauches de tendresse** de Mathis **envers le poney et envers la thérapeute**. A cette période apparaissent également des **interactions en miroir,** avec une recherche active de Mathis d'expérimenter les mêmes choses sur le poney et sur la thérapeute (**S31** : il se place face à face avec le poney puis avec sa thérapeute), voire sur le cadre (**S32** : appui du dos contre le poney, le filet, la thérapeute). A la **S32**, l'intégralité des interactions du

trio se déroule dans l'enclos. Mathis ne cherche pas à en sortir et y déambule également moins. Il reste même parfois assez statique, observe, expérimente. Il commence à laisser le poney lui flairer et toucher les **mains** et il touche celui-ci en retour **du bout des doigts**. Il explore le filet, regarde à travers les trous, le secoue. Mais la plupart du temps, Mathis finit par sortir de l'enclos et la thérapeute laisse l'opportunité au poney de l'y rejoindre. Lors d'une séance (**S36**), il longe le filet de l'intérieur puis sort de l'enclos et fait de même de l'extérieur, comme s'il explorait la limite entre dedans et dehors. Lors de la **S33** (dont nous détaillons une vignette en *2.7.1. Imitation sonore et communication vocale*), il donne l'impression de vouloir « parler poney » au poney en **imitant le hennissement** de celui-ci, puis en **partageant** cette expérience avec sa thérapeute dans un **affect joyeux**. Il exprime par des sourires, des baisers et de façon sonore son plaisir du contact avec l'animal.

Peu à peu, Anubis, moins inquiet, suit moins Mathis dans ses déambulations, y « répond » moins et Mathis **se lasse**, joue avec du matériel (**S34**). A la séance suivante (**S35**), il donne même l'impression de le bouder, de se désintéresser durant toute la séance de son poney. Il **fuit son contact,** tandis qu'il recherche celui de sa thérapeute qui souligne la situation inversée par rapport à l'année précédente. Puis, il a tendance à se laisser flairer, toucher par le poney lorsqu'il est assis et adossé dans les bras de sa thérapeute, sur les genoux de laquelle il vient s'asseoir dès qu'elle se met accroupie[373]. **Les interactions se déroulent moins dans le mouvement et davantage dans la découverte**.

A partir de la **S38**, mes observations vidéo me laissent à penser que Mathis ressent la « préférence » du poney envers la thérapeute. Ce sont des moments très fugitifs, mais leur répétition m'autorise cette hypothèse. Il semble également **sensible aux décrochages d'attention du poney** pour autre chose dans l'environnement (bruit extérieur, mouvement). Quelques vignettes illustreront cette hyper-sensibilité à la perte de l'attention de l'objet un peu plus loin (dans le paragraphe *2.7.2 : Sensibilité à la perte de l'attention de l'autre*).

Par ailleurs, Mathis s'intéresse à la **tête** et aux **yeux** du poney, approche très près son visage de ceux-ci (parfois avec l'effet cyclope), tandis qu'il **le touche de plus en plus avec ses mains** (S39). Par moments, il semble **s'adresser au poney vocalement**. Quelques vignettes illustreront, là encore, ces modalités de lien et de communication vocale de Mathis un peu plus loin (dans le paragraphe *2.7.1. : Imitation sonore et communication vocale adressée au poney*).

[373] Mathilde le sait, elle s'accroupit souvent, lui offrant cette opportunité, lui communiquant par cette posture qu'elle l'écoute attentivement.

La relation avec le poney prend parfois une tournure **d'emprise**, voire de **toute puissance,** où Mathis veut obliger et contraindre le poney à faire à sa guise. Ainsi, il lui agrippe à deux mains la tête au niveau du chanfrein, parfois avec des gestes appuyés en serrant avec ses doigts, parfois dans un élan de tendresse, comme s'il voulait l'embrasser. Le message du poney est assez clair : il n'est pas dans la rétorsion mais doucement, il dégage presque systématiquement sa tête de cette emprise. Lors de la **S41**, Mathis aperçoit soudain le pénis du poney qui est en érection et vient le lui saisir. La monitrice équestre réagit à peu près en même temps que le poney, qui soulève la queue, lève le postérieur, baisse l'encolure oreilles en arrière, fouaille fortement de la queue et cherche à se dégager (ceci se passe en cinq secondes). La thérapeute intervient rapidement, évitant un potentiel coup de sabot. Le poney s'éloigne en fouaillant plusieurs fois de la queue. Puis il ira se rouler, se détendre. Lorsque Mathis s'apprête à recommencer un peu plus tard, la monitrice intervient en criant très fort, tandis que Mathilde l'attrape pour l'en empêcher et lui explique qu'il lui a fait mal et qu'Anubis a peur maintenant. Le poney fait un écart, semblant plus effrayé par ces cris que par le mouvement de Mathis. Il part au galop au fond du manège évacuer aussitôt son stress, par une décharge motrice. Mathis cherche à revenir au contact du poney, mais la monitrice est entrée dans l'enclos et veille au grain. Mathis rôde autour, sautille, émet des sons, grince des dents puis s'éloigne, s'assoit et joue avec la terre. A la séance suivante (**S42**), hormis une interaction au début, durant laquelle il cherche activement à être coincé (contenu) entre le corps du poney et le pare-botte, Mathis semble éviter le contact avec Anubis, qui est plusieurs fois coupé dans son élan envers l'enfant. Il donne l'impression de le bouder.

Son **lien avec la thérapeute** s'enrichit, avec des moments de partage de **tendresse**, des ébauches de petits **jeux** et de **l'espièglerie**. Concernant le contact tactile, je remarque que Mathis a tendance à préférer en être à l'initiative et qu'un mouvement de sollicitude de Mathilde accompagné d'un toucher le fait encore fuir ce contact. Il faut souligner la patience et la **capacité d'effacement** de Mathilde**,** au sens du concept développé par Corine Liozon[374] (2015), c'est-à-dire un « *effacement subi par le thérapeute qui se transforme en effacement consenti et joué* », alliant présence fiable (infaillible) et respect du mode d'être de cet enfant, sachant lui poser des limites fermes tout en douceur. Sa patience a su perdurer tout au long du soin, là où « celle » du poney semble s'être émoussée au bout d'un moment.

[374] LIOZON C. (2015), *De la répétition à la figuration : logiques de la construction du lien thérapeutique dans les troubles autistiques et psychotiques*, Thèse de doctorat de Psychopathologie et Psychologie clinique, soutenue le 10 septembre 2015, Lyon, p.269-298.

Lors de la **S43**, à l'inverse de la précédente, où il semblait bouder son poney, Mathis cherche beaucoup le contact avec Anubis, avec un intérêt pour les **yeux** et la **bouche** notamment. Mais le plus intéressant à observer est représenté par les échanges entre Mathis et le poney, en termes de **communication non verbale.** Nous pouvons repérer **comment Mathis perçoit les messages envoyés par le poney, les interprète et y répond**. Je détaille une séquence l'illustrant plus loin (dans le paragraphe *2.5.2. La non utilisation de la main : un lien avec l'emprise ?*).

Puis à la séance suivante (**S44**) il n'agrippe plus la tête du poney à deux mains, mais s'approche de lui les deux mains en pronation (paume en bas), ralentit son pas, se dirige vers le flanc et y pose ses mains à plat. Il enfouit son visage dans la fourrure, alliant sensation douce, chaude et odorante. Quelques secondes après, ce même processus se reproduit : il agrippe la patte du poney, puis pose ses mains à plat sur sa cuisse et imite brièvement sa thérapeute qui caresse le poney. Puis encore un peu après, il attrape la tête du poney à deux mains, en cherchant son regard et en « miaulant », puis se décale vers le flanc contre lequel il appuie son visage.

Mathis perçoit et interprète également les messages non verbaux envoyés par sa thérapeute. Par exemple, **S46** :

Vignette S46 (08.18-09.02) : sensibilité au message postural et gestuel de sa thérapeute.

Mathis pose ses deux mains sur le dos et le garrot, se presse contre Anubis en enfouissant son visage vers l'écharpe du cardio-fréquencemètre. Puis il se hisse et attrape la peau, de l'autre flanc, en **serrant**, sa bouche collée à la fourrure. Le poney tourne la tête vers son flanc mais se laisse faire. **Mathilde intervient en caressant tout doucement la fourrure, entre les mains de Mathis, comme pour lui indiquer un modèle, mais sans rien lui dire. Il desserre en effet son emprise, pose ses mains à plat et le caresse,** tout en gardant nez et bouche enfouis dans la fourrure. Mathilde s'incline pour percevoir son visage qu'il relève, il pose son menton sur la colonne vertébrale du poney, les yeux un peu dans le vague, il est calme, ne bouge plus. Il respire un instant la fourrure, tandis que Mathilde caresse la fourrure, puis il repose son menton avec une expression de contentement. Il le caresse lui aussi, puis met ses deux mains rassemblées sous son menton et reste ainsi, **apaisé**. Seule sa jambe gauche fait balancier, ce que perçoit le poney qui tourne la tête vers ce mouvement.

Par moments, le poney vient déranger Mathis dans une activité autistique. Lors de la **S46** par exemple, Mathis se tient le dos tourné, en retrait dans un coin de l'enclos, occupé à manipuler deux objets : le poney vient le voir et l'interaction qui en découlera est une **expérience partagée** avec la thérapeute.

Les moments d'interaction avec la thérapeute deviennent de plus en plus important, appréciés et recherchés par Mathis, qui initie moins d'interactions avec Anubis. Le lien avec le poney se maintient mais semble passer au second plan et se jouer autour d'observations réciproques, d'allers-retours de Mathis et de quelques contacts tactiles avec les mains et le visage. L'impression donnée est que le poney a changé de statut au cours de la thérapie et qu'après avoir pris une place d'objet plus importante pour Mathis, il a été ensuite un objet médiateur dans son lien avec la thérapeute, lien qui n'est plus vécu comme effrayant et à fuir, mais au contraire recherché. C'est un peu comme si au bout de deux ans, Mathis indiquait qu'il n'avait maintenant plus besoin de poney maintenant pour être en lien avec sa thérapeute.

II.5. Modalités d'approche de Mathis envers le poney

Parmi les différentes modalités d'approche du poney par Mathis, j'en relève deux types qui concernent des approches s'opérant au sein même du mouvement : l'une que je nomme approche « sans faire exprès » ou « fortuite » et l'autre, approche « par contournement de l'espace interpersonnel ».

II.5.1. Le mouvement, modalité d'approche principale de Mathis envers le poney

II.5.1.1 - Approches « sans faire exprès » ou « fortuite »

La modalité d'approche du poney par Mathis se fait au départ dans le **mouvement lui-même**, dans ses modalités de **déambulation**, d'**allers-retours** entre poney et thérapeute, ou bien vers un endroit du dispositif tel que la porte d'entrée ou son refuge dans le coin de remisage du matériel, ou encore le fond du manège en longeant le mur. D'après mes observations, ces trajets forment, la plupart du temps, des boucles qui reviennent vers un axe qui évoquent assez bien le dessin de la « marguerite » d'un enfant autiste pris en charge par Haag (le cas Bruno), lorsqu'elle décrit la « boucle relationnelle », à partir de l'interpénétration des regards (Haag, 2009)[375], même si je n'ai pas ici la possibilité de les interpréter dans ce sens. Ces trajets m'évoquent de façon peut-être plus terre à terre les déplacements exploratoires d'un petit mammifère. La mère constitue la base de sécurité qui va permettre à son petit d'exprimer un comportement exploratoire et social par des allers-retours.

Je nomme **approche « sans faire exprès » ou « fortuite »** ces types d'approche où le contact avec l'animal semble aléatoire **:** ce sont ces moments où Mathis déambule (comme à son habitude) et **ne cesse d'aspirer le poney sans le savoir, qui le suit sans qu'il ne s'en rende compte mais qu'il croise fortuitement dans ses déplacements en allers-retours, croise et recroise, jusqu'à ce que cela se transforme en recherche volontaire de contact de la part de Mathis et en ébauche de jeu.** Par ces approches « sans faire exprès », Mathis rencontre un autre, la réponse singulière d'un autre. Celle du poney est de le suivre, presque

[375] HAAG G. (2009b), « De quelques fonctions précoces du regard à travers l'observation directe et la clinique des états archaïques du psychisme », in *Enfances & Psy,* 41, 14-22.

comme son ombre, comme un poulain inquiet qui cherche refuge auprès de sa mère (Anubis était encore « bizuté » dans le troupeau à l'époque). J'ignore si Mathis l'a perçu comme tel mais à travers ce lien intersubjectif singulier, nous observons comment peut s'amorcer un processus de symbolisation. Je décrirais ce processus de la manière suivante : une déambulation (sensation procurée par des allers-retours) semble être perçue comme un message par le poney, qui produit une réponse de type sociale (le suivre, le coller, le toucher de son nez, croiser éventuellement son regard, etc.). Cette réponse se répète et devient un processus de lien intersubjectif. La « déambulation idiosyncrasique » initiale se transforme en un « déplacement avec une intentionnalité adressée à un autre » et va créer une ébauche de jeu primitif. Je préciserais que la déambulation initiale (de Mathis pour lui-même) s'apparente à une forme de **jeu primitif sensoriel** (mais dont l'enfant autiste ne se lasserait pas, qui pourrait être sans fin, lui donnant une forme pathologique). La seconde déambulation (adressée quant à elle) s'apparente à une **forme de jeu typique** (Roussillon, 1995b) de type poursuite (« Je te fuis, tu me suis, tu me suis, je te cherche » ou « Attrape moi si tu peux »), (Guinard, Brun, 2016)[376]. Les formes « typiques » de jeux (Roussillon, 1995)[377] et leurs « figures pathologiques » (Joly, 2003, p.107)[378], qui sont identifiables dans le matériel clinique, vont porter les traces de l'histoire de la symbolisation et de ses aléas pour chaque sujet. Dans ce jeu typique, la notion de distance interpersonnelle est en jeu.

Cette approche du poney par Mathis peut se modéliser comme une **oscillation entre recherche et évitement de l'objet**. Ceci est assez frappant dans le dépouillement vidéo. Je visionnais une interaction entre Mathis et le poney (ou sa thérapeute) ; puis, notant qu'il s'éloignait, qu'il semblait rompre son lien avec l'objet, je notais le "timing" de « fin d'interaction », pour m'apercevoir qu'il revenait en fait rapidement et que **ce qui semblait être une rupture du contact, faisait en réalité partie de son mode d'être en contact avec l'autre**.

[376] GUINARD F., BRUN A. (2016), « Re-trouver les jeux mis hors-jeu de la relation d'apprentissage », in BRUN A., ROUSSILLON R., ATTIGUI P. (2016), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques*, Paris, Dunod, *à paraître.*

[377] ROUSSILLON R. (1995), *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Paris, PUF, 185-200.

[378] JOLY F. et al. (2003), *Jouer … le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, Paris, In Press.

II.5.1.2 - Approches « par contournement de l'espace interpersonnel » ou par « enveloppement »

Une autre modalité d'approche intégrée également dans le mouvement est cette façon que Mathis a, très souvent, de faire le tour du poney comme s'il le longeait, comme s'il contournait, voire glissait, le long de l'espace dynamique virtuel du poney, ou encore comme s'il peut-être l'effractait, ou comme s'il l'enveloppait virtuellement.

II.5.2. La non utilisation de la main : un lien avec l'emprise ?

Mathis, durant une grande partie de la thérapie, n'utilisait pas ses mains. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il y a un lien entre cet évitement d'utiliser ses mains (et même le fait de les cacher dans les manches de ses blousons toujours trop grands) et une période traumatique de son histoire précoce, celle d'une brûlure grave à la main droite à l'âge de 20 mois, associée à des soins douloureux durant un mois. Pour rappel, cette période coïncide avec des tensions dans le couple aboutissant à une séparation des parents durant deux mois. C'est à cette période que la maman décrit que son enfant la rejette, ne veut plus aller sur ses genoux (genoux sur lesquels il s'est si souvent « ressourcé » avec Mathilde, sa thérapeute). Il refuse ses biberons, reste immobile (alors que nous avons vu l'omniprésence du mouvement au début de la thérapie avec le poney et le processus de revivification psychique), reste sans rien faire, le regard dans le vide (regard flou et lointain que nous retrouvons par moments et notamment lorsque le poney rompt le lien). Mais il serait imprudent d'y voir trop directement un lien de cause à effet et j'ai déjà souligné combien j'ai retrouvé cette non utilisation de la main comme moyen princeps de toucher l'animal chez plusieurs enfants autistes. Je serai peut-être amené à faire apparaître cette particularité de non utilisation, puis d'un processus d'apparition d'utilisation de la main, dans mon tableau d'évaluation lors d'un remaniement ultérieur.

Se questionner sur la main et sa fonction dans le lien à l'autre me paraît très intéressant pour tenter de modéliser cette apparente bizarrerie de certains autistes de « non utilisation de leur main », même si je n'aurai pas le temps ici de développer amplement cette question. Je n'aborde donc pas « volontairement » les différentes fonctions et façons d'utiliser ou non la main selon les cultures. Je ne ferai pas non plus l'inventaire des **expressions populaires concernant la main** et leur signification symbolique : elles sont innombrables. Je soulignerai

simplement la diversité de leurs significations et leurs **liens avec la sphère émotionnelle et sociale** (*se frotter les mains* : en signe de contentement ; *avoir la main lourde* : frapper avec force, punir sévèrement ; *avoir la main légère* : exercer son autorité de façon discrète ; *avoir la main sûre* : faire avec assurance ; *avoir la main mise* : dominer exclusivement et souvent de façon abusive quelqu'un ou quelque chose ; *avoir le cœur sur la main* : être généreux attentionné, à l'écoute de l'autre ; *demander la main de* : demande en mariage, *donner un coup de main* : aider ; *parler avec les mains*, etc.). **Je ne lance alors, comme je l'ai fait pour le regard, qu'une piste de réflexion, celle de l'emprise et tente de la penser dans le rapport avec l'animal.**

Le fait de ne pas utiliser sa main correspond notamment au fait de « ne pas toucher » (et vice versa) et à « ne pas prendre ». D'emblée, la dimension réflexive du toucher tactile est présente : le toucher est le seul sens impliquant à priori d'être touché et nous avons vu comment certains autistes peuvent le détourner, en touchant par l'intermédiaire d'un objet. « Prendre » renvoie à la préhension et donc à la faculté ou à l'action exercée sur l'autre, à l'action de saisir. La main est « un organe considéré comme un instrument » (Larousse). Elle évoque la possession, le pouvoir, la possibilité d'action et de connaissance.

Nous pouvons développer toute une gamme de signifiants évoquant l'alternance entre recherche et évitement du lien, ce dont nous avons fait l'hypothèse à la suite de Golse concernant les stéréotypies (Golse, 2006)[379], dans certaines modalités d'approche du poney par l'enfant autiste : ne pas saisir/ne pas être saisi, ou à l'inverse saisir/être saisi, ne pas attraper/ne pas être attrapé (attraper/être attrapé), ne pas agripper/ne pas être agrippé (agripper, s'agripper/être agrippé), ne pas tenir ou retenir/ne pas être tenu ou retenu, tenir ou retenir/être tenu ou retenu, ou encore *maintenir*, etc. Ces termes sont très présents dans la littérature sur les liens précoces et sur l'autisme : *handling* et *holding* de Winnicott, *agrippements autistiques* (*adhésif primaire* (Haag, 1997)[380], *sensoriel* (Lheureux-Davidse, 2012)[381], *pictogramme main-rocher* d'Aulagnier (1986)[382], *machine à contention* de Grandin (2000), pour ne retenir que quelques auteurs principaux.

---

379 GOLSE B. (2006), « A propos des stéréotypies chez les enfants autistes. Entre recherche et évitement de l'objet ou entre reprise développementale et dévitalisation », *La psychiatrie de l'enfant*, 2006/2, 49, 443-458.

380 HAAG G. (1997), « Ressemblances et différences entre les psychoses symbiotiques et les psychoses post-autistiques chez l'enfant », in *Les états psychotiques chez l'enfant et l'adolescent*, Larmor-Plage, Éd. Du Hublot, 211-217, p. 212.

381 LHEUREUX-DAVIDSE C. (2012), « De l'agrippement sensoriel à la métaphore partagée dans la clinique de l'autisme », in *Chimères*, 2012/3, 78, 75-85.

382 AULAGNIER P., (1986), « Le retrait dans l'hallucination, un équivalent du retrait autistique ? », in *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay, 395-410. / « Imaginez quelqu'un qui tombe brusquement dans un

Si à la naissance, la préhension est un acte réflexe (réflexe du *grasping*), l'acquisition de la préhension volontaire marque une étape importante pour l'enfant, celle de l'exploration de son environnement (Exner, 2001)[383]. La préhension regroupe plusieurs mouvements indépendants des segments des doigts, permettant de tenir, maintenir, libérer, prendre des objets dans la main ou les manipuler et les déplacer dans toutes les directions (Sande de Souza, Coury, 2012).

Revenons à la clinique de Mathis. Lorsque ce dernier se met à utiliser ses mains au cours de la thérapie avec le poney, il a tendance à s'en servir de façon parfois brutale (comme cela avait été signalé dans son dossier au Centre de Jour, avec ce geste rapide d'étranglement) et dans un mouvement d'emprise. Ce mouvement d'emprise évoque un lien tyrannique avec l'autre, une toute-puissance de la petite enfance. Or, ce qui apparaît un peu particulier dans son mouvement d'emprise envers le poney est que lorsque Mathis ne cherche plus à le prendre avec ses mains, il arrête tout, se recule et attend passivement, avant de recommencer. **Je propose l'idée d'un processus relationnel, passant par un mouvement d'alternance, que je nommerai d'« emprise-déprise », *dé-prise* étant à entendre au sens d'annuler l'emprise et non de *désemprise* qui signifierait davantage le libérer de son emprise. Cette « dé-prise » se manifeste chez Mathis par un mouvement de recul et de retrait, comme s'il ne pouvait en être autrement qu'en « tout ou rien », comme s'il se retirait de la scène.** Voici une vignette qui illustre ce mouvement :

Vignette illustrant un mouvement d'alternance « emprise-déprise ».

S43 (03.20-07.6) : Cette séquence correspond à un moment où Mathis, dans son évolution du lien à l'autre au cours de la thérapie, se montre dans un mouvement d'emprise vis-à-vis du poney avec, je le souligne, une certaine rigidité et une insistance pesante dans son mode d'approche du poney. Il lui a fallu sept tentatives avant qu'il ne modifie de façon "adaptée" sa stratégie de contact.

Schématiquement, le procédé est le suivant : Anubis montre une attention à Mathis (tourne la tête, le regarde). Comme s'il répondait à une invitation au contact, Mathis s'approche de lui avec une sorte de « miaulement » lancinant et il lui attrape la tête au niveau du chanfrein à deux mains (***emprise***). Le poney indique son désagrément et dégage sa tête. Mathis le lâche, se recule, laisse ses bras le long du corps et attend un moment (***déprise***). Le poney tourne à nouveau la tête vers lui et la même interaction se répète. Lorsque je dis « se répète », je schématise un peu car une répétition n'est jamais réellement

précipice, et qui ne tient que raccroché par une seule main à l'unique et fragile saillie d'un rocher. Pendant ce temps, il ne sera plus que cette union « paume de la main-morceau de pierre », et il doit n'être que cela s'il veut survivre. Tant que cette perception tactile existe, il est assuré qu'il vit, qu'il n'est pas déjà en train de plonger dans le vide » (p. 398).

383 EXNER C.E. (2001), « Development of Hand Skills », in CASE-SMITH J.et O'BRIEN J.C., in *Occupational Therapy for Children*, Saint-Louis, Missouri, Mosby Elsevier.

la même. Mathis répète avec des petites variantes, des petites modifications (il devient moins brutal par exemple ou il lui adresse un message vocal en inclinant le buste). A travers ces signaux, il tient compte probablement, c'est l'une de mes hypothèses des messages mimo-posturo-corporels du poney qui, peu à peu, semble venir chercher la protection de Mathilde : le poney cherche le contact avec elle, se frotte contre ses mains, s'ébroue, mâchonne, renâcle, en étant collé à ses jambes, met ses oreilles en arrière, la queue collée contre les postérieurs. Au bout de sept fois donc, Mathis modifie sa stratégie d'approche et arrête de lui agripper la tête, mais du coup il n'utilise de nouveau plus ses mains. Il se colle front à front contre son chanfrein comme il le faisait au début, l'observe adossé à Mathilde, a le regard qui part dans le vide et quand Mathilde qui perçoit sa déception, a un geste de sollicitude en lui touchant l'épaule, il s'éloigne comme fuyant viscéralement ce contact et décide sortir de l'enclos.

Bourdin (2006[384]) montre qu'en partant de l'analyse de l'appareil d'emprise et en soutenant une double vectorisation de la pulsion d'emprise, Alain Ferrant (2001)[385] développe une conception de la notion d'emprise, en s'appuyant sur les travaux freudiens (de 1905 à 1913), afin d'en proposer une conceptualisation forte et une application à diverses études, clinique, psychosociale et littéraire. Pour Ferrant, l'emprise est un concept majeur qu'il conçoit comme un étayage pour les fondements de l'appareil psychique, comme une entreprise mettant en œuvre un appareil d'emprise. L'emprise implique nécessairement l'objet et elle redouble s'il se dérobe. N'est-ce pas ce qui se passe dans cette vignette avec le poney ?

L'expression « pulsion d'emprise » est la traduction des mots allemands *Bemächtigungstrieb* ou *Bewältigungstrieb*. La racine « *Macht* » évoque la force, la puissance, le pouvoir, la capacité à s'emparer de quelque chose, tandis que « *bewältigen* » connote plutôt la domination, la capacité à surmonter ou à venir à bout de quelque chose. Bourdin critique un peu le développement de Ferrant, privilégiant essentiellement la préhension. Il souligne que d'autres auteurs, dans la lignée de Bonnet (2005)[386], insistent davantage sur la dimension d'emprise à l'œuvre dans le couple voir-être vu, ou encore sur une conception de l'emprise comme un formant de toute pulsion (Denis, 1997)[387] et non comme pulsion spécifique.

Ferrant (2008)[388], relie la notion d'emprise aux concepts d'ajustement et d'accordage et aux travaux sur l'attachement (Harlow, 1959 ; Bowlby 1969 ; Guedeney, 2007), concepts qui sous-tendent en arrière-fond ma thèse. Selon Ferrant, le lien d'emprise est également présent du côté maternel et soutient la fonction de contenance, le holding et le handling décrits par

384 BOURDIN D. (2006), « Pulsion et liens d'emprise d'Alain Ferrant », in *Revue française de la psychanalyse*, 2006/1, 70, 241-244.
385 FERRANT A. (2001), *Pulsion et liens d'emprise*, Paris, Dunod.
386 BONNET G. (2005), *Voir, être vu. Figures de l'exhibitionnisme aujourd'hui*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de psychanalyse ».
387 DENIS P. (1997), *Emprise et satisfaction*, Paris, PUF.
388 FERRANT A. (2008), « Le travail de l'emprise : accord et désaccords », in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2008/2, 51, 81-92.

Winnicott (1951). L'attachement et le *caregiving* (notion introduite par Bowlby, 1969, qui peut se traduire par « prêter attention » ou « prendre soin ») visent le sentiment de sécurité. *« Au cours du développement, les conduites d'emprise ou d'attachement du bébé rencontrent, comme un écho, comme un complément, les conduites de* ***caregiving*** *développées par les parents. Si emprise et satisfaction sont en suffisante réciprocité, le sujet se décramponne progressivement de l'objet. Les moments de microretraits montrent que le bébé forge la représentation en* ***présence*** *de l'objet. »,* et plus loin dans le texte : *« Dès le début de la vie, le lien à l'objet mêle intimement différentes formes de présence.* […] *Cette rythmicité des différentes formes de présence fait défaut dans toutes les pathologies de l'emprise. L'objet est « trop » là, ou « pas assez » là. Ce qu'on appelle l'absence est un mouvement vers la présence, une présence en devenir »* (Ferrant, 2008)[389]

Faut-il comprendre l'apparition chez Mathis de l'utilisation de la main permettant un mouvement d'emprise dans son lien au poney comme une tentative d'ajustement, d'accordage à l'objet, avec cette recherche d'une « rythmicité des différentes formes de présence » ? Nous pourrions alors peut-être relier ces conduites d'emprise, présentes dans les travaux des auteurs de l'attachement mais aussi dans *« l'ensemble des observations sur les interactions mère-bébé réalisées pour préciser les enjeux et les pathologies de l'attachement »* (Ferrant, 2008)[390], à cette hypersensibilité vis à vis de la perte de l'attention et de l'éloignement du poney. Nous avons retrouvé cela aussi bien chez Sarah que chez Mathis et nous le verrons également avec Dragiša et les dauphins, ce qui peut se traduire alors par une « hypersensibilité aux différentes formes de présence de l'objet ». Cette alternance que j'ai nommée d'*« emprise-déprise »* est-elle spécifique ou fait-elle partie du processus de recherche-évitement de l'objet ?

J'aimerais souligner un point, évoqué dans les dernières lignes de mon observation de cette vignette clinique portant sur l'emprise, à savoir la façon dont Mathis ne semble pas supporter le simple toucher de la part de sa thérapeute, alors même qu'il ne s'agit que d'un geste de sollicitude. Ce mouvement de refus, cette façon de s'échapper, me conduit à esquisser une piste de travail sur le rapport entre l'emprise et l'animal que je proposerai dans ma troisième partie.

[389] *Ibid*. p.85.
[390] *Ibid*. p.84.

II.6. Modalités d'approche du poney envers Mathis

Voyons maintenant comment Anubis, le poney de Mathis, s'y est pris pour aborder ce petit garçon autiste. Je relève deux principaux types d'approche du poney envers Mathis.

II.6.1. Une approche du poney par curiosité pour les comportements de retrait et les activités autistiques

Non pas bien sûr que le poney sache qu'il s'agisse d'un retrait ou d'une activité stéréotypée, mais parce qu'il semble simplement intrigué par cet enfant qui se trouve dans un coin inhabituel du manège, dans un coin intéressant qu'il n'a peut-être pas l'occasion d'aller explorer en temps normal, ou parce que les objets que l'enfant manipule l'attirent. J'ai évoqué avec le cas de Sarah la façon dont le poney peut venir bousculer, déranger l'enfant autiste dans des moments d'activités stéréotypées. Selon la situation et la vision adoptée sur les stéréotypies autistiques, on peut estimer que cette approche du poney aura ou non un effet bénéfique dans la thérapie.

Voici une petite vignette qui illustre la façon dont Anubis vient déranger Mathis dans une stéréotypie. Cette séquence fait suite à une interaction du trio Mathis-Anubis-Mathilde assez intense, rompue à un moment donné par Mathis qui s'éloigne, puis revient en formant une boucle et finit par trouver deux objets (une brosse et un licol), avec lesquels il se sauve au fond de l'enclos, loin de Mathilde et du poney, qu'il surveille néanmoins à la dérobée. Il tourne le dos et se place face au mur avec une posture corporelle qui donne l'impression qu'il veut cacher son « butin ». Il semble commencer à s'enfermer dans la manipulation de ces objets, notamment en faisant tournoyer la brosse. Au bout d'un moment, le poney qui se tenait aux côtés de Mathilde, se dirige soudain vers Mathis, comme si c'était évident, probablement attiré par la situation.

Vignette illustrant la curiosité du poney pour une activité stéréotypée de l'enfant.

S46 (19.40-22.21) : Avisant le poney qui s'approche, Mathis arrête de faire tournoyer la brosse et semble cacher ses objets. **Il tourne le dos et fait comme si le poney n'était pas là**. Mais comme **Anubis lui flaire le cou**, Mathis se tourne vers lui pour le repousser doucement de sa main. Anubis reste statique, Mathis **inverse alors sa position. Il se place face au poney**, dos contre le mur, un objet

de chaque côté de lui, qu'il regarde et touche tour à tour. Le poney qui avait détourné un instant son attention, baisse à nouveau l'encolure et flaire au sol, vers les pieds de Mathis. Celui-ci se décale un peu. Le poney flaire avec intérêt le licol et commence à vouloir l'attraper avec sa bouche. Mathis le regarde faire et intervient peu (il n'a qu'un léger mouvement de la main vers la tête). Tandis que le poney lève haut la tête pour se frotter contre le pare-botte, Mathis **tâte la jambe d'Anubis vers l'articulation puis saisit la « cheville** » du poney. (…) S'ensuivra une approche de sa thérapeute et un partage d'expérience à travers des échanges de regards et de sourires.

Dans cette vignette clinique, il s'agit donc d'une interaction à l'initiative du poney, qui vient déranger l'enfant dans une stéréotypie. A cette occasion, Mathis explore une partie du corps de son poney (l'articulation)[391] et cela aboutit à un partage d'expérience avec sa thérapeute.

II.6.2. Une approche par « recherche de proximité » (collage)

Il s'agit de ces moments où le poney suit tous les déplacements de Mathis comme un poulain le ferait avec sa mère. D'une certaine manière, quand le poney suit l'enfant, ceci pourrait être interprété par l'enfant comme un équivalent d'imitation (« Il fait comme moi ») ou encore comme une manifestation de tendresse.

II.6.3. Une approche par « aspiration »

Lorsqu'un vide est créé entre le poney et un partenaire de communication, il peut avoir tendance à combler ce vide (dans la nature pour éviter que s'introduise un prédateur au sein du groupe) et à suivre l'enfant. Avec Mathis quittant régulièrement la scène interactionnelle, cette situation est arrivée fréquemment et a joué un rôle important dans la rencontre avec ce poney. Il s'agit d'une approche par aspiration sociale.

[391] Lorsque l'intérêt pour une articulation devient intense chez un enfant autiste, cela signifierait selon Haag que l'enfant tente de figurer le lien : HAAG G., (1994), « Le langage préverbal et l'émergence des représentations du corps », in *Dialogue*, 123.

II.7. Du détail de l'observation clinique à l'analyse processuelle spécifique chez Mathis

II.7.1. Imitation sonore et communication vocale

Au fur et à mesure de la thérapie, Mathis qui interagissait avec son poney surtout par des échanges tactiles par son corps et par son visage, a commencé à s'adresser à lui vocalement, comme s'il lui parlait. Parfois, cette communication vocale adressée pouvait ressembler à une tentative d'imiter plus ou moins le hennissement du poney. Voici deux vignettes qui illustrent cette hypothèse :

Vignettes de communication vocale adressée au poney.

S39 (19.29-19.46) : La séance touchant à sa fin, Mathilde est en train de mettre le licol pour partir. Mathis se rapproche et se positionne face au poney (à environ 50 cm) et il émet un **son bref et assez fort,** tout en allongeant son buste vers le haut. Il regarde ensuite en biais, puis tout en inclinant légèrement le buste, il amorce un chantonnement avant de s'éloigner.

S40 (19.00-19.50) : Mathis est à genoux au sol devant Anubis. Il joue avec la terre et tape dans ses mains. Le poney n'arrête pas de bailler depuis un moment, comme s'il avait la mâchoire coincée. Il passe sa tête au dessus de celle de Mathis qui l'observe ouvrir grand la **bouche** et il cherche à regarder à l'intérieur. Puis Mathis se relève et fait deux pas, comme prêt à s'éloigner, mais au contraire revient vers son poney. Il l'aborde par la tête, côté droit, s'approche de son **œil**, puis se met **front à front** comme un peu plus tôt dans la séance avec sa thérapeute, envers qui il a eu un élan de tendresse, avec cette même façon de se mettre front à front (09.39) puis s'installer dans ses bras. Il sautille en émettant des sons, exécute un aller-retour. Puis **il se place face à face avec Anubis et émet un cri lancinant et modulé, comme s'il lui parlait.**

Vignette d'imitation sonore et motrice.

S33 (02.08-03.33) : Je résume cette vignette dont la description complète est très longue. Anubis et Mathis était en interaction de façon proximale. Puis visiblement, l'attention du poney est détournée par les bruits de poney venant de l'enclos voisin. Il regarde vers cette source sonore et aussitôt, Mathis détourne également son attention du poney. Anubis pivote soudain sur lui-même et s'éloigne, provoquant un gémissement fort de Mathis, comme pour se plaindre ou le rappeler. Or quasiment simultanément, le poney hennit fortement comme en prolongement du cri de Mathis, puis il hennit deux fois plus doucement. Mathis exprime de la surprise, laisse apparaître un sourire et partage cette expérience avec sa thérapeute. Peu après, lorsque le poney revient et dès qu'il regarde Mathis, ce dernier se met se met à s'adresser au poney vocalement. C'est comme s'il imitait en écho le

hennissement du poney et comme s'il lui parlait. Sans le quitter des yeux, il le regarde en coin, avec un cri assez aigu, long et modulé, puis toujours sans le quitter des yeux, se rapproche de la tête du poney (par le côté gauche qui est vers lui) et plonge son regard dans le sien, comme recherchant l'effet cyclope. Puis il se recule l'air satisfait et se rassoie dans les bras de Mathilde. Peu après, il va imiter son poney qui s'ébroue et il partagera de façon assez joyeuse cette expérience avec sa thérapeute.

Je ne reviens pas sur la question du regard et les hypothèses de Haag que cette situation peut évoquer, mais plutôt sur l'importance dans une thérapie avec un enfant aussi sévèrement autiste que Mathis, de le voir tenter **d'imiter un autre être vivant, un partenaire de communication.** Stern (1985) a fait l'hypothèse de l'imitation comme moyen de l'inter-affectivité dans la relation mère-bébé. Nadel (1986)[392] a très bien montré l'importance de l'imitation « immédiate ou synchrone », forme comportementale transitoire, utilisée par l'enfant pour communiquer avec des pairs dans la période qui précède juste l'acquisition du langage. Entre 18 mois et 4 ans, cette phase transitoire correspond à un besoin de similitude pour interagir (Nadel, 1986[393] ; Baudonnière, 2000[394]).

II.7.2. Sensibilité à la perte de l'attention de l'autre

Nous avons vu précédemment combien Sarah était sensible à la perte de l'attention de l'autre (poney ou thérapeute) et aux ruptures de contact, même simplement visuels, comment elle l'a exprimé (déception, tristesse, colère) et comment elle s'est inscrite dans un processus réorganisateur dans le processus d'attachement avec sa thérapeute. Qu'en est-il pour Mathis, chez qui j'ai également repéré une sensibilité à la perte de l'attention de l'autre ? Voici quelques vignettes montrant la façon dont il réagit à la perte d'attention de son poney. Elles se situent plutôt sur la fin de la seconde année, lorsqu'Anubis se met à rechercher de plus en plus le contact avec Mathilde et que, nous allons le voir, il ne s'y montre pas indifférent. L'analyse vidéo m'a permit de le découvrir :

Vignettes illustrant la sensibilité de Mathis à la perte d'attention de l'objet.

S38 (07.15-07.28) : Mathis regarde Mathilde venir vers lui, suivie de près du poney. Il émet un son lancinant. Anubis s'arrête mais se place clairement vers Mathilde, flanc gauche contre elle. → **Mathis se détourne et va s'adosser face à eux.**

S38 (07.46-08.01) : Le poney tourne sa tête vers Mathilde. → **Mathis se laisse glisser le long du mur et s'assoie.**

[392] NADEL J. (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF.
[393] *Ibid*.
[394] *Ibid*.

S39 (02.08-02.23) : Mathis dos au mur semble regarder dans le vague. Soudain, il se dirige vers Anubis, l'aborde par la tête sur le côté et regarde ses yeux de très près en gémissant puis se recule. Le poney commence à tourner son attention vers lui (et dans le même temps soulève sa queue). Mathis se rapproche imperceptiblement pour regarder encore les yeux du **poney qui détourne la tête.**
→ Mathis jette un coup d'œil bref vers la caméra et repart. Il va agir de la même façon avec Mathilde, en cherchant activement son regard qu'elle soutiendra et c'est lui qui évite alors de la regarder.

S39 (03.50-04.25) : Anubis s'approche de Mathis qui le regarde (tête très légèrement inclinée), adossé contre la porte. Mathis tend la main et le caresse sur le nez. Anubis lève la tête, regarde au dehors. Mathis regarde ses yeux et dès qu'il rebaisse sa tête, donc semble lui donner une attention. Mathis interagit avec lui : il le caresse, lui touche l'œil puis le nez, se laisse flairer et le gratte tout doucement du bout des doigts sous son menton, sur l'extrémité très douce de son nez, sur les lèvres que le poney remue. Mathis a un petit son de contentement, fait un tout petit tour sur lui-même devant **le poney qui décale un peu sa tête de lui. → Mathis le regarde puis regarde au loin et par terre, comme déçu, le regard flou, lointain. Et alors que le poney lui redonne pourtant son attention, Mathis s'éloigne et retourne vers Mathilde.**

S39 (06.10-06.32) : Mathis l'aborde par la tête qui est tournée vers lui et lui donne à sentir la manche de son blouson. Puis il attend, statique. Dès qu'il y a un signe d'attention du poney, qui incline doucement la tête, il le caresse avec sa main, ses doigts sur le chanfrein. Mais **Anubis dégage sa tête et vient plutôt chercher le contact avec Mathilde**. Il frotte sa joue droite contre le bras de la thérapeute, la queue légèrement relevée. → **Mathis s'éloigne en gémissant**. Le poney le regarde partir.

S39 (13.58-14.28) : Anubis est en contact avec la thérapeute qui attend la bombe à la main. Mathis tourne en cercles devant eux, gémit un peu, se rapproche tête inclinée en les regardant, semble hésiter. **Anubis cherche le contact de Mathilde qui le caresse alors**. **→ Mathis les dépasse et s'éloigne**. Le poney le regarde partir sans le suivre.

S39 (15.43-10.02) : Pour une fois, c'est le poney qui passe devant Mathis en l'ignorant. Je me demande s'il n'est pas attiré par un bruit venant de ses congénères à l'extérieur (Cf. les boxes accolés au manège). Mathis regarde vers les membres en mouvement d'Anubis, essaye de le toucher au passage vers le flanc **mais le poney lui échappe. → Mathis vient aussitôt se coller à Mathilde, comme pour se réconforter. Il s'adosse à elle, face au poney qui se tient à distance et les regarde tous deux.**

Ces échanges donnent l'impression d'une **hypersensibilité** de cet enfant **à l'attention et l'accueil** de l'autre, presque d'une hyper susceptibilité : il semblera parfois, après-coup, le bouder, l'ignorer, le refuser en retour. A certains moments, l'expression du visage et la posture corporelle de Mathis (effondrement) peuvent s'interpréter comme une **déception**, voire une tristesse. Il semblerait qu'il soit **blessé par le moindre micro-message de non rencontre, de refus, de rejet, d'abandon, de lâchage de l'objet ou de préférence pour interagir avec la**

thérapeute. Cela évoque aussi toute la question d'un lien tyrannique. Comme nous l'avons observé chez Sarah, **ces attitudes n'étaient pas apparentes au début lorsqu'il déambulait sans cesse et que le lien avec sa thérapeute n'était pas construit. Le mouvement aurait-il pour cet enfant une sorte de fonction anti-dépressive davantage apparente dans ces séquences ?**

En revanche, à l'inverse de Sarah, je n'ai pas observé de réaction de colère mais – et ceci reste purement spéculatif – Mathis donne ensuite l'impression, soit lors des interactions suivantes soit à la séance suivante, d'être parfois dans une forme de rétorsion en rejetant son poney (ce que j'appelais des « bouderies »). Les mouvements de réconfort recherchés envers Mathilde, dont j'ai donné un extrait ici, n'étaient pas systématiques mais témoignent, il me semble, de processus opérants dans le sentiment de sécurité inhérent au processus d'attachement. Cette hypersensibilité de Mathis, ainsi que de Sarah et nous le verrons de Dragiša, à la perte de l'attention de l'autre **renvoie à nouveau à l'épineuse question de la question de l'attachement dans l'autisme.**

II.8. Résultats des évaluations C.A.R.S. et Haag

II.8.1. Comparaison des résultats de la C.A.R.S. de Mathis en début et en fin de prise en charge

Figure 19 : Comparaison des résultats de la CARS de Mathis en début et en fin de prise en charge.

	Mathis	C.A.R.S 2009 6 ans 7 mois	C.A.R.S 2011 8 ans 4 mois	Différence
	Date passation Examinateur	28.09.2009 Mathilde	04.07.2011 Céline	
I	Relations sociales	3	3	/
II	Imitation	4	4	/
III	Réponses émotionnelles	3,5	3	- 0,5
IV	Utilisation du corps	3	3	/
V	Utilisation des objets	3,5	3	- 0,5
VI	Adaptation au changement	3,5	2,5	- 1
VII	Réponses visuelles	3	2,5	- 0,5
VIII	Réponses auditives	3	1,5	- 1,5
IX	Goût, odorat, toucher (rép et modes d'exploration)	2,5	3	+ 0,5
X	Peur, anxiété	3,5	3	- 0,5
XI	Communication verbale	3,5	3,5	/
XII	Communication non verbale	3,5	2	- 1,5
XIII	Niveau d'activité	2	3	+ 1
XIV	Niveau intellectuel et homogénéité du fonctionnement intellectuel	2	2	/
XV	Impression générale	3,5	3	- 0,5
	SCORE TOTAL	**47**	**42**	**5**
	Nb items cotés 3 ou plus	12	10	
	INTENSITE de l'AUTISME	**Autisme sévère**	**Autisme sévère**	

NB : J'ai surligné les items correspondant à mes trois domaines investigués (communication, émotion, relations sociales).

Commentaire

Après deux années de thérapie avec le poney, entre autres, les résultats de la C.A.R.S. montrent une **baisse très significative de l'intensité de l'autisme** de Mathis. Celui-ci passe de 47 à 42 (écart de 5 points) mais reste sévèrement autistique. Une amélioration est notée dans plusieurs items de la C.A.R.S.. Les **améliorations les plus importantes** concernent : les réponses auditives, la communication non verbale et l'adaptation au changement. Se sont **améliorées** également : les réponses émotionnelles, les réponses visuelles, l'utilisation des objets et les réactions de peur et d'anxiété. Restent **inchangées** : les relations sociales, l'imitation, l'utilisation du corps et la communication verbale. Les réponses et modes

d'exploration proximaux (goût, odorat, toucher) ont davantage été observées lors de la passation et obtiennent un **moins bon résultat**, ainsi que le niveau d'activité.

Concernant nos domaines d'investigation plus particuliers (émotion, relation, communication), la C.A.R.S. montre une amélioration dans deux des trois domaines. Comme pour Sarah, il s'agit du **domaine émotionnel** (- 0,5) mais surtout de la **communication non verbale** (- 1,5), tandis que la **communication verbale** et les **relations sociales** n'ont pas bougé.

Le fait que la C.A.R.S. ne mesure pas de changement dans le lien social, alors que nous voyons celui-ci se construire et s'enrichir entre Mathis et sa thérapeute tout au long de la thérapie avec le poney, indique surtout qu'il ne peut pas reproduire d'emblée ce lien avec une personne inconnue. Cela montre aussi la difficulté de permanence et de transposition de compétence chez ces enfants. Ce résultat comparé à notre clinique montre également toute l'importance de la temporalité avec les enfants autistes et notamment concernant les processus psychiques et les changements.

II.8.2. Comparaison des résultats de la Grille de Haag de Mathis en début et en fin de prise en charge

Figure 20 : Comparaison des résultats de la Grille de Haag de Mathis en début et en fin de prise en charge.

Mathis **6 ans 7 mois/ 8 ans 4 mois**	**Étape I** **Etat autistique « réussi »**		**Étape II** **Étape de récupération de la 1ère peau. Début de la phase symbiotique**		**Étape III** **Phase symbiotique installée 1) clivage vertical, 2) clivage horizontal**		**Étape IV** **Étape d'individuation**	
Date examen	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
	+ + + + + Dans tous les items	+ + + +	+ Exploration de l'espace et des objets	+ + + Émotion et relation. Regard. Image du corps	+ Pbique du clivage vertical de l'image du corps (se colle sur le côté de l'autre)	+ + Émotion, relation. Image du corps	/	/

Commentaire

Les résultats de la grille de Haag confirment la diminution de l'intensité de l'autisme, évaluée par la C.A.R.S. et situant Mathis dans un passage ou des allers-retours entre l'étape I et l'étape II. Les processus qui se développent dans l'étape II. concernent notamment

l'exploration de l'espace et des objets (contour des pièces, du manège, exploration du filet), **les expressions émotionnelles et relationnelles** (enveloppe sonore, attaque possessive du visage, qui s'est jouée sur le poney), **le regard** (alternance entre regard interpénétrant et retrait, effet cyclope), **l'image du corps** (avec la recherche de l'appui du dos mais, dans son cas, pas toujours combiné à la pénétration du regard, parfois la recherche de serrage) et **a minima le langage verbal** (exercice vocalique spontané mais avec très peu d'imitation). Les processus qui se développent dans l'étape III. concernent le **domaine émotionnel et relationnel** (manifestations d'envie, apparition des émotions, émergence de moments relationnels en mutualité avec échanges tendres, ébauche d'une conscience de séparation, d'une identité néanmoins encore un peu dans la toute-puissance infantile) et **l'image du corps** (investissement de la moitié inférieur du corps).

La grille de Haag, même si elle peut parfois être difficile à utiliser car elle demande de bien connaître les concepts « haaguiens », permet de repérer les processus psychiques et d'évolution du moi corporel de Mathis et de donner un sens potentiel à ces « bizarreries » d'autiste, plutôt que de les constater comme le fait la C.A.R.S.

II.9. Conclusion du cas de Mathis

Mathis est un des enfants les plus difficiles à « attraper » au sein du Centre de Jour. Il semble en effet se mouvoir en permanence dans un entre-deux, **aussi bien dans la dimension géographique de la spatialité que dans la dimension interrelationnelle** de cet espace.

Au sein d'un dispositif thérapeutique favorisant sa liberté de mouvement et sa liberté d'être, Mathis a été accompagné, d'une part par un poney, animal doué d'une extrême sensibilité cénesthésique et tout aussi libre de ses mouvements, qui s'est laissé aspirer, croiser et recroiser, frôler et toucher, ou encore envelopper (lors du contournement de l'espace interpersonnel), à travers ses allers-retours en déambulation. Le poney s'est donc laissé explorer, toucher corporellement et a pu être intrigué par les stéréotypies de l'enfant, allant jusqu'à les bousculer un peu.

D'autre part, Mathis a été accompagné par une thérapeute sachant s'effacer de façon consentie (Liozon, 2015), le temps qu'il a fallu, tout en étant réceptive à ses messages. Ceux-ci s'expriment dans le registre de l'affect et de la sensori-motricité. Mathis a pu fugacement, puis plus longuement, partager ces registres et ainsi accéder à un processus d'appropriation subjective.

Ce processus psychique qui semble s'être déployé pour lui au sein de cette thérapie avec le poney, témoigne de toute la pertinence de **relancer les préalables de la symbolisation primaire** et de **réorganiser les articulations entre les différents éléments du moi corporel** par différentes postures (regard, adossement). Ces éléments cliniques et thérapeutiques témoignent de la **priorité de trouver les façons d'assurer un sentiment de sécurité** chez tout enfant et en particulier chez tout enfant autiste. Si la recherche d'un sentiment de sécurité est permanente tout au long de la vie, la question qui se pose ici avec un enfant autiste est qu'il puisse **internaliser, introjecter ces temps thérapeutiques de mise en sécurité**. Rappelons que ce temps de mise en sécurité, permettant chez l'enfant un sentiment de sécurité retrouvé, constitue le **préalable nécessaire à l'installation dans l'après coup d'une forme de relâchement de l'emprise, donc d'une forme de « lâcher prise »**.[395]

Un élément spécifique à la clinique de Mathis semble donc de pouvoir repérer l'émergence de processus de jeu vers la fin de sa prise en charge thérapeutique. C'est dans ce

[395] ROUSSILLON R. (2008c), « Le besoin de sécurité », in FURTOS J., *Les cliniques de la précarité*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier-Masson.

sens que j'ai souhaité poursuivre mon exploration clinique par la présentation d'une thérapie avec le dauphin, au sein de laquelle apparaissent plus nettement les processus interactionnels se situant dans le registre du jeu.

III. Cas de Dragiša (14 ans) : une expérience de contacts avec les dauphins

III.1. Présentation de Dragiša et de son histoire

Le patient que j'ai appelé Dragiša («š » se prononce « ch » en serbo-croate) est un jeune adolescent souffrant d'un autisme modéré, qui vient pour la première fois au Dolphin Reef pour suivre un programme de soutien à l'aide des dauphins. Il vient d'Europe et comme souvent dans ce cas, la prise en charge est condensée sur plusieurs jours d'affilée. C'est un cas un peu particulier car, malgré la crainte que cela soit trop long pour lui, sa mère a su convaincre la responsable de le prendre sur une durée d'un mois. Elle estimait qu'ils ne pourraient pas se permettre ce type de voyage et de thérapie bien souvent et elle souhaitait lui donner toutes les chances d'en profiter.

III.1.1. Contexte de l'entretien

J'obtiens un entretien avec la mère assez rapidement, trois jours après le début des séances, entretien dont il faut souligner les difficultés liées au barrage de la langue. La mère s'exprime en allemand, qui n'est pas sa langue maternelle (serbo-croate), auprès d'une allemande me traduisant en anglais, à moi qui suis française… De ce fait, la reconstitution de l'anamnèse de Dragiša m'a demandé beaucoup de concentration et a été relativement long.

L'entretien se déroule sur la plage, comme tous ceux que j'ai effectués au Dolphin Reef. C'est typiquement le type de situation qui m'a enseigné comment ne pas être déstabilisée, quel que soit le cadre pour mener un entretien clinique. J'avais déjà expérimenté « comment rester psychologue tout en épluchant des pommes de terre » avec des patients dans un stage[396] assez initiatique lors de mon année de formation en DESS. Nous sommes au mois de janvier, ce qui signifie que la température est plutôt douce pour un européen à cette saison

[396] Stage à la MAP (Maison d'Accueil Psychothérapique), Association Santé Mentale et Communautés, Villeurbanne en 1998.

(21°C en moyenne). Au début de l'entretien, Dragiša se baigne dans la mer puis vient nous rejoindre.

III.1.2. Origine de la demande de thérapie avec les dauphins

Dragiša a 14 ans. Il présente un physique harmonieux et agréable. Il est svelte, a des yeux bruns souvent plissés et des tâches de rousseur sur le visage. Son regard est évitant et son agitation corporelle assez présente. Il sautille beaucoup sur place et bat des mains.

Sa famille, d'origine Serbo-Croate, a immigré en Allemagne peu avant sa naissance. Dragiša comprend le serbo-croate, sa langue maternelle, ainsi que l'allemand et peut s'exprimer un peu dans les deux langues. Il vit avec ses parents et a deux frères plus âgés qui ont des enfants.

La mère commence par me dire que son fils est « intelligent et a une bonne mémoire ». Selon elle, il ne présente « pas de troubles du comportement trop importants » mais il a « beaucoup de peurs ». C'est le motif de sa demande de delphinothérapie, dont elle attend « un apaisement, une baisse de l'anxiété » chez lui. Antérieurement, les peurs de Dragiša étaient beaucoup plus importantes et c'est bien parce qu'il a moins d'angoisses et de problèmes de comportement liés à celles-ci, que sa mère a pu envisager un tel voyage (avion, hôtel, alimentation et lieux nouveaux). Auparavant, Dragiša exprimait ses angoisses par des cris, des hurlements et de l'auto-agression, en se frappant fort sur le ventre. Prendre le métro par exemple, pouvait déclencher ces comportements. Puis il a arrêté de se frapper mais s'est mis à beaucoup claquer dans ses mains. La mère constate : « à chaque fois qu'un comportement disparaît, un nouveau réapparaît ».

Depuis environ deux années, Dragiša ne claque plus dans les mains mais s'est mis à marcher à l'envers, symptôme assez nouveau et spectaculaire, qui n'aura échappé à personne au Dolphin Reef. En effet, Dragiša revient toujours d'où il est venu, de la même façon qu'il y est allé. Cela signifie que s'il va d'un point à un autre en avançant normalement, il en repartira toujours à reculons, en reproduisant exactement le même parcours, sans quoi il panique. C'est notamment là que réside sa capacité de mémorisation hors norme, à laquelle faisait allusion la mère. Par ailleurs, lorsqu'il ne se sent pas bien, Dragiša se ferme, n'écoute plus, regarde ailleurs et se met à énumérer des noms d'enfants de l'école ou des noms de lieux connus.

Six mois avant leur venue à Eilat, c'est un reportage à la télévision, où des surfeurs en Nouvelle Zélande menacés par des requins ont été sauvés par des dauphins, qui a décidé la

mère. L'élément déclencheur est donc une image salvatrice. De son côté, Dragiša aime beaucoup regarder « Flipper le dauphin » et voulait, selon la mère, « être Lupaca, le héros » (peut-être s'agit-il de Luke Halpin, jouant Sandy, un des deux enfants de la série). Quand il voyait des images ou des films avec les dauphins, il « voulait nager avec eux » et disait : « Ils m'attendent ».

En comparant les propositions de delphinothérapie sur Internet, la mère a choisi la structure israélienne dont l'approche émotionnelle lui a paru plus adéquate pour Dragiša que la méthode en Floride par exemple, qui insiste davantage sur l'apprentissage cognitif. Toute la famille économise pendant quelques mois pour ce projet. C'est une des rares familles que j'ai rencontrées là-bas qui n'a pas minimisé le coût financier[397] qu'un tel projet pouvait représenter, ni l'attente très forte de résultats qui y est liée.

III.1.3. Antécédents et éléments d'anamnèse

Une fois abordés les symptômes de Dragiša et les motifs de demande de delphinothérapie, situer l'environnement familial de Dragiša amènera assez vite le discours de la mère sur un point douloureux de l'histoire familiale : celui d'un enfant non désiré.

Le père a 60 ans, il est chauffeur de bus et travaille beaucoup pour permettre à Dragiša de bénéficier de soins médicaux et d'activités (hydrothérapie, ski, etc.). La mère qui a 53 ans était employée à la poste jusqu'aux 3 ans de Dragiša, pour qui elle a arrêté de travailler. Dragiša est le dernier d'une fratrie de trois garçons. Ses grands frères ont 33 et 30 ans. La mère a donc eu jeune ses aînés, à 20 et 23 ans et Dragiša tardivement, à 39-40 ans. Elle est grand-mère de trois petits-enfants, des garçons également. Alors que je questionne cet écart d'âge important entre Dragiša et ses frères (16 et 19 ans d'écart), la maman, qui pour sa part est la dernière d'une fratrie de dix enfants, m'explique qu'il ne s'agissait pas d'une grossesse voulue. Après son deuxième enfant, elle « ne souhaitait plus d'enfant ». Elle est cependant tombée enceinte et « a avorté », car elle « craignait d'avoir un enfant handicapé », à cause de médicaments qu'elle avait pris. Elle a ensuite regretté sa décision et s'est culpabilisée durant de nombreuses années. Se pensant « trop vieille » pour avoir encore des enfants, elle arrête sa pilule contraceptive et tombe enceinte de Dragiša. « Je me suis immédiatement dit que celui-ci venait remplacer celui dont j'ai avorté » me dit-elle.

[397] 100 skekels (ILS) par session, au total 1600 ILS pour le mois, soit 366 euros actuellement, sans compter le coût de l'avion, l'hôtel, les repas et autres frais.

La grossesse est « normale », mais la mère a pris beaucoup de poids (38 kg), qu'elle n'a jamais totalement perdus. « Je suis passée de 52 à 90 kg ! ». Elle avait « beaucoup de difficulté à respirer » et « ne dormait pas ». Elle était « très angoissée » durant cette grossesse « à cause de la guerre », des tensions politiques dans son pays[398]. Elle avait « peur pour ses aînés ». Elle a du faire un certain nombre de tests médicaux, dont une amniocentèse et se demande « s'il n'y a pas eu un problème à ce moment là ».

Elle évoque un accouchement « long et difficile » et de l'angoisse car « le bébé avait le cordon autour du cou. Il était tout bleu à la naissance ». C'était un « gros bébé » (4kg 200). « On aurait dit un bébé de deux-trois mois, pas un nouveau-né » précise t-elle. Les aînés étaient « très contents d'avoir un petit frère ». Lorsque je tente de cerner comment elle a accueilli et rencontré ce bébé, la mère a tendance à mettre à distance ses émotions et je n'insiste pas. Ce qui l'a frappée quand elle l'a vu, est que « ce bébé avait un regard d'adulte ». Elle dit n'avoir souffert ni de baby-blues, ni de dépression post-partum.

Dans son développement, elle évoque un allaitement court, de six semaines, car elle « n'avait plus de lait ». Au moment de la diversification alimentaire, Dragiša refuse de toucher de la nourriture, puis plus tard ne mange que ce qui est cuisiné par la mère. Il « picore toutes les miettes » autour des assiettes des autres. Aujourd'hui, il est « très lent » pour manger et a tendance à « jouer avec la nourriture ». Le sommeil est problématique. Dragiša était un « bébé qui pleurait beaucoup, était agité ». Avant l'âge de cinq ans, il ne dormait « pas plus de deux heures d'affilée ». Il babillait, avait commencé à dire ses « premiers mots vers un an ». Son langage s'est développé normalement, « il chantait beaucoup ». Il est passé facilement du quatre pattes à la marche qu'il acquiert à 18 mois. Il est propre à l'âge de 2 ans et demi.

III.1.4. Le début des troubles

Vers 3 ans/3 ans et demi, tout bascule. Alors qu'il commence à aller au *Kindergarten*[399] (garderie), la mère remarque que « quelque chose ne va pas ». Il est « agressif » envers les autres enfants et « ne supporte pas leur proximité ». L'animatrice du *Kindergarten* lui explique qu'il « n'est pas assez développé » pour qu'ils puissent le garder et lui conseille d'aller voir un

[398] Bref historique : 1918 à 1968 : Yougoslavie, de la monarchie à Tito. 1980 à 1991 : éclatement de la Yougoslavie. De Juin à septembre 1991 (donc durant la grossesse de Dragiša) : six enclaves serbes en Bosnie-Herzégovine proclament leur indépendance. 1992-1995 : guerre en Bosnie-Herzégovine. Début du siège de Sarajevo en avril 1992. Nombreux crimes de guerre. Cessez-le-feu définitif en 1995. Paix. Février 2001 : chute de Milosevic. 2003 : nouvelle union des deux états restant appelée « Serbie-et-Monténégro ».

[399] Le Kindergarten en Allemagne accueille des enfants entre 3 et 6 ans avant l'entrée à l'école primaire.

psychologue. Pour la famille, famille élargie comprise, ce fut « le pire moment », car « l'idée du psychologue » était, me dit-elle, « quelque chose de tabou ». C'est à ce moment là que la mère quitte son emploi pour s'occuper de son fils. Durant un an, les parents vivent dans la culpabilité et ne sont pas allés consulter. Puis ils finissent par trouver une psychologue pour enfants qui parle le serbo-croate et qui entame « une thérapie par le jeu ». Mais le diagnostic établi dans une clinique à Stuttgart en Allemagne n'était « pas clair », précise la mère qui n'avait pas confiance dans ce qui lui était annoncé.

III.1.5. Annonce du diagnostic et prises en charge

Dans son récit, je ressens le désarroi des parents dû à l'annonce du diagnostic. Cette annonce sera suivie d'allers-retours entre l'Allemagne et le pays d'origine, dans une quête du « vrai » diagnostic. Dragiša commence un suivi avec une autre thérapeute, allemande cette fois, et selon la mère « il s'est mis à parler encore moins ». Dragiša reprend le suivi avec la psychologue parlant serbo-croate mais la perte du langage verbal se poursuit : « à 4 ans, il ne parlait plus ». Ils vont alors voir un professeur à Belgrade en Serbie qui, après une semaine d'observation, conclue à un « autisme partiel ». Les parents visitent une « institution pour enfants » à Belgrade mais leur psychologue la leur déconseille.

L'annonce de ce diagnostic est un choc. La mère évoquera s'être sentie « démunie », avoir brusquement ressenti un « lourd devoir » devant elle et avoir mis beaucoup de temps pour l'accepter. Ce fut un « long processus » me dit-elle. « J'ai fait une thérapie pour moi-même, mais toute seule ». Elle se présente comme une « battante » mais souligne l'importance du soutien familial, de son mari et de ses enfants. Comme souvent, la réaction face au diagnostic est présente, car d'une autre façon la mère exprime aussi, un peu plus tard dans l'entretien, s'être « sentie mieux » d'avoir eu ce diagnostic d'autisme ainsi posé.

Dragiša rentre à l'école en Allemagne, où selon la mère « il n'a rien fait ». On lui dit qu'il a « un retard mental de trois ans ». Elle « décide de devenir sa maîtresse d'école, à la maison ». « A 9 ans, il saura lire et écrire ». Elle évoque également de l'ergothérapie qu'elle décide d'arrêter quand elle estime qu'elle peut « faire aussi bien elle-même ». Elle dit son amertume et sa déception sur ce que l'État allemand a proposé comme soins pour son fils, ce qui selon elle l'a poussée à « faire seule ». En revanche, Dragiša a recommencé à parler à l'aide d'images lors d'une prise en charge intensive en orthophonie (tous les jours durant 4

mois) au Monténégro, (ex-Yougoslavie), dans la maison familiale où elle retourne souvent vivre sur de longues période avec Dragiša.

Durant des années, la mère dit s'être préoccupée des questions du diagnostic et de la cause de cet autisme, tandis qu'aujourd'hui elle « se soucie du présent » pour son enfant. Elle me demande néanmoins mon avis sur la cause de l'autisme.

III.1.6. Évolution de Dragiša et centres d'intérêts

Concernant les expressions émotionnelles, Dragiša « saute quand il est heureux ». Il « est rarement triste » mais facilement « en colère ». Il se montre alors opposant, dans le refus appuyé d'un « Nein ! » bien affirmé. D'ailleurs, au moment où sa mère me parle de cela, Dragiša réagit durant l'entretien, comme s'il ne voulait pas qu'elle parle de quelque chose. Par la suite, je le verrai réagir assez souvent quand la mère le critique, par exemple un jour où elle le compare à un « escargot » et à un « singe ». Lorsqu'elle veut obtenir quelque chose de lui, sa mère utilise facilement le chantage : « Je lui dis : Si tu fais ça, je t'achète ça ». Nous découvrirons qu'elle utilisera ce chantage durant son séjour ici pour l'inciter à toucher les dauphins. En effet, ils sont venus pour cela et elle a des comptes à rendre à son mari et à ses aînés...

Par ailleurs, Dragiša n'aime pas les changements, même s'il les tolère mieux qu'avant. « Quand il perd quelque chose, il va le chercher pendant très longtemps ». Socialement, il n'est plus agressif envers ses pairs mais reste assez isolé. Il a tendance à évoquer plus souvent un enfant en particulier mais sans que l'on puisse évoquer une relation privilégiée avec celui-ci.

Les centres d'intérêts de Dragiša sont « les voitures Golf », qu'il peut dessiner et peindre de façon stéréotypée de toutes les couleurs et d'autre part « mémoriser le nom des gens ». Il aime beaucoup « les balles » (basket, football, billard) mais il joue seul avec et n'est pas dans un échange. La mère ajoute avec humour : « et il saute comme une balle ! ». Il apprécie « le dessin et la peinture ». Il aime « les animaux, notamment les chats » et adore aller chaque semaine avec l'école dans une ferme spécialisée. C'est un lieu très investi et « c'est le jour où il parle le plus, où il cherche le plus à raconter ce qu'il a vu et ce qu'il a fait ».

La mère termine l'entretien sur l'évocation heureuse de son lieu d'enfance, le Monténégro, qu'elle a quitté il y a quinze ans, pour aller à Stuttgart. Elle y passe quatre mois

d'été avec Dragiša et elle conclue : « Là-bas c'est plus facile avec lui ; il est très libre et tout le monde le connaît ».

C'est le seul entretien aussi complet dont je dispose. Le reste provient des échanges sur le ponton entre la thérapeute et la mère et parfois avec moi, lorsque j'avais un traducteur disponible. Quelques éléments précieux me seront communiqués par ma collègue allemande, biologiste, Sylvia van der Woude, qui va me remplacer pour filmer durant la dernière semaine, car je dois rentrer brièvement en France pour ma titularisation. Sylvia jouera un peu le rôle de soutien familial que je n'ai pas pu jouer avec cette famille, faute de parler la même langue. Un échange avec Sylvia me permettra de modifier un peu mon contre-transfert assez négatif envers cette mère, que je ressens dans la toute puissance et dans le contrôle vis-à-vis de son fils. Je suis souvent agacée par les interventions verbales de celle-ci pendant les séances mais aussi par le chantage exercé pour que son fils touche les dauphins, même quand il n'en a pas envie. Sylvia qui m'entend m'exclamer un jour : « Pauvre Dragiša ! », me renvoie : « Pauvre Maman surtout, non ?! » et elle me fait réaliser la tyrannie que cette mère supporte de la part de son fils, dont les exigences sont extrêmement rigides. Leur emprise l'un sur l'autre est, au fond, partagée.

III.2. Mise en récit de la première rencontre entre Dragiša et les dauphins

Après avoir décrit la première session (nage et plateforme), je ferai quelques commentaires. Puis je proposerai une brève image de l'ensemble de cette expérience de rencontre avec les dauphins sur un mois et je décomposerai quelques séquences qui intéressent particulièrement notre propos. L'analyse que je pourrai faire des changements chez Dragiša ne pourra concerner que l'ensemble des séances. En effet, je n'aurai pas de contacts ultérieurs avec la mère après son retour en Allemagne. Je ne saurai jamais par exemple si Dragiša a cessé de marcher à l'envers, comme elle l'espérait tant.

Le dispositif prévu est qu'il bénéficie de quatre jours consécutifs par semaine (du lundi au jeudi), avec deux séances par jour le matin, comme habituellement. Au total, seize séances de nage en mer avec les dauphins et seize séances d'interactions depuis la surface sur la plateforme. Pour ma part, je me situe sur le ponton pour filmer, en compagnie de la mère. Je n'interviens pas dans les séances. Dès le deuxième jour, Dragiša a appris à utiliser un masque, ce qui lui permet de voir sous l'eau. Il refuse le tuba, expliquant qu'il ressort très fréquemment la tête de l'eau et que lorsqu'il est excité, cela évoque un effet stroboscopique. Il parviendra pourtant à l'utiliser sur les deux dernières séances.

III.2.1. Premiers contacts dans la mer : entre euphorie et désintérêt.

La séance dans l'eau se déroule comme suit :

Vignette J1-S1 28 mn : PREMIER JOUR NAGE : Entre euphorie et désintérêt : une alternance attentionnelle et émotionnelle.

Dragiša accepte la main de Sophie, la thérapeute, pour entrer dans l'eau mais il a soin ensuite de garder ses distances. Néanmoins, presque à chaque fois qu'elle lui tend la main, il répond à ce geste d'invitation. Il vérifie souvent du regard la présence de sa mère sur le ponton. Lorsque les dauphins s'approchent, Dragiša **sourit, crie, jubile, se racle la gorge, rit** de façon assez maniaque. Il montre un intérêt pour une production sonore typique des dauphins, leur souffle, qui est une expiration bruyante d'air par l'évent. Il **les imite** : « Atchi ! », l'associant à un éternuement, suivi de la formule de politesse : « Gesundheit ! » qui signifie « A tes souhaits ! ». Cet intérêt et cette imitation, que j'ai en fait

observés préalablement sur le ponton d'où il a pu voir les dauphins, perdurera durant plusieurs séances. Par ailleurs, il prononce ou répète certains mots ou formules comme « Hello Cindy ! ».

Plusieurs dauphins (Nana, Cindy, Shy, Yampa) évolueront dans l'environnement proche de Dragiša durant la première moitié de la séance. Ils apparaissent, disparaissent alternativement, sans que leur absence ne dure plus de deux-trois minutes. Ils interagissent avec Sophie ou entre eux, ainsi qu'avec un des soigneurs qui se trouve sur une plateforme (ce qui est assez inhabituel à cette heure-ci).

A peine Dragiša a t-il mit un pied dans l'eau, qu'un premier dauphin s'approche et les contourne. C'est Nana une dauphine adulte de 9 ans. Puis vient Cindy (30 ans), dont la caractéristique durant toutes les séances sera de « surveiller » entrées et sorties et dont **l'approche est extrêmement douce et lente**. C'est un dauphin qui interagit peu mais qui reste souvent à quelques distances en flottaison et en observation. Mais c'est Shy qui sera présente la majeure partie du temps. Shy (mère de Nana) est une « vieille » dauphine (25 ans), ayant gardé beaucoup de caractéristiques sauvages. Elle est très connue au Dolphin Reef pour son lien privilégiée quasi exclusif avec Sophie, la thérapeute. Elle se laissera caresser brièvement par Dragiša mais vient surtout interagir avec Sophie. Enfin, une plus jeune dauphine, Yampa (5 ans), viendra voir et interagir par moments avec la thérapeute. **Ses approches sont assez dynamiques, vives** et font grimacer Dragiša.

L'euphorie passée, Dragiša se montre moins intéressé par les dauphins. Il est **plutôt calme,** jusqu'au moment où il s'agit de sortir et où il s'agite bruyamment, comme si quelque chose le paniquait : il cherche à retrouver son trajet initial. En sortant, je pourrais constater à la vidéo qu'il reprend bien exactement le même chemin, il revient sur ses pas si besoin, pour reprendre la bonne trajectoire. Il doit ensuite se rincer sous la douche, mais ce contact de jet d'eau est une sensation qu'il n'apprécie pas. Il se force, évite de mouiller sa tête, crie « Nein ! » et saute sur place selon des postures qui évoquent assez les primates.

La première rencontre de Dragiša avec les dauphins se caractérise donc par deux mouvements opposés qui alternent entre **présence/absence de l'attention** de Dragiša et des **expressions émotionnelles en chaud/froid**. L'expression d'un vécu émotionnel très intense, qui se manifeste par une grande excitation avec euphorie à l'approche des dauphins, domine la séance, ainsi qu'un **plaisir sensoriel** de l'immersion de son corps dans l'eau : il se laisse flotter en souriant, pédale à toute allure, sort ses mains l'une après l'autre en les regardant. Puis dans un second temps, comme si quelque chose s'éteignait, Dragiša décroche, se montre indifférent à la présence des dauphins. Il est alors pris dans son monde interne dans lequel il semble se repasser dans sa tête ce qui vient de se passer.

Puis **son attention est remobilisée** et il **cherche à caresser** les dauphins ou les **observe**, plus calmement. Or, ce qui remobilise son attention et son intérêt pour l'animal est le **bruit du souffle** du dauphin. Le Tursiops est d'ailleurs appelé aussi « dauphin-souffleur ». Cette expiration d'air humide (et non d'eau) par l'évent est omniprésente lors de contacts avec des dauphins et peut être modulée, allant d'une expiration lente et douce à une expulsion d'air brutale et bruyante. Le bruit du souffle des dauphins est régulier et représente une **sorte de rythme sonore d'arrière fond** durant les thérapies.

Dragiša accroche à cette production sonore, associe cette expiration à un éternuement auquel il répond par une formule de politesse (*Gesundheit*) ou d'entrée en contact (*Hallo*). Pour lui, ce bruit prend valeur de message et il y répond à sa manière.

III.2.2. Premières interactions sur la plateforme : entre émotion intense et jeu

Durant la séance sur la plateforme, Dragiša va faire sa première rencontre avec Shiba, un bébé dauphin femelle de 6 mois, avec qui il va rester en interaction un bon moment. Shiba est la fille de Nana qui est la fille de Shy. La séance sur la plateforme se déroule comme suit :

Vignette J1-S2 26 mn: PREMIER JOUR PLATEFORME : d'une émotion intense aux prémices d'un jeu.

Bien qu'elle interrompe sa collation, Dragiša suit volontiers Sophie vers la plateforme. Il court et la devance. Sa posture corporelle est très raide. Il traverse l'espace entre le ponton et la plateforme avec l'aide de Sophie et d'Omer, le soigneur, qui était en interaction avec Shiba. La petite dauphine souhaite visiblement que l'on continue à lui prêter attention et elle va rester activement présente. **Contrairement aux dauphins adultes, Shiba reste en interaction avec Dragiša sur des périodes très longues et dans une activité intense lors de cette thérapie.**

Dragiša s'accroupit à côté de Sophie, tout en gardant ses distances mais il montre **intérêt et plaisir** en voyant ce bébé dauphin. C'est assez manifeste lorsque Shiba disparaît pour réapparaître un instant après : il exprime de la joie à son retour. Cependant, son intérêt pour la dauphine est discontinu, par intermittence. **Il a un élan spontané pour toucher l'animal puis se ravise**. Sa mère intervient beaucoup et induit son premier contact tactile avec la dauphine. Dragiša, qui a peur, le fait mais avec réticence. Je note qu'après l'avoir touchée, il touche longuement sa propre peau sur le dos de son autre main, comme s'il comparait ces deux sensations.

Lors de l'absence de Shiba, les objets et **jouets proposés par Sophie ne l'intéressent pas**. Tout juste les agite t-il avec ennui, avant de les reposer rapidement. Ou bien il met ses mains en œillères comme pour ne rien voir, mais peut-être est-il seulement ébloui ? Son corps est agité de soubresauts, son visage rempli de tics, il prononce des mots, imite des éternuements, des souffles de dauphin et rit de façon assez maniaque, sans raison apparente. Puis il s'apaise et scrute l'horizon.

Lorsque Shiba revient la seconde fois, l'interaction dure un quart d'heure. Il répète son nom « Shiba ». **Celle-ci se montre enjouée, vive, émet des clics et cherche de l'attention. Dragiša manifeste un intérêt pour l'animal mais c'est la thérapeute qui assure la continuité du lien**, en passant par un petit **jeu** souvent utilisé par les soigneurs, à savoir lui lancer une petite algue que Shiba relance à son tour en la recrachant. Dragiša jubile et sautille, tout en étant accroupi. Il répète plusieurs fois la même séquence : **imiter un éternuement, prendre l'algue de la main de Sophie, la lancer à la dauphine et ricaner**. Shiba, de son côté émet des **clics**, **apparaît-disparaît**, évoquant un bouchon sortant de l'eau, **recrache** de l'eau, **siffle**.

La mère encore une fois vient interférer dans la relation, en lui demandant de la toucher : «Allez Dragiša donne lui ton doigt, n'ai pas peur, donne ta main, touche le ! » Dragiša tente de lui

obéir mais retire sa main avec réticence. La mère passe au serbo-croate pour lui parler en continu, tandis qu'il commence à se mettre la tête entre les mains. Elle insiste en allemand : « N'aie pas peur, touche-le ! » « « Allez ! Allez ! Le dauphin t'aime. Ne fais pas le bébé ! ». La thérapeute intervient pour stopper la mère et lui en reparlera après la séance, lui demandant de ne pas le pousser, de lui laisser son temps et tenter de la convaincre que « ce n'est pas si grave s'il ne le touche pas ».

Lorsque Nana, la mère de Shiba, vient rejoindre celle-ci pour se faire caresser par Sophie, Shiba, délaissée vient immédiatement chercher l'attention de Dragiša. Celui-ci, **très attentif**, tente de la toucher puis se gratte la tête comme dans un geste de dérivation compensatoire. Il rit de façon euphorique et semble **envahi par ses affects**. Il trouve alors lui même une solution, une sorte de compromis en la touchant par l'intermédiaire d'un objet (un pistolet à eau). Lorsque la dauphine rompt l'interaction et disparaît, il lâche l'objet et regarde ailleurs. Lorsqu'elle revient trois minutes après, il jette le jouet dans l'eau et rit beaucoup en voyant Shiba, rejointe par Nikita (jeune dauphine de 17 mois), se diriger vers l'objet qui flotte.

Puis son intérêt est à nouveau discontinu. Il peut sur une séquence où la dauphine disparaît et réapparaît s'écrier « Hallo ! » mais, la fois suivante, quasiment l'ignorer. Il décroche sur la fin de la séance, s'asseyant plus en retrait, ignorant les interventions de Sophie. Il sursaute, imite des éternuements en disant « Atchi ! ». Son visage est envahi de tics et de mimiques, comme animé par une scène interne connue de lui seul. Lorsque Sophie lui propose les Talky Walky, il sait que ça se met sur l'oreille mais ne joue pas. Il se relève avec le même rituel que pour s'asseoir, c'est à dire assis-debout en trois fois et malgré la difficulté technique, il sort de la plateforme sur ses traces exactes, en arrière tout en s'auto-rassurant avec des mots (« Ja Ja ja », « Bitte », « Raus »). Après la séance, Sophie parle avec la mère. C'est l'heure du nourrissage des dauphins, mais Dragiša n'y prête pas plus attention que cela.

Après avoir envisagé les conditions de déroulement des premières rencontres de Dragiša avec l'animal, nous pouvons déjà repérer de façon prégnante, une immersion dans un bain plurisensoriel qui semble source d'un réamorçage affectif. Envisageons à présent les conditions de la poursuite de cette « expérience de soutien à l'aide des dauphins ».

III.3. Aperçu de l'ensemble de l'évolution de la thérapie de Dragiša sur un mois

III.3.1. L'alternance : un maître mot du fonctionnement autistique ?

Dans le mode d'être et de présence de Dragiša, **l'alternance entre des moments d'intérêt/désintérêt, d'attention/décrochage a caractérisé en grande partie cette thérapie,** même si le temps d'attention continue commence à s'améliorer lors des séances. L'**attention auditive,** représentée par le bruit du souffle des dauphins, semble le remobiliser davantage que l'attention visuelle, représentée par leurs mouvements. Dragiša réalise même une sorte d'accrochage au son produit par le souffle du dauphin avec sa phrase stéréotypée « Atchi ! Gesundheit ! ». L'expression parfois extrême d'**émotions opposées**, très présente au début, s'est ensuite harmonisée. **Cette alternance entre des positions extrêmes concerne également la rythmicité des séances**. Sa mère le symbolise par l'image de l'escargot qui sort de sa coquille et qui s'y replie, lui faisant vivre en **alternance espoir et déception**. Une coquille qui lui fait violence et dont elle espère que les dauphins sauront peut-être « la briser » (« Kaputt ! »). Il a fallu beaucoup d'insistance de la part de la thérapeute pour que cette mère n'intervienne pas de façon aussi intrusive et dans le forçage durant les séances, toute prise qu'elle était dans son désir que son enfant autiste touche les dauphins, un peu comme si ce toucher viendrait « prouver » que les dauphins ont le pouvoir de faire sortir les autistes de leur coquille. Or précisément, Dragiša se montre très réticent à toucher la dauphine avec sa main.

Dragiša a trouvé une sorte de compromis à l'injonction et au désir maternels, en touchant d'abord la dauphine à l'aide d'un objet, avant d'utiliser sa main. Néanmoins, **l'emprise mutuelle mère-fils** a également caractérisé cette clinique.

Lors de la troisième semaine, Dragiša commence à saturer, à se lasser de ces séances avec les dauphins et, selon sa mère, à souffrir de l'éloignement de sa famille et sa maison. **« Il ne veut plus nager avec les dauphins »** confie la mère. Elle ajoute qu'elle aussi souffre de cet éloignement et de la barrière de la langue limitant ici ses échanges. Une incompréhension avec le personnel de l'hôtel, à cause de la langue, amènera un matin des larmes chez elle. Larmes déclenchées par la réactualisation d'un traumatisme, à savoir la séparation de son pays

d'origine pour un pays dont elle ne connaît pas la langue et peut-être aussi par le traumatisme que fait vivre à ses parents un enfant autiste dont on ne comprend pas la langue non plus. Émotion fugace qu'elle comblera immédiatement par une forme d'hyperactivité. Dragiša exprime cette souffrance en anticipant son retour en Allemagne, par l'évocation de repères familiers, des noms de son père, ses frères, d'un enfant de l'école et de personnages de dessins animés.

III.3.2. Surprise et inattendu : une caractéristique de la médiation animale

Pour Dragiša, cette **lassitude** se déverrouille sur les deux derniers jours de thérapie, du fait d'une **initiative audacieuse** de sa part : il va rechercher un corps à corps avec une dauphine, en tentant de grimper sur son dos. Il s'agit d'une interaction avec Nana qui, à la surprise de l'équipe du Dolphin Reef, acceptera ce contact.

Je précise que les dauphins du Dolphin Reef ne sont pas (ne sont plus depuis 1995 pour être exacte) dressés à exécuter des *shows.* Personne ne pratique donc avec Nana ce type de chevauchement, que l'on peut observer dans les spectacles contre nature des delphinariums classiques.

Pour la petite histoire, lorsque cet événement, qui va se reproduire deux fois est arrivé, j'étais absente (en France pour ma titularisation). A mon retour, plusieurs des soigneurs du Dolphin Reef m'interpellaient invariablement, en me croisant, sur l'aspect exceptionnel et presque incroyable de ce moment et me demandaient si j'étais contente, comme si cet événement venait couronner de succès cette thérapie. Or, durant cette année passée au Dolphin Reef, je me suis surprise à me retrouver souvent dans la peau du « rabat-joie de service », avec cette distanciation souvent reprochée aux scientifiques. Le fait que la dauphine épate tout le monde m'intéressait moins que de savoir si cet événement prenait un sens intéressant pour Dragiša. Cette absence d'enthousiasme de ma part s'explique par le fait que dans les interstices du Dolphin Reef, il règne parfois de façon plus ou moins flottante une ambiance singulière, véhiculée par quelques touristes un peu « New Age » qui trouvent à peu près tout et n'importe quoi « *amazing* » (incroyable). Ils sont persuadés, sans aucun fondement scientifique solide à l'appui, d'une sorte de pouvoir magique et merveilleux des dauphins, dont on trouve à ce propos pléthore de pseudo-théories sur internet.

Néanmoins, on peut, même du point de vue scientifique, souligner ce comportement d'acceptation par cette dauphine d'un lien très proximal de chevauchement et d'agrippement de la part de Dragiša, d'une part parce qu'il ne ressemble pas à l'aboutissement d'un lien particulier avec Nana et d'autre part, dans le sens où ce type de comportement ne correspond pas à un comportement naturel de portage sur le dos chez le dauphin. Le poney n'est pas plus programmé génétiquement que le dauphin à recevoir quelqu'un sur son dos mais, à la différence du dauphin, c'est un animal domestique ayant subi un débourrage permettant l'acceptation de ce comportement.

Ainsi en visionnant ces séances (**J15-29 et J16-31**), j'ai cherché, comme pour toute les autres, à repérer quel pouvait être le message potentiel de cette interaction surprenante dont voici la description, précédée de ce que j'ai estimé être potentiellement un précurseur (**J3-5 et J15-29**) à cette interaction de corps à corps, à savoir une **« approche d'imitation corporelle »** de la part de la dauphine :

J3-5 et J15-29 : Vignettes illustrant une posture corporelle « en miroir » de la part du dauphin.

J3-5 : Après un moment d'agitation, Dragiša se calme. Il éprouve son corps dans l'eau : il sort les bras en faisant « le bouchon » et semble éprouver la poussée d'Archimède. Soudain Nana vient sous l'eau, droit sur lui, dans son dos. Il se retourne surpris et l'observe sous l'eau avec son masque. Puis il ressort sa tête hors de l'eau et **à ce moment là, la dauphine sort également la sienne un instant face à lui** (avant de s'immerger et de passer sous lui). **Cette façon de sortir presque simultanément la tête de l'eau donne l'impression d'un comportement synchrone en miroir.** Je suis incapable de dire ce qui se passe sous l'eau mais Dragiša semble très intéressé. Nana réapparaît derrière lui et souffle, ce qui provoque rire et raclement de gorge chez lui.

→ Dans cette vignette l'enchaînement est le suivant : agitation motrice, retour au calme, corps éprouvé dans l'eau, surprise (approche audacieuse du dauphin), interaction synchrone en miroir postural, déclenchement attentionnel (vif intérêt) et libidinal (plaisir).

J15-29 : Préalablement dans la séance, Dragiša qui se montre d'humeur euphorique a exprimé son excitation en sautant, en prononçant le nom « Cindy » de façon joyeuse, en se raclant beaucoup la gorge, en regardant sous l'eau ou encore en provoquant un cercle d'écume autour de lui avec ses bras. Puis il s'émancipe de Sophie la thérapeute en lui criant « Laisse-moi tranquille » et en s'éloignant d'elle. Tandis qu'il est à distance de Sophie, **Nana vient soudain se positionner devant Dragiša, mais cette fois, elle ne se contente pas de sortir la tête : elle cherche à sortir une partie de son corps à l'horizontale.** Ce comportement n'échappe pas à l'observation de Sylvia (la biologiste qui filme en mon absence) qui dit à la mère, se trouvant à ses côtés : « Ça a un but. Ce n'est pas nécessaire pour elle de faire cela. ». Dragiša regarde la dauphine puis cherche à se rapprocher d'elle physiquement.

→ Dans cette vignette l'enchaînement est le suivant : euphorie et agitation motrice, corps éprouvé dans l'eau, désir d'émancipation ou d'éloignement de la thérapeute, retour au calme,

surprise (approche soudaine de Nana qui se place en face à face), interaction synchrone en miroir postural, désir de rapprochement avec le dauphin, comme répondant à un message d'invitation au contact.

Après cette posture en miroir de la dauphine face à Dragiša, celui-ci se rapproche et cherche un corps à corps avec Nana, comme s'il répondait à un signe visuel, un message d'invitation à un contact relationnel. Sophie la thérapeute revient vers Dragiša.

J15-29 et J16-31: Vignettes d'une recherche de corps à corps et de chevauchement du dauphin.

J15-29 : Dragiša **s'adosse** à la dauphine. Il émet beaucoup de raclements de gorge puis il se retourne et **l'entoure de son bras**. La dauphine tolère ce contact inhabituel. Il garde un moment son bras sur le dos de la dauphine puis sur sa nageoire dorsale, tandis que de l'autre main il se tient à Sophie. Il a un mouvement qui laisse l'impression qu'il cherchet à **l'embrasser** puis il soulève sa jambe en cherchant à grimper sur son dos et **la chevaucher**. La dauphine le laisse faire un petit moment puis elle se dégage entièrement et s'immerge. Il est probable qu'elle reste non loin de lui sous l'eau, car Dragiša garde sa tête dans l'eau pour regarder. Il semble la chercher.

→ Dans cette vignette l'enchaînement est le suivant : rapprochement de la distance interactionnelle, contact dos à dos, production vocale (raclement de gorge), mouvement pour prendre dans les bras, élan de tendresse, recherche de portage, portage, éloignement de l'objet, recherche de l'objet.

J16-31 : Il s'agit du dernier jour de la thérapie de Dragiša. Il est **calme**, le **corps rassemblé** avant d'entrer dans l'eau et **autonome** avec son matériel (masque et tuba). Cette vignette correspond à un moment où **Dragiša s'éloigne de Sophie,** qui est en interaction avec Shiba, **pour aller à la rencontre de Nana** qui se tient là non loin en position horizontale. Il l'aborde par le flanc gauche et à nouveau, il recherche un corps à corps avec la dauphine. **Il cherche à la chevaucher, l'entoure de ses bras et la caresse avec douceur. La dauphine se laisse totalement faire, roule sur le côté** (s'abandonne). Dragiša la caresse et de temps en temps la regarde sous l'eau. J'ai le sentiment qu'il regarde vers son **œil**. Dana, une autre dauphine, est derrière eux et semble observer la scène. L'impression qui se dégage de cette scène est celle d'une véritable **rencontre** entre cet adolescent autiste et cette dauphine passant par un corps à corps.

Suite à cette interaction émotionnellement intense, Dragiša va s'accrocher au ponton et refuse d'en partir. L'ambiance change : il devient nerveux et rit de façon maniaque. Je me demande si cette inquiétude n'est pas dû au fait qu'il ne voit plus sa mère qui filme depuis le premier étage de la tour aujourd'hui. Par la suite, il caressera nénmoins d'autres dauphins et va réitérer sa recherche de corps à corps avec Nana.

→ Dans cette vignette l'enchaînement est le suivant : sérénité, corps rassemblé, désir d'émancipation vis-à-vis de l'objet (s'éloigne clairement de la thérapeute), rapprochement de la dauphine, espace interactionnel proximal, recherche de portage, mouvement pour prendre la dauphine dans ses bras, caresse avec douceur. Acceptation de la part de la dauphine.

III.3.3. Rôle des interactions ludiques avec le dauphin dans l'accession à une libidinisation du lien

Sur la plateforme, plusieurs séquences se répètent, illustrant parfaitement comment semblent s'instaurer des **interactions ludiques entre Dragiša et le bébé dauphin (Shiba)**. Durant les deux premières semaines, la continuité de ces jeux entre l'enfant et l'animal est assurée par la thérapeute. Par la suite, Dragiša est plus attentif et mobilisé par ces échanges qui se déroulent sur des temps plus longs et dans une tonalité affective plus adaptée. **Il semble commencer à pouvoir s'approprier une continuité**.

Plusieurs séquences illustrent **l'intensité d'une recherche d'attention et d'échanges de la petite dauphine envers Dragiša et ce même lorsqu'il s'y montre indifférent.** Son jeune âge mais également son caractère propre peut l'expliquer. Shiba a été repérée comme cherchant plus tôt que les autres dauphins, (trois mois au lieu de six habituellement), des échanges avec les humains. Nana, sa mère les lui a autorisés, ce qui n'est pas le cas par exemple des dauphines issues du monde sauvage, comme Shy et Dana. Les jeunes dauphins, en pleine découverte du monde, sont en général très friands d'interactions avec les humains. Cet intérêt s'émousse souvent chez les adultes. Au Dolphin Reef ces derniers développent des liens privilégiés avec certaines personnes seulement.

J'ai déjà évoqué les jeux avec l'algue qui peuvent évoquer des **jeux d'échange** de balle, comme il est possible d'en établir avec un chien d'ailleurs, jeu dans lequel l'échange à deux plutôt en face à face est caractéristique. J'ai également souvent observé des **jeux de poursuite** et des jeux de **coucou-caché** avec d'autres personnes jouant à courir sur le ponton et essayant de tromper l'attente du dauphin qui suit l'humain dans ce jeu concernant l'endroit où émerger de l'eau (**coucou-trouvé**).

Je propose une vignette clinique avec un jeu d'échange à l'aide d'une algue qui illustre la façon dont un dauphin peut se montrer insistant dans sa façon de solliciter l'enfant et à maintenir son attention mais aussi ses limites.

Il s'agit de la séance sur la plateforme **J8-16** dont voici préalablement le résumé :

Vignette : Résumé de la J8-16 : de la « persévérance » du dauphin.

Dragiša qui est en train de manger quelque chose, n'est pas très enclin à suivre Sophie sur la plateforme et sa mère tente de le mobiliser. Il prononce les mots « *Israël* » et « *Papa* », avant de se

lever en s'auto-disant : « *Komm* ! », ainsi qu'un mot que même la mère ne comprend pas. Elle fait un geste à Sophie pour dire qu'il est dans son monde et dit comme résignée : « *autiste !* ».

Malgré ce début de séance peu prometteur, **Dragiša se montrera très présent**. Il **nomme** beaucoup les dauphins et exprime clairement du **plaisir dans ses interactions**. Un jeu entre lui et les dauphins va s'instaurer : un **jeu d'échange** avec une algue. Jeu, il faut le souligner, dont la continuité sera maintenue par Sophie.

Cette séance illustre aussi combien un dauphin lorsqu'il est intéressé, peut se montrer "tenace" et "patient" et inciter l'enfant à poursuivre le jeu. C'est ce que montrera Nana mais surtout Nikita lorsqu'elle voit que Dragiša ne reprend pas l'algue qu'elle lui rapporte et qu'elle va jusqu'à la cracher dans un jet d'eau sur la plateforme à côté de lui.

Mais à un moment, **l'intensité émotionnelle de ces échanges semble déborder** Dragiša et les choses "se gâtent". Il se met à lancer des objets n'importe où dans l'eau et Sophie finit par supprimer la caisse, en la sortant à l'extérieur. A partir de ce moment là, elle n'obtiendra plus grand chose de Dragiša qui se lève, veut partir, refuse de se rasseoir, baille et se met à répéter plusieurs fois « *Tschüüss ! Tschüüss !* », pour appuyer verbalement ce que toute sa gestuelle indique déjà pourtant clairement. Lorsque Nikita revient, Dragiša ne la regarde plus que d'un air assez condescendant. Il donne vraiment l'impression que pour lui, quoiqu'il arrive, la séance est finie et qu'il daigne juste patienter en en attendant la confirmation.

Dans cet exemple, face à un sujet au fonctionnement très rigide comme celui de Dragiša, le dauphin ne fait pas plus le poids que la thérapeute pour infléchir son choix et pour le motiver à s'ouvrir à nouveau. Durant l'entretien avec la mère qui suit cette séance, au bout d'un moment, échappant à la vigilance de Sophie, Dragiša descend subrepticement sur une plateforme et se met à jeter dans l'eau tout ce qu'il y a dessus. C'est précisément ce que Sophie l'a empêché de faire durant la séance. Il donne l'impression d'avoir tout de même eu le dernier mot et par un certain côté ce mouvement d'espièglerie est **une forme de jeu de feinte** du type : « Je t'ai bien eue ! ».

Mais revenons maintenant à la séquence de jeu avec les dauphins au cours de cette séance.

J8-16 : Vignette de sollicitation active d'échange par un jeu d'échange (Nikita, Nana, Shiba).

Une dauphine émerge devant Dragiša qui dit d'un **ton enjoué** : « *Nikita !* ». Nikita émet des clics **ce qui fait rire Dragiša** qui sautille accroupi en répétant : « *Nikita. Nikita !* ».

(...)

Sophie donne à Dragiša l'opportunité d'établir une interaction avec Shiba en lui donnant une algue, que Dragiša accepte de prendre. **Il vise parfaitement bien dans la gueule du dauphin** et cela fait éclater de rire la mère. Dragiša rit de façon retenue mais lorsqu'il voit Shiba recracher et reprendre l'algue dans l'eau, il **rit** plus franchement.

(...)

Sophie fait tout pour assurer la **continuité du jeu d'échange entre Dragiša et Shiba et évite les ruptures.** Mais voici qu'un avion passe et l'intérêt pour cet objet surpasse son intérêt pour la petite dauphine. Sophie l'appelle mais Dragiša fait la sourde oreille. Shiba s'éloigne puis revient tandis que Dragiša tourne la tête pour suivre l'avion des yeux. Sophie tente de maintenir un lien avec Shiba mais

elle s'éloigne. Une fois l'avion passé, Dragiša se secoue avec le visage grimaçant puis regarde devant lui l'eau que Sophie remue pour attirer les dauphins.

(...)

Peu après, c'est à Nana que Dragiša relance adroitement l'algue en exprimant du **plaisir**. Il dit d'un ton enjoué, accompagné de soubresauts corporels : « *Nikita… Nikita. Dana. Nana !* »
(...)

Nana attend très visiblement que Dragiša poursuive l'échange et Sophie redonne à Dragiša l'algue qu'il n'avait pas reprise dans l'eau.

(...)

L'échange se répète, mais cette fois, Dragiša lance l'algue à Nikita qui se tient collée à la gauche de Nana, tout en la confondant avec Shiba. Cette dernière donne d'ailleurs **l'impression de tout faire pour attirer l'attention**. Elle vient se rouler contre Shy que Sophie caresse. Shy siffle et s'éloigne. Les dauphins semblent se pousser mutuellement.

Nana disparaît mais c'est pour mieux resurgir vers Dragiša **l'incitant à poursuivre le jeu avec elle** et Dragiša **répond à cette demande**. Cette fois **au lieu de jeter l'algue, il la dépose presque dans la gueule de la dauphine**. Il manifeste son **contentement** notamment au moment où elle **crache un petit jet d'eau**.

Les trois dauphines sont très demandeuses d'attention et elles émettent une série de sons. Dragiša semble hésiter et lance l'algue à Nikita plusieurs fois. Il n'ose pas mettre sa main dans l'eau et à chaque fois c'est Sophie qui y repêche l'algue. Sophie cherche à le motiver, lui indique que le dauphin lui a relancé l'algue et **il est assez impressionnant de constater la persévérance de Nikita à lui redonner cet objet allant à un moment jusqu'à lui déposer l'algue, en douceur sur la plateforme**.

Ce sont donc ces deux aspects, **capacité de jeu** et **"ténacité"** du dauphin à maintenir l'attention que je tenterais d'explorer, en me référant aux travaux sur les jeux chez l'animal, en soulignant la **capacité d'imitation du dauphin et sa capacité à mobiliser l'attention de l'enfant. Il semble que l'émulation collective des dauphins entre eux y contribue.**

Pour l'heure, même si un mois est bien peu pour observer objectivement les effets thérapeutiques ou non de cette « expérience de soutien à l'aide des dauphins », voyons quels seraient au moins des indices d'un changement.

III.3.4. Effets thérapeutiques et résultats

III.3.4.1 - Indices de changements chez Dragiša au cours de la thérapie

Même si cela reste fragile, les **attitudes opposées extrêmes se sont assouplies,** témoignant d'une certaine baisse de **l'anxiété**. Les périodes d'attention et d'échange alternent

de manière moins brutale avec les périodes de décrochage attentionnel et d'indifférence. Les **attitudes extrêmes** en « tout ou rien » donnaient l'impression que sur les intervalles où les dauphins ne venaient pas, rien d'autre ne pouvait intéresser Dragiša : elles **se sont amenuisées**.

La **continuité du lien** lors des échanges avec la petite dauphine s'améliore. D'abord assurée par la thérapeute, cette continuité semble en voie d'être appropriée par Dragiša. Elle s'observe à travers une plus grande fréquence d'échanges tactiles, avec l'epression d'un **plaisir** manifeste de Dragiša mais surtout au sein d'un **jeu d'échange** dans lequel il prend davantage d'initiatives, sans que la thérapeute n'ait à le stimuler sans arrêt. Il semble commencer à s'approprier ces échanges tactiles et ces jeux interactifs et une préforme de lien d'attachement s'ébauche avec la petite dauphine Shiba. Le jour (**J14-28**) où aucun dauphin ne vient interagir avec Dragiša à la plateforme, y compris Shiba qui n'y fera qu'une brève apparition, Dragiša exprime clairement une **tristesse teintée de colère et de déception** : il geint, proteste, semble prêt à pleurer et appelle sa mère. L'objet l'a « abandonné » et cette disparition suscite beaucoup d'anxiété. L'angoisse de ne pas pouvoir tout contrôler reste pathologique. La mère est agacée et l'imite en train de geindre en se moquant.

Les **expressions émotionnelles commencent à s'harmoniser sur l'ensemble d'une séance mais restent contrastées d'un jour à l'autre**[400]. Un **apaisement** s'observe au fur et à mesure des séances, avec moins d'excitation euphorique et de rires immotivés en présence des dauphins, ainsi que moins d'expressions d'ennui profond et de repli en l'absence des dauphins. Dragiša semble mieux supporter **l'attente** et la **frustration durant les intervalles** où les dauphins sont absents. Au départ, il scrutait anxieusement la mer, refusant toute autre proposition. Peu à peu, il se détend, s'autorise une position confortable. Il se dégage alors de ces scènes un sentiment de **quiétude** et de **calme**.

Du fait de son **imprévisibilité** (qualité du médium malléable que cet animal ne possède pas), le dauphin renvoie à nos capacités de tolérer la frustration. La plupart du temps, les absences ne sont pas longues et la déception ou l'agacement restent de courte durée. Mais, parfois, elles peuvent être plus longues et faire vivre déception, découragement, tristesse ou colère (**J14-28**). L'attitude de Dragiša s'est modifiée. Au départ, sa « bouderie » et son repli lors des absences pourraient se traduire comme ***« l'objet me déçoit »*** ou bien ***« je déçois l'objet »*** qui pourrait trouver un écho dans son lien d'emprise avec sa mère. Par la suite, Dragiša semble moins effondré et il donne l'impression d'accepter ces absences.

[400] On pourrait d'ailleurs se poser la question d'un trouble bipolaire associé à son autisme.

Concernant son lien avec la thérapeute, de façon générale, Dragiša a toujours **maintenu une distance entre lui et Sophie**. Dans l'eau, il semble surtout établir des liens utilitaires avec elle, par exemple quand il a peur et qu'il cherche sa protection en se rapprochant, en s'accrochant à son bras. Il répond presque de façon automatique à ses gestes d'invitation tel qu'une « main tendue » mais moins à des gestes impératifs tels que : « viens vers moi » ou « vas par là ».

Au fur et à mesure, il cherche à s'émanciper de la thérapeute, se débrouiller seul, ce qu'il semble incapable de faire avec sa mère. Je n'ai pas observé de partage d'affect avec la thérapeute dans l'eau et assez peu sur la plateforme. Sur la plateforme, le lien est également assez distant, parfois dans le refus, puis progressivement - au prix de quelques provocations, contrariétés et replis - ce lien passe par un côté **espiègle** et ludique (« bêtises », ruses, feintes, et satisfaction à jouer des mauvais tours). Par ailleurs, alors qu'au départ, il les prenait avec ennui, voire dédain et les relâchait mollement, Dragiša accepte mieux de passer par l'intermédiaire des objets dans sa relation avec Sophie.

L'observation clinique montre une **hypersensibilité affective** chez Dragiša, qui se traduit par **l'impression d'une hyper-susceptibilité**, par l'impression qu'il se vexe vite et se referme pour un rien ; hypersensibilité que nous avons précédemment pointée chez Mathis également. Mais ce n'est pas « pour un rien ». Il apparaît que ces impressions de bouderies, de sourde oreille, de fermeture ou bien de rigidité et de persévération ont lieu presque à chaque fois qu'il y a un message incohérent (incohérent dans le cas d'un sujet aussi rigide) ou un problème de compréhension et d'ajustement avec elle. Par exemple, lors d'une séance (**J16-32**), la fin s'annonçant Sophie s'est mise debout, a sorti la caisse de jouets sur le ponton et Dragiša s'apprête à exécuter son périlleux exercice d'enjamber la corde tout en marchant à l'envers. Shiba revient à la plateforme et la petite dauphine cherchant activement qu'on lui prête attention, Sophie tente de convaincre Dragiša, sans succès, de prolonger cette dernière séance. Elle se heurtera à un refus catégorique de Dragiša. Des signaux visuels routiniers (caisse de jeux sortie) lui ont indiqué la fin de la séance : changer d'avis est trop déstabilisant pour lui.

L'accrochage au son du souffle du dauphin qui s'apparente une **imitation** que nous pourrions presque qualifier d'automatique ou en adhésivité, s'amenuise. Dragiša par la suite va essayer d'imiter une autre production sonore : les clics des dauphins. Son imitation ressemble assez à un cri de canard, les clics des dauphins y font parfois penser il est vrai : elle est plus « intéressante » que son imitation systématique du souffle, car la dimension communicationnelle y est intégrée. L'imitation des clics donne l'impression que Dragiša

cherche à répondre aux messages sonores adressés par le dauphin sur le même mode, en « parlant dauphin ». Effectivement, quand un dauphin regarde un être humain en émettant toute une série de clics et tout en remuant la tête, il donne vraiment le sentiment de lui « parler ». Cela rappelle aussi l'imitation vocale de Mathis dans cette même tentative de « parler poney ». Mais avec un dauphin, cette illusion de partage de « linguistique » est plus vivante et plus interactive qu'avec un poney qui ne hennit qu'une fois de temps en temps.

Un lien privilégié semble donc s'être créé et enrichi depuis la plateforme avec la jeune dauphine Shiba, en passant par quelques tentatives d'imitation et quelques jeux typiques de type lancer-rattraper. Dans l'eau, ce milieu qui demande un certain temps d'adaptation à l'enfant, Dragiša semble avoir trouvé le besoin de s'émanciper de la thérapeute pour pouvoir établir un lien particulier en corps à corps avec la dauphine Nana, passant peut-être préalablement par une réponse à une forme d'invitation posturale de la dauphine lorsqu'elle se hisse face à lui en position de miroir. A noter que lorsque Sophie était en interaction avec un dauphin, Dragiša ne semblait pas intéressé à partager ce moment et semblait préférer avoir le dauphin pour lui seul. Ceci rejoint peut-être nos considérations sur l'attitude similaire de Mathis, lorsqu'il repère que son poney Anubis semble éprouver une « préférence » pour la thérapeute.

Néanmoins, la baisse de l'anxiété évoquée plus haut reste discutable. Elle n'est que partiellement vraie et ne permet pas un réel sentiment de sécurité car jusqu'à la fin, Dragiša ne va cesser de surveiller la présence de sa mère. Il panique s'il ne la voit plus, s'agite, l'appelle, ou s'effondre en larmes. Ceci est le cas de la séance (**J9-17**), que je qualifierai de « mauvais jour, jour de repli ». Durant la nage, malgré les invitations des deux juvéniles (Shiba et Nikita avec qui il a joué la veille), Dragiša est complètement pris par sa mère, indisponible, indifférent, passif ; il ignore, se détourne puis s'agite, pleure, panique. Débordé par l'angoisse, il se montre dans une emprise draconienne sur le trajet que sa mère est censée prendre pour aller sur le ponton. Celle-ci résignée, revient en arrière pour prendre le « bon » chemin.

Symboliser en revenant sur ses pas ?

Pour finir, j'aimerais émettre trois hypothèses sur ce symptôme si singulier chez Dragiša de marcher à l'envers et proposer trois hypothèses cliniques :

- ***Une première hypothèse d'un point de vue symbolique,*** qui serait que Dragiša ne souhaite pas laisser de traces. En nous autorisant une analogie, nous remarquons que les chevreuils et

les renards par exemple ont un comportement similaire lorsqu'ils sont poursuivis à la chasse à coure, afin de perdre les chiens sur « une trace qui s'arrête ». Cette hypothèse me paraît néanmoins hasardeuse.

- ***Une seconde hypothèse sensori-motrice,*** qui serait que Dragiša cherche à ressentir l'action motrice inversée. Mais alors il serait logique qu'il exécute d'autres comportements à l'envers.

- ***Une troisième hypothèse perceptuelle***, la plus économique, serait que Dragiša souhaite effectuer le même trajet, tout en conservant aussi le même champ de vision et les mêmes coordonnées visuo-spatiales, donc sans avoir à se retourner. Je me suis posée la question de savoir si le fait de se retourner lui pose problème et s'il l'évite. Il me semble qu'il évite le plus possible d'avoir à se retourner mais je n'ai pas le temps ici de revisionner ces situations. Se retourner signifierait « perdre le contrôle visuel » de ce qui se passe derrière lui. Cette hypothèse me paraît peut-être la plus pertinente. Serait-elle à relier au lien d'emprise que nous avons souligné entre Dragiša et sa mère ?

L'hypothèse de sa mère est celle d'un « problème de connexion dans le cerveau » qui a pour conséquence « un décalage entre pensée et acte ». Elle l'exprime à travers des écrits avec lui le soir à l'hôtel et qu'elle demande à son fils de nous lire :

« Thérapie pour les pieds. La tête dit : « Maintenant j'y vais », les pieds se retournent. Dragiša avec sa tête a besoin de commander ses pieds. (...) Les pieds doivent écouter sa tête. » La tête dit : « Vas ! Vas ! » et les pieds font l'inverse. Dragiša a besoin de savoir ce que sa tête dit ».

III.3.4.2 - Repères cliniques des processus en jeu

Je pointe rapidement quelques repères cliniques en jeu dans cette thérapie que je reprendrai :

- Deux aspects fondamentaux sont présents dans cette clinique : l'attention et le **jeu**.
- La question de **l'attention** est présente aussi bien du côté de **l'enfant** que du côté du **dauphin.**
- Il semble exister un **rapport entre jeu, communication et libidinisation du lien**, perceptibles dans l'expression de plaisir chez Dragiša lors des interactions ludiques avec Shiba.

- La question de **l'auto-appropriation** revient souvent dans la clinique de Dragiša. Il semble avoir besoin de se réapproprier ce qui vient de se passer.
- L'enjeu du **jeu de coucou**, que nous avons perçu comme quasi inhérent au mode d'être du dauphin lors de ces thérapies, est la problématique de la **permanence de l'objet**.



Jeu avec l'algue entre Dragiša et Shiba (1).



Jeu avec l'algue entre Dragiša et Shiba Expression de plaisir (2).

III.4. Modalités d'entrée en contact entre Dragiša et les dauphins

Nous revenons ici à l'un de nos questionnements princeps : comment s'y prennent le dauphin et l'enfant autiste pour entrer en contact ? Comment se vectorisent les messages sensoriels ?

III.4.1. Asymétrie d'une approche conditionnée par deux milieux écologiques différents

Une remarque fondamentale s'impose dès lors qu'il s'agit de penser le mode d'approche entre enfants autistes et dauphins. Elle peut paraître évidente et pourtant il me semble important de l'énoncer. Nous avons affaire à deux interlocuteurs vivants dans deux milieux écologiques différents : milieu aquatique pour le dauphin et milieu aérien et la terre ferme pour l'humain. Le mode d'approche du dauphin par l'enfant autiste ne peut pas nous renseigner réellement de façon fine sur le mode d'entrée en contact avec l'autre de l'enfant. Avec le dauphin, sauf s'il est captif entre les quatre murs d'un bassin, la liberté d'entrée en contact est conditionnée par l'acceptation de celui-ci par l'animal ou son évitement total au moins visuel.
Le dauphin et l'enfant se retrouve dans une modalité d'approche asymétrique : durant la nage comme durant la séance sur la plateforme, le dauphin peut éviter tout contact avec l'enfant et être absent de la séance. D'ailleurs, la philosophie du Dolphin Reef l'annonce comme tel : « Vous êtes invités dans leur domaine et ce sont eux qui décident s'ils veulent venir vous voir »[401].

Ainsi l'image qui se dégagerait serait celle de l'enfant et de la thérapeute représentant une sorte d'axe, autour duquel les dauphins évoluent à des distances et vitesses variables. Les dauphins du Dolphin Reef, bien que vivant en semi-liberté, peuvent se soustraire en partie à l'homme. Ne recevant pas de récompense alimentaire, nous pouvons dire qu'en matière de liberté d'entrée en contact, le dauphin est roi.

[401] La delphinothérapie est souvent vantée pour le renforcement narcissique qu'elle peut donner à certains sujets qui se sentent choisis et aimés par le dauphin et en retirent un réconfort et une certaine confiance en soi mais personne ne semble se demander quel effet inverse peut produire sur un sujet dépressif et narcissiquement très fragile d'être dans l'illusion inverse d'être abandonné et non aimé par le dauphin.

Je ne vais donc pas essayer de modéliser les approches de Dragiša, comme je l'ai fait pour Sarah et Mathis (approche « l'air de rien » par exemple) mais plutôt m'attacher à découvrir quelles perceptions sensorielles et représentationnelles signifiantes peuvent être dégagées.

III.4.2. Modalités d'approche des principaux dauphins ayant interagi avec Dragiša

Sur les huit dauphins du Dolphin Reef à cette période, cinq ont retenu mon attention concernant les multiples modalités d'approche possibles en fonction de leur sexe, âge et de leur tempérament. Ces différences concernent la posture corporelle, le rythme, la vitesse d'approche, la constance, l'imprévisibilité et les surprises. Je vais les relater rapidement.

III.4.2.1 - Cindy (30 ans) : une présence calme en continuité d'arrière-fond

Cindy, le mâle dominant, est régulièrement présent durant la thérapie de Dragiša mais sans rechercher d'interactions proximales. Il représente une présence continue en arrière fond. De par sa place dans le groupe, il supervise les entrées et sorties dans leur espace, reste assez à distance et ne fera que quelques brèves apparitions à la plateforme sans se laisser toucher.

Dragiša l'a repéré dans cette fonction et c'est le seul à qui il dit : *« Hallo Cindy ! »* en arrivant et *« Tchüss Cindy »* en partant. Dragiša va également associer son petit nom (celui que sa mère lui donne, mettons donc « Gigi »), à celui du dauphin et s'écrier plusieurs fois avec enthousiasme : *« Gigi Cindy ! Gigi Cindy ! »*.

L'approche de ce dauphin est caractérisée par sa **lenteur**, son calme, sa façon de rester un bon moment statique en flottaison horizontale pour observer.

III.4.2.2 - Yampa (5 ans 7 mois) : une modalité d'approche trop vive et imprévisible

Yampa est une jeune dauphine aux déplacements dynamiques, qui a montré combien les approches trop vives et imprévisibles s'avéraient effrayantes pour Dragiša. J'ai relevé

néanmoins sa présence sur onze des seize séances de nage mais peu d'interactions intéressantes.

III.4.2.3 - Shiba (6 mois) : une approche enjouée non effrayante et en continuité

Je me base sur les approches autour de la plateforme, les interactions en mer avec les bébés étant interdites au Reef et de toute façon interdites par sa mère, comme j'ai pu le constater. C'est avec Shiba que les interactions seront les plus **fréquentes** et les plus **continues**.

Shiba est à mon sens **le dauphin le plus intéressant durant cette thérapie**. L'impact de sa forme attractive, comme celle des dauphins Tursiop truncatus en général et qui joue un rôle dans sa popularité, doublé de la perception de ses caractères juvéniles encore présents, en fait un **animal très attractif**, comme la plupart des petits chez les mammifères. Elle se montre **dynamique mais non effrayante, avec un aspect enjoué et frétillant** que n'a pas montré Yampa par exemple. On relève peu de brusquerie dans les mouvements de Shiba, ainsi que peu d'apparitions brusques du type « tête de diable sortant de la boîte ». Elle évoque plutôt l'image d'un bouchon qui flotte. Parfois Shiba approche en nageant sur le dos, bizarrerie qu'elle imite de sa mère.

La fréquence de ses apparitions/disparitions et le faible intervalle entre elles rendent Shiba **plus prévisible et plus constante** que les autres dauphins qui sont intervenus au cours de cette thérapie. Sa **demande d'attention est omniprésente et insistante,** même quand elle n'aboutit pas à une réponse. Son tempérament et son mode d'approche **enjoué** renvoient à l'idée d'une communication inter-espèce riche et à la question de l'intentionnalité dans les échanges.

III.4.2.4 - Nana (9 ans 6 mois) : approche inattendue stimulante

Nana illustre la part d’inattendu et de bonne surprise dans la thérapie de Dragiša mais de façon plus globale, de la thérapie avec un dauphin ayant ses réponses propres de médium vivant.

Nana, dont l'approche est **dynamique mais non effrayante**, n'est pas venue très fréquemment interagir avec Dragiša, mais n'était jamais bien loin : elle avait tendance à venir

à proximité gardant un œil sur Shiba tout en la laissant agir avec lui. Mais les quelques fois où Nana a eu un contact avec Dragiša ont néanmoins retenu mon attention. Il s'agit d'interactions en mer durant la nage (dans son milieu naturel), qui ont montré quelques singularités. Le concept de dauphin « spécial », tel que me l'avait décrit les soigneurs dans nos interviews, a pris sens.

Pour rappel, il s'agit d'une part, de ces **approches posturales verticales en miroir,** où Nana se place en face à face avec Dragiša et dont la posture et le tonus semblent presque synchronisés lors de l'entrée en contact, avec cette impression que les deux interlocuteurs sortent de l'eau comme des bouchons en miroir (**J2, J3 et J15**). D'autre part, ces interactions surprenantes lors des deux derniers jours lorsque Nana accepte un contact très proximal avec Dragiša qui initie un **corps à corps,** en essayant de la prendre dans ses bras et de la chevaucher (**J15 et J16**).

III.4.2.5 - Nikita (17 mois) : une approche audacieuse enjouée sans continuité

Nikita n'est venue interagir avec Dragiša qu'une seule fois en un mois (**J8-16**) mais cette interaction était vraiment intéressante, du fait d'une approche **enjouée** avec une **sollicitation de jeu interactif** plutôt manifeste.

Concernant les autres dauphins : **Shy** et **Dana** (deux anciennes dauphines, capturées en mer Noire) sont souvent venues durant la thérapie mais uniquement pour se faire caresser par la thérapeute. Elles n'ont pas manifesté d'intérêt à interagir avec Dragiša. **Luna** (4 ans 4 mois, fille de Dana) a plutôt brillé par son absence.

III.4.3. Modalités d'entrée en contact de Dragiša envers les dauphins

III.4.3.1 - Dans l'eau : d'une modalité d'attente à une recherche de corps à corps

Durant les séances de nage, Dragiša est dans l'attente et l'observation visuelle des dauphins évoluant sous l'eau. Son approche quand le dauphin vient vers lui est plutôt douce, il

cherche à le caresser[402]. Plusieurs fois, il exprime une crainte, voire un effroi, lorsque les comportements des dauphins sont trop vifs et imprévisibles. Dans l'eau, il est mis en position de vulnérabilité. A la fin de la thérapie, il cherche un corps à corps avec une dauphine et son mouvement semble imprégné d'une forme de tendresse. Son approche des dauphins dans l'eau montre deux aspects opposés, avec un passage d'une position passive à une position active.

III.4.3.2 - Sur la plateforme : une modalité d'approche par imitation sonore et par contact tactile indirect par l'intermédiaire d'un objet

Sur la plateforme, Dragiša se montre également dans une position d'attente assez passive et au départ son mode d'approche du dauphin semble surtout être une réponse à une sollicitation venant de l'extérieur (du dauphin, de sa mère, de la thérapeute). Dans l'eau, il ne montrait pas de réticence à toucher les dauphins tandis que sur la plateforme, il en aura peur jusqu'à la fin. Outre la pression exercé par la mère (forçage), Dragiša montre une envie de le toucher et se ravise fréquemment. L'hypothèse la plus probable est que lors des interactions sur la plateforme la vue des dents et de la gueule ouverte des dauphins est une perception omniprésente, ce qui n'est pas le cas dans l'eau.

Les deux modalités d'entrée en contact choisies librement par Dragiša sont d'une part une **imitation sonore**, d'autre part un **contact tactile indirect par l'intermédiaire d'un objet**. Il imite deux productions sonores du dauphin : le bruit d'expiration de son souffle qu'il reproduit de façon assez stéréotypée et qui s'accompagne de formules également stéréotypées. Sa formule « Hallo Cindy » semble également avoir pris le sens d'un rituel d'entrée en contact lorsqu'il rentre dans l'eau. Sur la plateforme, j'observe une manifestation d'envie mêlée à une crainte à toucher le dauphin qui donne fréquemment l'image d'un geste retenu ou ravisé. Dragiša trouve alors un moyen efficient de contourner sa difficulté à toucher le dauphin en utilisant un objet (un jouet en plastique). Il utilise la première fois un pistolet à eau puis par la suite un talkie walkie (avec une courte antenne), avec lequel il touche le dauphin puis cherche à explorer ses orifices (bouche et évent[403]).

---

[402] A l'inverse par exemple, lors de la séance de nage avec la mère, celle-ci poursuit les dauphins et cherche à les retenir, les agripper à deux mains.

[403] Je précise que bien entendu la thérapeute ne le laissera pas introduire ou même toucher un objet dans l'évent du dauphin.

III.4.4. Apparition/disparition : caractéristique principale généralisable et déclinable du mode d'approche du dauphin

La caractéristique principale du mode d'être du dauphin vient en partie de sa condition d'un animal vivant dans un entre-deux : l'air et l'eau. La caractéristique principale généralisable du mode d'approche du dauphin pour l'humain concerne une perception visuelle, à savoir, un mode d'approche fait d'apparition/disparition que nous avons choisi de décliner en cinq modes principaux selon les dimensions perceptives sensorielles, spatiale, temporelle, affective, ludique et posturale.

III.4.4.1 - Apparition/disparition (perception visuelle et auditive)

Les apparition/disparitions du mode d'être du dauphin renvoient à la perception visuelle et auditive. Le dauphin apparaît et se soustrait au regard "sans arrêt". Les sons émis par le dauphin (souffle, langage sonore, bulles) et par ses mouvements (bruit du corps dans l'eau lors des immersion/émersion) sont présents aussi bien durant la séance de nage que sur la plateforme.

III.4.4.2 - Rapprochement/éloignement ou allers-retours (distance, mouvement et affect)

La notion d'apparition/disparition déclinée en termes de rapprochement/éloignement renvoie à la distance spatiale, en termes d'allers-retours au mouvement (sans celui-ci, le dauphin meurt) et mobilise des affects qui peuvent renvoyer à la perte de l'objet.

III.4.4.3 - Séparation/retrouvaille ou absence/présence (temporalité et affect)

La notion d'apparition/disparition, déclinée en termes de séparation/retrouvailles ou absence/présence renvoie également à une dimension temporelle et une dimension affective. Le dauphin reste rarement dans une interaction en continuité avec l'enfant lors des thérapies. Il ne se tient pas à la disposition de l'enfant en permanence. Son temps de présence ainsi que

l'intervalle entre ses allers-retours est variable selon les individus et selon les séances. L'attente et les retrouvailles, les attentes trompées et les retrouvailles inattendues peuvent se réactualiser dans ces interactions avec un dauphin et éventuellement se transformer en jeu.

III.4.4.4 - Coucou-caché (jeu typique)

La notion d'apparition/disparition, déclinée en termes de coucou-caché, renvoie à toute la dimension des jeux typiques, le coucou-caché étant précurseur de l'acquisition de la permanence de l'objet et du processus d'introjectif. Dans le jeu de coucou-caché nous sommes dans une situation d'imitation.

III.4.4.5 - Posture horizontale/verticale (intentionnalité).

La notion d'apparition/disparition, déclinée en termes de réapparition posturale variable horizontale/verticale, renvoie à l'intentionnalité. Je retiens ici le contraste entre **posture horizontale et posture verticale,** bien qu'en réalité l'approche posturale puisse prendre toutes les formes (**postures multiples).** Ce qui nous intéresse ici est le fait que la position verticale, dite « en chandelle » ou « en espion », ne soit pas une position « naturelle » d'interactions entre dauphins (le dauphin peut néanmoins prendre cette position en l'absence d'humain pour observer quelque chose). Elle est produite par le dauphin face à l'humain et semble impliquer une **capacité d'imitation de la posture humaine**. Elle renvoie donc à l'idée d'une **forme d'intentionnalité chez le dauphin** lors de ce type d'interaction avec un être humain.

TROISIEME PARTIE : REPRISE THEORICO-CLINIQUE

Mon but est à présent de m'engager plus avant dans cette troisième partie sur les pistes pré tracées lors de la présentation du matériel clinique, de façon à reprendre une réflexion théorique concernant les processus à l'œuvre pendant les interactions libres enfant poney thérapeute. Comme je l'ai évoqué en introduction de cette thèse, il me semble en effet possible de considérer ces interactions comme un processus dynamique, s'inscrivant dans un processus de tentative, aboutie ou non, totalement ou partiellement, de symbolisation et de réappropriation subjective d'une sensori motricité permettant d'accéder à l'intersubjectivité.

Je ferai tout d'abord un bref rappel des grands concepts de symbolisation primaire, de sensori-motricité et d'intersubjectivité, particulièrement opérants pour penser ces processus. J'envisagerai ensuite comment au sein des interactions libres entre enfant et animal, j'ai pu repérer l'accès des enfants autistes à une sensori-motricité partagée et apaisante au sein de la relation de tiercéité permise par la médiation animale. De ce partage et de l'installation d'un sentiment de sécurité vont pouvoir alors émerger les conditions d'une intersubjectivité dans le lien avec le thérapeute.

Je reprendrai alors de façon plus spécifique les indices de cette sensori-motricité retrouvée à partir de l'observation des modalités de contact réciproque entre enfant et poney, en m'appuyant sur le visionnage après coup des séances de thérapie, ce qui me permettra de revisiter ces modalités de contact sous l'angle d'une tentative d'apprivoisement de l'autre mais aussi d'une exploration de l'espace interpersonnel, susceptible de mener à une exploration appropriatrice et incorporative de l'objet.

Ces considérations déboucheront d'une part sur la question de la liberté d'être dans et au dehors de la thérapie, avec tous les enjeux épistémologiques sous jacents et d'autre part sur la question du jeu, jeu (re)trouvé au sein de la thérapie par l'animal.

I. Symbolisation primaire, sensorimotricité et intersubjectivité : définitions

I.1. La symbolisation primaire

La symbolisation primaire désigne le processus consistant à créer des représentations de choses, à partir de l'hallucination primaire. Roussillon (1995b) a défini *« les formes primaires de symbolisation par l'acte et l'inter-action »* comme telles : ***« J'ai proposé de nommer symbolisation primaire, le processus par lequel les traces perceptives sont transformées en représentations de choses, c'est à dire le premier travail de métabolisation de l'expérience et de la pulsion »*** (Roussillon, 1995b)[404].

La symbolisation est un travail de liaison psychique qui permet au sujet de tirer profit de l'expérience, c'est à dire d'éviter le déplaisir induit par un excès d'excitation et de s'enrichir de nouvelles représentations, alors mises à la disposition de la pensée.

Ainsi, symboliser consiste à lier des représentations de choses (symbolisation primaire) puis de mots (symbolisation secondaire), aux traces perceptives de l'expérience, ce qui les transforme en traces représentatives. Roussillon précise (1998) que : ***« La symbolisation primaire va s'étayer sur la perception, donc la présence et l'absence perceptive. La symbolisation primaire va aussi s'étayer sur la motricité »*** (Roussillon, 1998)[405].

I.2. La sensorimotricité

Dans une perspective développementale piagétienne de l'enfant, la période de la sensorimotricité correspond à la construction de l'intelligence à partir des sens, de l'action et

[404] ROUSSILLON R., (1995b) « La métapsychologie des processus et la transitionnalité », in *Revue Française de Psychanalyse*, p.1479.

[405] ROUSSILLON R. (1998), « Symbolisation primaire et identité » in CHOUVIER B. *Matière à symboliser, Art, création et psychanalyse*, Paris, Delachaux et Niestlé, p.66.

des déplacements. Selon Piaget : *« L'intelligence sensori-motrice est l'activité ordonnatrice et auto-organisée grâce à laquelle le sujet structure ses actions et les milieux avec lesquels il interagit, de manière à atteindre les buts qu'il se fixe. L'autoconstruction de cette intelligence commence dans les mois qui suivent la naissance et s'achève vers dix-huit mois, avec la construction des instruments de base de l'intelligence représentative, notamment la fonction symbolique »* (Piaget, 1936)[406].

Dans une perspective psychodynamique nous parlerions davantage d'émergence de la pensée que d'intelligence et de préalables au processus de symbolisation primaire. Pour Bullinger (1995) qui a largement travaillé ce concept : *« Cette période sensori-motrice se caractérise par le fait que les matériaux principaux, qui alimentent l'activité psychique, sont de natures sensorielle et motrice et que ces matériaux sont objets de connaissance »*.

Plus loin, il précise que : *« Chez le bébé, l'impossibilité (par défaut de coordination) de donner une interprétation spatiale à ces sensations fait de l'émotion, exprimée à travers le recrutement tonique, la seule issue, le seul mode de résolution de cette tension. Le recours au milieu humain au travers du dialogue tonique avec le corps de l'autre va aider à donner un sens à ces décharges motrices. Progressivement, le dialogue avec autrui va permettre de construire les moyens de réguler et de contenir ces états émotionnels »* (Bullinger, 1995)[407].

Roussillon montre combien la sensori-motricité représente le terreau dans lequel se construit la symbolisation primaire et Golse (1999)[408] pointe l'importance du « double ancrage corporel et interactif dans les processus de symbolisations précoces ». Bullinger souligne lui aussi la fonction de la sensori-motricité dans la régulation et la contention des émotions chez les enfants autistes, à condition qu'elle s'inscrive dans une dimension intersubjective. L'une des conséquences de l'autisme serait précisément la **difficulté d'accès à l'intersubjectivité**.

Nos observations montrent que les aléas de cet accès à l'intersubjectivité peuvent se réactualiser et se transférer dans un dispositif à médiation animale, impliquant certains mammifères notamment, avec qui certains enfants autistes partageraient un certain niveau de sensori-motricité, comme nous l'avons énoncé dans notre hypothèse principale. Concernant nos cas cliniques, soulignons que pour deux d'entre eux (Sarah et Mathis), leur régression développementale a lieu précisément vers 18-24 mois. Or il s'agit là de la période

406 PIAGET J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Nieslé, p.10.
407 BULLINGER A. (1995), « Sensorimotricité et psychomotricté », in RICHARD J., RUBIO L., *La thérapie psychomotrice*, eds, Paris, Masson.
408 GOLSE B. (1999), *Du corps à la pensée*, Paris, PUF.

processuelle charnière située entre sensori-motricité et émergence de l'activité représentationnelle et symbolique.

I.3. L'accès à l'intersubjectivité dans l'autisme : une question sujette à polémique

Golse (2006) rappelle que : *« L'intersubjectivité [...] renvoie [...] au processus de la différenciation extra-psychique permettant à chaque individu de se vivre comme séparé de l'autre, tout en ressentant l'autre comme un individu capable de se vivre lui-même comme un sujet distinct »*. Dans cette perspective l'intersubjectivité se définit donc *« comme l'ensemble des processus permettant à l'enfant, plus ou moins progressivement selon les différentes théories, de ressentir, d'éprouver, de vivre profondément et finalement d'intégrer que lui et l'autre cela fait deux »* (Golse, 2006)[409].

Revenons un instant sur le « Selon les différentes théories » qu'il indique. Il convient en effet de souligner que dans la littérature, la polémique autour de ce concept « d'accès à l'intersubjectivité » se joue autour de l'idée que celle-ci serait « progressive » et nécessairement lente selon les auteurs européens et les psychanalystes majoritairement, ou « primaire » et alors en quelque sorte « génétiquement programmée » selon les auteurs anglo-saxon tels que Trevarthen et Aitken (2003[410]) ou Stern (1985)[411].

Golse (2006) propose une troisième voie, qui consiste à penser que l'accès à l'intersubjectivité ne se joue pas en tout-ou-rien, mais qu'il se joue au contraire de manière dynamique, oscillant entre des moments d'intersubjectivité primaire effectivement possibles d'emblée mais fugitifs, et d'autre part de probables moments d'indifférenciation. Tout l'enjeu serait alors de stabiliser ces moments d'intersubjectivité en leur faisant prendre le pas, de manière stable et continue, sur les temps d'indifférenciation primitive.

En ce sens, offrir l'opportunité à un enfant autiste d'une thérapie à l'aide d'une médiation attractive qui favorise ces moments d'intersubjectivité primaire, d'échanges relationnels et de partages émotionnels avec l'autre est à souligner.

---

409 GOLSE B. (2006), « De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation) », in *Le Carnet Psy* 5/2006, 109, 25-29, p.26.

410 TREVARTHEN C., AITKEN K.J. (2003), « Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique », in *Devenir*, 2003, 15, 4, 309-428.

411 *Ibid*.

Certains enfants autistes, durant un temps donné, effectuent un transfert diffracté sur le dispositif à médiation animale et notamment un processus de transfert sur la mère primitive et tout ce qui s'y relie. Les caractéristiques polysensitivo-sensorielles de cet animal (odeur, image visuelle, chaleur, portage, regard), associées à son mode d'être quand il est libre (alternance de recherche active d'interaction et de présence apaisée/apaisante, « en champ détendu »), permettent potentiellement la réactualisation pour l'enfant autiste de tout cet ensemble de mouvements psychiques en jeu lors des interactions précoces entre le bébé et son environnement.

A propos de cette question de la sensorialité primitive, Golse souligne la description que font Meltzer et al. (1980)[412] des tétées comme des temps « d'attraction consensuelle maximum ». Le temps de la tétée en effet, le bébé ressent que les différentes perceptions sensitivo-sensorielles issues de sa mère (son odeur, son image visuelle, le goût de son lait, sa chaleur, sa qualité tactile, son portage…), ne sont pas indépendantes les unes des autres, ni clivées, ou encore « démantelées » selon les différentes lignes de sa sensorialité personnelle. Bien au contraire, elles sont « mantelées » temporairement. Après la tétée, ce vécu de sensations mantelées s'estompe à nouveau progressivement et c'est dans l'oscillation entre mantèlement et démantèlement que la possibilité d'accès à l'intersubjectivité se stabilise.

Que l'intersubjectivité ne soit que secondaire ou qu'elle soit graduellement acquise à partir de noyaux d'intersubjectivité primaire, cette dynamique de différenciation extra-psychique porte en elle le risque d'une certaine violence, dans la mesure où elle peut toujours se faire de manière trop rapide ou trop brutale, c'est à dire de manière traumatique (Golse et Roussillon, 2010)[413].

412 *Ibid*.
413 GOLSE B., ROUSSILLON R. (2010), *La naissance de l'objet*, Paris, PUF, Coll. « Le fil rouge ».

II. D’une sensorimotricité partagée et médiatisée à une intersubjectivité retrouvée

Une fois rapidement effectué ce rappel sur les grands concepts qui sous-tendent les processus psychiques à l’œuvre dans ma recherche, je souhaite reprendre le cas clinique de Sarah pour évoquer les enjeux métapsychologiques présents dans son partage de sensori motricité. Ce dernier s’effectue autant avec le médium animal qu’avec moi-même, dans une interaction libre, ce qui lui apporte un sentiment de sécurité dans un climat d’apaisement. Ce partage de sensorimotricité va constituer le socle d’un processus d’attachement propice à l’installation des conduites exploratoires et de l’installation progressive de l’intersubjectivité.

Durant la thérapie avec le poney de Sarah, le poney semble donc avoir représenté un arrière-fond sensoriel d’expériences fécondes, ayant permis le déploiement d'une communication corporelle non-verbale et le partage d'émotions aboutissant à une nette amélioration du lien social de cette petite fille autiste avec moi.

II.1. Une source d'apaisement dans la sensorimotricité partagée avec le poney

Dans la littérature, le point commun principal des études portant sur la thérapie avec un animal est de montrer l'effet apaisant exercé par l'animal sur l'humain et notamment sur les enfants autistes. Comme je l’ai évoqué en première partie, certaines études s'attachent à démontrer physiologiquement, avec mesure du taux des hormones du stress telles que le cortisol notamment, une baisse significative de l'anxiété chez des enfants autistes mis en contact avec un animal. Mes premières recherches ont également constaté l'effet apaisant que le contact sensoriel avec un animal procure aux enfants autistes en grande majorité.

Selon mes observations, et notamment à travers le cas de Sarah, il apparaît que ce climat d'apaisement trouve son point d'ancrage dans une sensori-motricité partagée entre l'enfant autiste et le poney. La clinique de cette recherche illustre pour une bonne part la façon dont se vectorisent peu à peu les organisateurs psychiques de l'enfant autiste, en partant d'une

position d'adhésivité pathologique à une position de mise en lien, puis à une position réflexive, telle que nous l'avons évaluée pour Sarah à l'aide de mon tableau clinique.

Par exemple, nous avons vu comment Sarah passe de sensations à des affects souvent excessifs, puis à des émotions partageables et partagées. Ou encore, comment elle passe d'un intérêt limité à des explorations corporelles partielles du corps du poney à une demande de portage apaisant, lui procurant un **sentiment de sécurité**.

Cette idée d'un partage d'une sensori-motricité demande à être complexifiée car il ne s'agit pas uniquement d'un apaisement procuré par le fait de toucher l'animal (caresse, plaisir du doux), ni d'un apaisement procuré uniquement par le fait d'être en corps à corps et/ou d'être porté par l'animal (holding). Toute étude sur la médiation équine ne manque pas de souligner cet aspect, moi y-compris. Si je suis le fil de mon raisonnement, quels seraient alors les processus psychiques sous-jacents à cet apaisement ? Pour l'heure, force est de constater que ce concept est au fond assez peu présent dans la littérature psychanalytique et cela m'amène à revenir sur la question du sentiment de sécurité, notion qui peut paraître assez banale de prime abord et qui pourtant m'apparaît fondamentale dans la clinique des enfants autistes.

II.2. De l'apaisement à un sentiment de sécurité s'inscrivant dans le lien au thérapeute

Ce sentiment de sécurité s'est constitué à mon sens durant cette thérapie sous forme d'un triple appui réalisant en quelque sorte un triptyque sécuritaire, à savoir :

- la sensori-motricité partagée avec le poney, notamment à travers le toucher et le portage. La stimulation et sans doute la synchronisation des systèmes vestibulaire et proprioceptif, opérant sur l'équilibre et l'ajustement corporel, jouent sans doute un rôle non négligeable dans cet aspect.

- la confiance établie envers la thérapeute, à la fois dans le processus d'accompagnement de l'enfant, dans sa rythmicisation au fil des séances de thérapie ou dans la qualification de ses mouvements aussi bien moteurs que psychiques.

- les modalités d'approches libres spécifiques entre le poney et l'enfant.

Pour théoriser les processus à l'œuvre dans cette thérapie, nous pouvons nous référer à Roussillon (2002)[414], qui décrit schématiquement le processus de symbolisation de la façon suivante :

Comportement → comportement signifiant → interaction → relation intersubjective → relation intrasubjective.

Passer de l'insignifiant → au Signe → au Message, Signe adressé, Message agissant sur l'autre, interagissant avec l'autre.

Un comportement, un affect, un mouvement ne prend en effet valeur de message que s'il peut être reflété, échoïsé par un autre et partagé avec lui. A son insu, le poney et ce qui le caractérise (mammifère social au monde sensoriel omniprésent, doté d'une hypervigilance, d'une hypersensibilité cénesthésique, de qualités de portage), constitue un remarquable allié thérapeutique pour le clinicien, dont le rôle est de repérer une modalité d'interaction pour l'échoïser et relancer ainsi chez l'enfant autiste les traces des mouvements premiers qui n'ont pas reçu les accordages nécessaires et quelles qu'en soient les raisons, spécifiques à chaque enfant.

[414] ROUSSILLON R. (2002), « La fonction sémaphorisante du site analytique et des dispositifs analysants », Lyon, *Cahiers du CRPPC.*

J'aimerais ajouter à mes remarques cliniques que lorsque je parle d'une amélioration du lien avec moi, je pourrais l'énoncer également en sens inverse. En effet, si les interactions avec le poney peuvent être propices au déploiement d'expériences sensorielles, parfois étranges, de l'enfant autiste, il appartient au clinicien de bien vouloir se laisser prendre a minima dans les intérêts de cet enfant et d'accepter de partager avec lui ses expériences sensori-motrices, voire ses stéréotypies.

A titre d'exemple, lorsque je souffle avec Sarah sur les touffes de poils du poney pour qu'ils flottent dans l'air, ce n'est pas uniquement parce que cela est agréable à regarder, mais aussi parce que je me laisse prendre par son intérêt spécifique pour cette action avec un élément très partiel et particulier du corps du poney et cela sans le moindre à priori. Je ne suis à cet instant que dans une expérience sensori-motrice et esthétique authentiquement partagée, pour le plaisir.

Par ailleurs, j'ai également nettement remarqué au fil des visionnages vidéo que plus la thérapie avance, plus j'imite spontanément ce que fait ou « dit » Sarah, sans rechercher consciemment à l'imiter ni à ce qu'elle me m'imite en retour, exactement comme lorsque malgré nous, nous ouvrons la bouche (et relevons les sourcils en écarquillant les yeux), en nourrissant à la cuillère un bébé. Je me situe là typiquement dans un accordage transmodal à ce qu'elle semble vivre et lui en reflète quelque chose et vice versa, lorsque Sarah commence à imiter certaines de mes mimiques.

II.3. Un sentiment de sécurité partagé par le poney ?

Il me semble difficile ici de ne pas évoquer du côté du poney la question du sentiment de sécurité, dans cette perspective d'interactions libre entre poney et enfant autiste. L'intérêt de cette question étant de voir en quoi, à quel niveau du comportement animal, l'approche de l'enfant autiste par le poney se fait de façon plus spontanée, plus tranquille et selon des modalités plus spécifiques par rapport à l'approche d'un enfant normal. Nous avons vu d'ailleurs dans quelle mesure les comportements de curiosité du poney pouvaient être suscités par les stéréotypies de l'enfant.

Il ressort au moins de mes observations que le poney ne manifeste pas de comportements de crainte avec aucun des deux enfants autistes observés. Il se dégage aussi de ces observations un « sentiment contre transférentiel » de calme et d'apaisement vis à vis des poneys en question.

Nous avons vu par ailleurs les difficultés à objectiver des manifestations physiologiques du stress par les enregistrements du cardiofréquencemètre. Il serait sans doute intéressant lors d'études semblables ultérieures, de pouvoir réaliser encore plus finement l'analyse éthologique des interactions poney-enfant, avec un éthologue rompu à ces techniques d'observation animale, y compris dans la reprise de l'analyse fine permise par la vidéo. Je pose l'hypothèse qu'un tel dispositif d'analyse « en double » contribuerait à apporter de précieux renseignements, dans la co-construction contre transférentielle qui serait susceptible d'en émerger.

Un élément important et contributif à la question du sentiment de sécurité me semble représenté par la dimension d'excitation de la curiosité par l'enfant autiste et ses particularités. Les enfants autistes ont souvent besoin de tenir un objet en main et ceci fait partie pour mémoire des « particularités autistiques » évoquées dans ma première hypothèse secondaire. Or cette attitude intéresse parfois la curiosité du poney. L'objet, aussi détourné autistiquement qu'il puisse l'être, peut alors prendre valeur d'objet d'attraction pour l'animal. Il possède la potentialité de se transformer en objet de médiation ou objet d'un « entre deux », entre lien direct et lien indirect aussi bien pour l'enfant que pour le poney.

II.4. Indices cliniques d'une intersubjectivité retrouvée dans la sensorimotricité

Sur le dos du poney, ce sentiment de sécurité va de pair avec un remarquable redressement corporel, véritable processus de vertébration, que je relie à un portage devenu contenant et à un sentiment d'accordage sensori-moteur avec les mouvements, le tonus et le rythme du corps du poney. Les possibilités de découverte interrelationnelle procurées par ce redressement sont peut-être aussi importantes que les changements qui s'opèrent sur le bébé dans sa découverte progressive de l'environnement au sens large lors de ses acquisitions développementales, comme la station assise, à quatre pattes, debout, puis en marchant.

De façon générale, la tonalité du lien avec moi est beaucoup plus adaptée et agréable au fil de la thérapie. Sarah est plus présente, plus patiente, plus ouverte à mes propositions interactionnelles, ne m'adresse plus de crachat « défensif-préventif ». Elle se relâche, se montre plus souriante et s'inscrit dans un partage d'affects et d'accordages affectifs. Elle qui semblait ne pas supporter en début de thérapie certaines de mes postures, comme par exemple le fait de m'accroupir, non seulement ne rejette plus cette posture en me jetant de la terre jusqu'à ce que je me relève, mais vient s'asseoir sur mes genoux et coller sa bouche sur mon visage, dans un élan de tendresse encore maladroit.

Ce processus évolutif a permis également d'enrichir l'investissement de la sphère orale, par des raclements de gorge tout d'abord, puis par des babillages, des vocalisations et des mots enfin. Ceci a permis à Sarah de passer à une demande de portage statique, dans un relâchement corporel propice aux échanges relationnels avec moi. Ceux-ci, associés à des ébauches d'accordage et d'imitation, ainsi que des moments d'affects partagés m'évoquent l'image de la table à langer. Nous avons donc ici l'illustration du double ancrage somatique et interactif indispensable à la mise en place des processus de la symbolisation précoce (Golse, 1999)[415].

[415] *Ibid.*

II.5. Le sentiment de sécurité : socle du processus d'attachement

L'autisme est un trouble de la subjectivation qui est lui-même un trouble de l'intersubjectivation. L'idée serait alors de commencer par offrir à l'enfant des conditions lui permettant d'expérimenter un système d'attachement de type *sécure* sur lequel des liens intersubjectifs pourraient se tisser. En m'interrogeant sur la question de l'attachement dans l'autisme, je me suis aperçue que l'on ne la retrouve pas explicitement traitée, ni dans la littérature sur l'autisme, ni dans celle sur l'attachement. Les confusions sont possibles et demandent de la prudence.

Il est parfois difficile de faire la différence entre des troubles de la relation et un trouble émotionnel de l'attachement. Guedeney souligne que : *« Dans le cas où aucune figure d'attachement n'existe pour l'enfant, le diagnostic se pose avec celui d'un trouble envahissement du développement ou avec un syndrome autistique. Il existe peu d'étude pour faire cette différence »* Guedeney (2002)[416]

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1969)[417] est un concept né dans la violence des séparations précoces[418], au croisement des apports de la psychanalyse, de l'éthologie, des sciences cognitives, de l'informatique et de la cybernétique avec ceux de l'observation, de la reconstruction et de la mise en récit. La critique principale de la psychanalyse envers Bowlby, son inventeur, est sa remise en cause de l'étayage et sa critique radicale de la théorie des pulsions. Anzieu (1955)[419] qui sera l'un des premier à marquer son intérêt pour cette perspective parce qu'elle réintroduit le corps en psychanalyse, propose sa théorie du ***Moi-peau*** et l'idée d'une ***pulsion d'attachement*** (c'est à dire une recherche de rencontre avec l'objet). Ce qui est décrit en termes d'attachement chez Bowlby l'est en termes **d'*amour primaire*** chez Balint (1952)[420], en termes de ***recherche d'objet*** chez Fairbain (1949)[421] et de

[416] GUEDENEY N. et A. (2002), *L'attachement. Concepts et applications*, Paris, Masson, p.118.
[417] BOWLBY J. (1969). *Attachement et perte*, vol.1, *L'Attachement*, trad.fr. Paris, PUF, 1978.
[418] Dans un souci de réparation après la seconde guerre mondiale il y a eu la prise en compte des effets de la séparation précoce.
[419] ANZIEU D., (1985), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1995.
[420] BALINT M. (1952), *Amour primaire et technique psychanalytique*, Paris, Science de l'homme Payot, 2001.
[421] FAIRBAIRN W.R.D. (1949), « Les étapes de l'élaboration d'une théorie du développement de la personnalité basée sur les relations d'objet », publié en 1998 in FAIRBAIRN W.R.D., VERMOREL H. (1952) *Études psychanalytiques de la personnalité*, Paris, Monde Interne.

capacité à la relation chez Winnicott (1958)[422]. Des ponts existent également avec le concept de ***constellation maternelle*** de Stern, l'insistance de Fraiberg (1989)[423] sur la ***sécurité*** et son impact sur le développement, avec Fonagy dans son concept de ***mentalisation et d'autoréflexion***, ou encore avec la ***capacité de rêverie maternelle*** de Bion (1962)[424].

L'attachement n'est pas exclusivement un phénomène humain. De fait, le singe rhésus montre clairement et constamment quatre des cinq réponses instinctuelles que Bowlby avait énoncées en 1958 comme étant des comportements universels d'attachement humain. Le sourire reste propre à l'humain (le dauphin donne l'illusion de l'avoir). Concernant les corrélations physiologiques du comportement d'attachement, de nombreux travaux, tant chez l'animal que chez le jeune enfant, ont montré que le *contact ventral précoce* avec la mère induit une diminution rapide de l'activité de l'axe hypophysaire et du niveau d'éveil du système nerveux et sympathique, ainsi que d'autres changements physiologiques associés habituellement avec l'apaisement. La relation entre l'oralité et l'épiderme constitue, selon Anzieu, le prototype de toutes les relations figure-fond. La peau, comme l'oralité, remplit une double fonction de plaisir et de pensée. La pathologie autistique est caractérisée par l'échec du plaisir de la rencontre avec l'objet. Si l'enfant autiste peut éprouver en toute sécurité un plaisir dans sa rencontre avec le poney, n'est-ce pas déjà une possibilité de réapprivoiser ce contact fondamental avec l'objet ?

La notion de *base de sécurité* signifie la confiance dans l'idée qu'une figure de soutien, protectrice, sera accessible et disponible, et ceci quel que soit l'âge de l'individu, de la « tombe au berceau ». On voit comment la proximité physique, nécessaire au début de la vie, devient progressivement un concept mentalisé et émotionnel, et rejoint celui d'accessibilité. Si l'enfant a construit une base de sécurité, alors il peut, fort de cette confiance dans la disponibilité de la figure d'attachement, explorer le monde qui l'entoure. Il s'agit d'une dimension vectorisée selon la direction du mouvement de l'enfant qui l'éloigne (système exploratoire) ou le ramène (système de vigilance) à sa base de sécurité.

La description des troubles de l'attachement (Ainsworth, 1978)[425], va de l'absence de troubles avec *attachement sécure* (type B), aux styles d'*attachements insécures* (types A et C),

---

422 WINNICOTT D.W. (1958), « La capacité d'être seul » in *De la pédiatrie à la psychanalyse,* Paris, Payot, 1992.

423 FRAIBERG S. *Clinical Studies in Infant Mental Health*. 1989. *Fantômes dans la chambre d'enfant.* 1ère édition. Paris : PUF, 1999, Collection « Le fil rouge ».

424 BION W. R. (1962), *Aux Sources de l'expérience*, trad. fr., Paris, PUF, 1979.

425 AINSWORTH, M.D., BLEHAR, M.C., WATERS, E., WALL, S. (1978). « Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation », in HILLSDALE N.J., Lawrence Erlbaum Ass.Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*. Paris: PUF.

résistants et évitants. Le plus rare et le plus grave est *l'absence d'attachement* (mode inhibé ou indiscriminé). L'*attachement désorganisé* (type D) se situerait, selon Zeanah (2000)[426], « *entre l'attachement insécure et les troubles de la base sûre, en particulier dans le trouble avec compliance etvigilance excessive* » (Guedeney et al., 2002)[427].

[426] ZEANAH C.H. (2000), « Disturbances of attachement in young children adopted from institutions », in *J. Dev. Pediatr.,* 2000 Jun, 21, 3, 230-236.

[427] GUEDENEY N. et al. (2002), « A propos des systèmes de classification en psychiatrie du très jeune enfant : utilisation de la classification diagnostique zero to three », in *La psychiatrie de l'enfant*, 2/2002, 45, 483-531, p.494.

II.6. Fonction messagère des modes d'entrée en contact avec l'« animal autre sujet »

J'ai décrit les principaux « modes d'entrée en contact » de l'enfant envers le poney et du poney envers l'enfant, à propos de nos deux premiers cas cliniques. Je les regroupe ici pour mémoire dans le tableau suivant :

Figure 21 : Tableau des modes d'entrée en contact principaux de l'enfant autiste et du poney.

Modes d'entrée en contact principaux de l'enfant autiste envers le poney.		**Modes d'entrée en contact principaux du poney envers l'enfant autiste.**	
Sarah → Sinaï	**Mathis → Anubis**	**Sinaï → Sarah**	**Anubis → Mathis**
Approches d'apprivoisement du contact : - par « allers retours adressés ». - « l'air de rien ». - « ravisées ». **Approche « d'exploration de l'espace interpersonnel » :** - par le « crachat »	**Approches d'apprivoisement du contact :** Approche par le mouvement : - « provoqué » (pousse le poney). - « sans faire exprès » ou « fortuite », par « allers retours » (déambulation). **Approche par « contournement de l'espace interpersonnel » ou par « enveloppement ».**	Approche « aléatoire en champ détendu ». Approche « audacieuse » (proximité, pousse du nez). Approche de « curiosité » - éveillée par une activité stéréotypée ».	Approche par « aspiration » (vide → mouvement). Approche par « recherche de proximité corporelle » (collage). Approche de « curiosité », éveillée par une activité stéréotypée ».

Les différentes modalités d'approche de Sarah envers le poney, ainsi que celle de Mathis et d'ailleurs des autres enfants du projet de thérapie avec le poney, ont **un dénominateur commun : ce sont des approches indirectes**. C'est au fur et à mesure de mes observations vidéo que j'ai pu repérer plus précisément les formes spécifiques que prenaient ces approches indirectes pour chaque enfant et cela m'a permis de les dénommer.

Je souhaite maintenant articuler ces différentes approches indirectes à différentes propositions théoriques allant dans le sens d'un repérage de la fonction messagère de ce mode d'entrée en contact à l'autre, si singulier des enfants autistes et qui parfois peut être en écho au mode d'entrée en contact du poney avec l'enfant.

Je propose de modéliser ces approches de l'enfant autiste selon **deux axes** :

- un mode d'entrée en contact comme stratégie d'apprivoisement de l'autre (par « allers retours adressés », « l'air de rien », « ravisés », chez Sarah ; « sans faire exprès » ou en « allers retours » chez Mathis).

- un mode d'entrée en contact comme exploration de l'espace interpersonnel (« par les crachats » chez Sarah et « par contournement » chez Mathis).

Puis je questionnerai d'un point de vue clinique les **modes d'entrée en contact du poney** envers les enfants autistes (« aléatoire en champ détendu», « audacieuse », « de curiosité », par « aspiration », par « recherche de proximité »).

II.6.1. Mode d'entrée en contact comme stratégie d'apprivoisement de l'autre

Nous allons envisager à présent comment les différentes modalités d'approche du poney par l'enfant autiste (et vice versa) au sein d'interactions libres peuvent être analysées finement en première intention, puis en deuxième intention lors de l'analyse vidéo. Cette analyse renvoyant à l'approche métapsychologique de l'intentionnalité et de l'interintentionnalité mais débouchant aussi sur des propositions psychothérapeutiques concrètes.

II.6.1.1 - Réflexions théorico-cliniques sur les modalités d'approches en « allers retours » de l'enfant autiste

Comme nous l'a montré la clinique de Mathis, les approches en ***« allers retours » versus « déambulation »*** sont des approches qui témoignent de l'attraction exercée par le mouvement sur certains enfants autistes. Mon observation clinique, appuyée par la vidéo, m'a conduite à déterminer dans un premier temps ces approches comme étant « fortuites », « sans faire exprès », ce qui reviendrait à dire « non intentionnelles ». C'est en fait par un processus intersubjectif, passant fortuitement par une forme de mimétisme kinesthésique de la part du poney entraîné par le mouvement de l'enfant, que l'intentionnalité émerge. A partir de ce moment là, ces allers retours deviennent « adressés » et l'échange peut se complexifier. Une ébauche de jeu apparaît, accompagnée d'affects partagés et ouvrant à la question du plaisir.

Dans ses travaux, Haag (2012)[428] évoque « un aller et retour dans la tête de l'autre », qu'elle a nommé « boucle relationnelle » et qu'elle interprète comme la façon qu'auraient ces enfants d'interpréter « l'interpénétration des regards ». Elle interprète également d'autres manifestations dans les domaines sensoriels visuel, sonore et kinesthésique, comme étant des « représentations dérivées » de cette « boucle relationnelle ». Dans le domaine visuel, il s'agit de l'investissement perceptif des plis, des ondulations, du décor et des objets. Dans le domaine sonore, ce sont les vocalisations : formes de boucles dans le « théâtre de la bouche », (Meltzer, 1975)[429]. Dans le domaine kinesthésique, c'est toute la question de la souplesse des articulations corporelles.

Je viens donc de souligner comment ces allers retours deviennent des boucles relationnelles entre l'enfant autiste et le médium poney. Mais j'ajouterai ceci en me basant sur l'analyse clinique de mes descriptions vidéo : chez Mathis la **déambulation idiosyncrasique initiale** se transforme en un **déplacement intentionnel adressé** à Anubis, à un autre sujet. Elle permet la création d'une ébauche de jeu primitif **sensoriel et spontané** qui évolue, parce qu'il semble **partagé à un niveau sensori-moteur par l'animal**, en une **forme de jeu typique** (Roussillon, 1995b)[430]. L'imitation « sans faire exprès »[431] de la part des deux partenaires de cette situation interactive est ensuite reproduite, en se croisant-recroisant et enfin recherchée. L'imitation est liée à l'intentionnalité et ouvre la voie à l'intersubjectivité, ou dans le cas de l'autisme à des « moments d'intersubjectivité primaire » (Golse, 2006)[432].

Dans cette situation, nous n'avons pas à faire à un "poney-behavioriste" qui demande à Mathis d'appliquer une imitation. Il s'agit bien au contraire en quelque sorte **d'une co-construction de proche en proche (ou co-création par touches successives) d'une esquisse de jeu imitatif entre deux partenaires de communication.** Il s'agit par ailleurs d'un **« moment de rencontre » authentique**. C'est parce qu'elle devient intentionnelle que cette interaction entre le poney et l'enfant autiste prend sens pour ce dernier et lui donne un premier "souffle" de création d'un jeu. Le problème ensuite est que souvent dans les autismes, ce souffle créateur s'arrête. Il revient alors au thérapeute de l'entretenir, mais pour cela préalablement faut-il encore que celui-ci ait eu les moyens de le repérer comme tel.

---

428 HAAG G. (2012), « Le dos, le regard et "la peau" »: texte corrigé de « Réflexions sur quelques jonctions psycho-toniques et psychomotrices dans la première année de vie », in N*europsychiatrie de l'enfance*, 1988, 36, 1, 1-8.

429 *Ibid*.

430 *Ibid*.

431 Le poney n'imite pas l'enfant mais en le suivant dans sa déambulation, ceci est interprétable pour l'enfant « Il fait comme moi, il fait pareil » et non seulement comme « Il me suit ».

432 *Ibid*.

Ainsi, pour en revenir à l'analogie de Haag d'« allers-retours dans la tête de l'autre », il est difficile, me semble t-il d'aborder ce processus de transformation chez Mathis de boucles intentionnelles en boucles relationnelles, comme une interprétation par l'enfant de l'interpénétration des regards, de la manière dont cet auteur en fait l'hypothèse. Il me paraît surtout fondamental de souligner comment cet animal, ce médium vivant riche en surprises, a su (sans le savoir) transformer un intérêt solipsiste en un intérêt partageable avec l'autre. C'est précisément au cœur de cet intérêt partageable qu'une forme primitive de jeu émerge et cela souligne à nouveau l'importance fondamentale de l'intentionnalité.

Dans le cas des ***« allers retours adressés »*** observés chez Sarah, la dimension intentionnelle semble d'emblée présente. Dans un cas (**S5**), celle-ci fait des vas et vient entre deux poneys, dont elle semble comparer certains aspects sensoriels au niveau de leurs fourrures respectives. Dans l'autre cas (**S9),** Sarah poursuit un but : monter sur le poney et elle s'adresse à toute personne qui voudra bien la comprendre et accéder à son envie, formant des boucles virtuelles entre le poney et les autres partenaires lors de ses déplacements en allers retours adressés. Je n'ai pas la sensation en visualisant la scène après coup qu'il soit question d'interprétation de regard et à mon sens il ne s'agit pas non plus d'une oscillation entre recherche et évitement de l'objet. Je conçois plutôt ce type d'approche comme faisant partie de stratégies exploratoires et d'apprivoisement.

II.6.1.2 - Réflexions théorico-cliniques des modalités d'approche « l'air de rien » et d'approche « ravisée » de l'enfant autiste

Les approches ***« l'air de rien »*** que j'ai décrites dans le cas de Sarah, seraient une autre variante de stratégies d'apprivoisement du contact. Je propose de les interpréter comme **un des modèles possibles de stratégie d'apprivoisement du contact chez les enfants autistes**, comme je vais tenter de le démontrer par la clinique de ma rencontre avec Sarah.

Dans les premiers temps de cette rencontre, outre l'effet anxiogène de la nouveauté de la situation, Sarah rejette mon approche. J'aborde Sarah avec une pensée un peu trop de type « prêt à porter », ce qui pourrait s'énoncer comme suit : « la présence du poney me permettra de médiatiser la relation entre cet enfant autiste et moi ». Or cela ne fonctionne pas : Sarah me rejette, me lance de la terre, semble me tenir à distance, tandis qu'en parallèle elle manifeste son intérêt pour le poney.

J’interprète alors ce rejet en terme de distance, je cherche la « bonne distance », la lui formule en même temps que je la mets en scène : « Je suis encore trop près ? !! » et je me déplace alors. Et pourtant là encore, cela ne fonctionne pas non plus tout à fait.

Tandis que je suis persuadée d'essayer de répondre au mieux à son supposé message (« Éloigne-toi, tu es trop près »), je suis un peu déstabilisée par le fait de constater que Sarah parcourt toute la distance qui nous sépare pour venir encore cracher et me jeter de la terre. Une interprétation possible serait qu’il s'agit ici d'un comportement de « provocation ». Dans ce cas, si je l’interprète comme une agression, je réponds à son message, à minima certes, en pensée, par un mouvement de rétorsion. Je remarque par ailleurs que lorsqu'elle crachera et jettera de la terre sur le poney, ce dernier « ne semble pas le vivre si mal que cela ». Il « accuse » le coup, esquissant un mouvement réflexe de recul vis à vis de la terre, mais il ne se montre pas dans la rétorsion et ne s'éloigne pas immédiatement ni systématiquement.

Lorsque je visionne à nouveau les séquences vidéo de ces débuts éprouvants de ma rencontre avec Sarah, je repère alors un moment où elle ne me rejette plus : nous sommes toutes deux adossées contre la porte du manège et le poney se tient à proximité de nous en nous observant assez placidement. Sarah s’apaise, échange un regard avec moi et m’effleure même le bras. Nous retrouvons dans cette scène plusieurs ingrédients décrits par ailleurs par d'autres auteurs : « l'appui du dos » (notamment Haag) et le positionnement en « côte à côte » (décrit par Roussillon, notamment à propos des cliniques de l'extrême décrites chez des sujets autistes, sans abris, ou adolescents).

Mon propos n'est sans doute pas de promouvoir l'idée que nous pourrions donner au clinicien ou au parent un modèle stratégique à suivre pour aborder un enfant autiste, du type « se positionner côte à côte et de lui permettre un appui du dos ». Il existe suffisamment de conseils de ce type dans les ouvrages éducatifs et loin de moi l'idée de nier leur utilité.

Ma démarche se situe davantage du côté de la métapsychologie. J'avancerai ainsi l'idée que le modèle de stratégie d'apprivoisement du contact d'un enfant autiste ne peut être qu'un **modèle co-créé** par l'enfant autiste et le thérapeute, grâce à une position psychique interne d'accueil des messages de l'enfant autiste. **L'approche indirecte en constituerait néanmoins la trame de fond,** sur laquelle se déclineraient des modalités d'approche différentes, émergeant en fonction de la personnalité singulière de chaque enfant et de chaque thérapeute.

L'approche directe serait par contre fréquemment vécue comme un lien forcé, que l’enfant évite, fuit ou attaque. Certains « troubles du comportements » pourraient alors être repensés avec une telle lecture.

L'approche ***« ravisée »*** représenterait quant à elle une variante des stratégies d'apprivoisement du contact avec l'autre. Elle renvoie davantage aux hypothèses d'une « alternance entre recherche et évitement de l'objet », que Golse (2006)[433] interprète aussi comme « alternance entre reprise développementale et dévitalisation ».

En langage courant cela donnerait lieu à l'alternance suivante : « J'y vais. Non je n'y vais pas. Si, j'y vais ... », dont il est difficile de prédire laquelle de ces deux envies aboutira. Cela procure la sensation d'une **ultra-hésitation,** d'une **hyper-indécision** dans les symptômes autistiques.

L'approche *« ravisée »* mais également l'approche *« l'air de rien »* sembleraient très corrélées à un *« mode d'être »* de certains enfants autistes. Je propose une image, très anthropomorphique je le concède, mais assez parlante me semble t-il, et plus atypique que l'analogie classique de l'escargot ou de la tortue : celle du chat. Les autistes me font souvent penser au chat, dans cette façon si caractéristique qu'a le chat de miauler pour qu'on lui ouvre la fenêtre mais pour se raviser et rester finalement sur le bord, sans sortir réellement, comme pour toujours garder la possibilité de se rétracter, comme pour toujours chercher à surveiller ses arrières[434]. **Dans cette image, le chat serait un « spécialiste de l'entre-deux » (du dedans-dehors notamment) et symbolise assez bien un certain mode d'être des enfants autistes, tel que « être là mais en périphérie », dans une « pseudo-indifférence », « inattrapable », qu'il convient de respecter en tant que telle et de comprendre avant toute tentative de transformation.**

Ainsi, pour revenir à une situation clinique concrète, lorsqu'un enfant autiste cherche à rester dans le sas ou dans le couloir plutôt que d'aller dans la pièce de vie, d'activités ou dans le bureau du consultant, une première démarche peut consister à l'y forcer. Une autre plus adaptée à mon sens, consiste à **l'accompagner dans cet entre-deux**, à le laisser osciller entre dedans/dehors, à détacher une infirmière par exemple qui reste à ses côtés dans le sas, sans rien lui demander **et ceci le temps qu'il faudra.**

II.6.1.3 - Quelques réflexions sur les modalités d'approche du poney avec l'enfant autiste

Le but de ce paragraphe n'est certes pas de livrer une analyse séméiologique et éthologique précise des modalités d'approche de l'enfant autiste par le poney. Cette démarche

[433] GOLSE B. (2006), *ibid*.
[434] Et pour d'autres attitudes également : être à proximité, en présence mais sans être trop touché.

ne serait certes pas dénuée d'intérêt et pourrait constituer un élément intéressant de recherches ultérieures. Mais le but est ici de repérer les principaux modes d'approche et de voir comment ils peuvent prendre sens pour l'enfant et le thérapeute. Je me placerai donc ici en quelque sorte dans une position contre transférentielle de type éthologique.

II.6.1.3.1 - Approche « aléatoire en champ détendu » : d'une neutralité à un potentiel interactif

Concernant le poney maintenant, l'une des approches de l'enfant par le poney ressemble un peu aux approches « l'air de rien » de Sarah et je nomme celle-ci approche « aléatoire » du poney. Néanmoins, je ne l'analyserai pas du côté de l'exploration de l'intentionnalité et je soulignerai surtout le contexte inhérent à cette approche, à savoir qu'elle n'a lieu que si le poney se trouve en « *champ détendu »*[435] selon l'expression de Barrey, c'est à dire sans tension. Je l'ai ainsi plus précisément nommée approche ***« aléatoire en champ détendu »***. Elle ne répond pas à une fonction vitale et nous pouvons alors dans ce contexte la considérer comme une **approche à potentialité relationnelle**. C'est-à-dire que le poney ne se rapproche pas « de fil en aiguille » en vaquant à ses occupations, dans le but d'interagir avec l'enfant, mais qu'il existe néanmoins une forte probabilité qu'une interaction ait lieu, dans un espace aussi réduit, donc contenant que l'enclos thérapeutique de notre dispositif.

Du côté de l'éthologie, il semble qu'une différenciation est observée selon le sexe et le statut dans les déplacements des chevaux. Selon Barrey (2004)[436], les juments se déplaceraient de façon aléatoire, tandis que l'étalon se déplacerait de façon directe. Peu

---

435 BARREY s'inspire du schéma de Lorenz et Craig représentant un « module élémentaire de comportement » pour développer son modèle des fonctions finalisées du cheval. Il peut se schématiser brièvement ainsi : → Production d'excitation endogène → Comportement d'appétence → Mécanisme inné de déclenchement → Acte consommatoire ou coordination héréditaire ou d'une manière très simplifiée: → Envie d'une activité → Recherche de la situation favorable → Signal caractérisant cette situation → Déroulement de l'activité : **production d'excitation endogène**. BARREY le compare ce que nous pourrions appeler « le désir » et relève la définition qu'en donne VINCENT (*Biologie des Passions*, p.159), « le désir désigne un état interne, une tendance vécue par le sujet, sans le conduire nécessairement à l'action ». Ces excitations internes sont réparties en grandes fonctions finalisées (orientées vers un but), et hiérarchisées, c'est à dire apparaissant dans un ordre qui correspond aux impératifs vitaux. Chez le cheval, ces fonctions vitales se répartissent, par ordre de tensions décroissantes, donc de priorité d'apparition, en fonctions de **sauvegarde** (alerte, agression, fuite,…) fonctions de **relations** (parentales, sociales,...) fonctions de **subsistance** (manger, boire, s'abriter,…) fonctions de **récupération** (repos, sommeil,...). Chez les animaux pourvus d'un système limbique et d'un début de néo-cortex, viennent s'ajouter des fonctions particulières : les fonctions en **champ détendu**, où peuvent s'exercer sans tension toutes les activités des autres fonctions, mais sous forme d'activité à vide ou de jeu.

436 BARREY (2004) « Les fonctions comportementales chez le cheval », conférence du 1er mars 2004 à Dijon, Revue Etho-Logique, en ligne : http://www.ethologie.info/revue/spip.php?article6

d'études semblent exister pour confirmer cette hypothèse. Selon l'étude de Briard (2015)[437], qui s'intéresse aux mécanismes qui sous-tendent les décisions collectives lors des déplacements chez le cheval domestique, les décisions sont partagées par l'ensemble du groupe : la personnalité et les relations sociales y ont une place importante, la période précédant le départ joue un rôle dans la rapidité du consensus, des mécanismes auto-organisés et individualisés coexistent. L'étalon n'est pas le leader du groupe mais il a *« un rôle de surveillant et parfois de catalyseur »*. Ainsi « *les chevaux vivent au sein d'un système hybride, où décisions partagées et non partagées coexistent »* conclue t-elle (Briard, 2015)[438].

II.6.1.3.2 - Approche « audacieuse » : ouverture à une tonalité ludique

Les approches que j'ai observées de la part de Sinaï envers Sarah et que j'ai nommées ***« audacieuses »,*** peuvent éventuellement être amorcées par une aspiration. Mais dans cette configuration d'approche, le poney ne se contente pas de suivre l'enfant, il le flaire, le touche voire le pousse avec son nez. Il se montre plus « entreprenant », éventuellement intrusif pour l'enfant mais aussi éventuellement plus joueur. Ce type d'approche a toujours occasionné une réponse de Sarah (protestation, sourire amusé) et un partage affectif avec moi. Pour exemple, lorsque Sinaï emboitant le pas à Sarah qui s'éloigne, pousse celle-ci du nez dans le dos ou bien encore lui lèche la main et que cette dernière semble hésitante dans l'interprétation qu'elle peut en faire, dans une contre-attitude « mi-figue, mi-raisin », je lui en interprète quelque chose. La pertinence de cette interprétation ne sera pas tant dans le contenu du langage verbal (par exemple : *« Oooh ! Mais il est coquin ce poney dis-donc ! »)*. Elle se situe bien d'avantage dans tout les messages infra-verbaux envoyés, lui indiquant et la confortant dans l'idée que ce contact de l'autre n'est pas dangereux : tonalité musicale et affective de ma voix, gestuelle et mimiques, sourire, brillance dans le regard, les uns s'accordant aux autres pour transmettre un message. Dans ce cas précis, il s'agit d'un message de réassurance tel que : « ceci n'a pas à t'inquiéter et ceci est même plutôt amusant ».

Il ne semble pas y avoir de travaux dans la littérature équine sur ce comportement du poney consistant à pousser l'autre avec son nez mais il serait possible que ce type de comportement ait lieu entre chevaux ayant des liens privilégiés. Une recherche plus poussée,

---

[437] BRIARD L. (2015), « Étude des processus décisionnels lors des déplacements collectifs chez le cheval domestique (Equus ferus caballus) », Thèse en Sciences du vivant/Ecologie – Ethologie, université de Strasbourg (sous dir. Dr. O. Petit) et université libre de Bruxelles (sous dir. Du Pr. J-L Deneubourg), soutenue le 15 septembre 2015.

[438] *Ibid*. p. 207.

notamment sur les contacts entre les chevaux adultes (jument comme étalon) et les juvéniles serait utile. Je n'ai pas d'éléments pour le moment me permettant de spéculer davantage. Je précise qu'il ne s'agit pas d'une situation dite de « *herding* » qui désigne le « guidage par l'arrière de l'étalon dominant » et qui constitue une sorte d'ordre menaçant très puissant. Ce guidage par l'arrière est utilisé dans différentes situations : pour éloigner les juments des groupes voisins, mais également afin de rassembler le groupe pour fuir, ou encore indiquer un changement de direction lors de déplacements (Feist et McCullough, 1976[439] ; Leblanc et al., 2004[440])

II.6.1.3.3 - Approche par « aspiration » : entre vide et mouvement

Nous avons développé précédemment les effets suscités chez Mathis par ce comportement du poney qui ne cesse de le suivre dans ses déambulations. Barrey a nommé ce comportement équin « aspiration sociale », car le vide laissé par un congénère qui se déplace le pousse à se rapprocher et ne pas laisser une telle distance entre eux au sein du groupe. Selon cet éthologue, si le cheval a « horreur du vide », c'est pour éviter à l'origine qu'un prédateur puisse s'immiscer au sein du groupe.

La liberté des mouvements de notre dispositif donne l'opportunité d'effectuer ce type de déplacements, aussi bien pour l'enfant que pour le poney. Outre les surprises que cette approche peut apporter spécifiquement à chaque enfant et outre ce qu'elle nous enseigne des modes de communication primaires entre l'enfant et l'animal, l'intérêt en thérapie d'une telle approche du poney, peut être de donner ou de renforcer chez l'enfant un sentiment **d'être un objet intéressant et gratifiant.** Les adultes autistes ou psychotiques que j'ai pu rencontrer et qui pouvaient s'exprimer verbalement ont tous la même tendance à résumer leur ressenti vis-à-vis de cet animal en disant : « le cheval m'aime ». Dans cette danse par aspiration réciproque entre Mathis et Anubis, il m'a semblé que des mouvements de tendresse étaient en émergence notamment dans la façon de Mathis d'embrasser le poney sur le nez, sourire aux lèvres.

Par ailleurs, l'association de ces deux mots : « vide et mouvement » que m'inspire ce comportement d'aspiration n'est peut-être pas un hasard. J'ai fait l'hypothèse clinique que la

---

439 FEIST J.D., McCULLIUGH D.R. (1976), « Behavior Patterns and Communication in Feral Horse », in *Z. Tierpsychol.*, 41, 337-371.

440 *Ibid.*

recherche de mouvement perpétuel chez Mathis remplissait peut-être une fonction de survie tel un puissant mouvement antidépresseur qui se serait emballé et aurait perdu son sens initial.

La mise en lien entre ces données d'observation clinique chez l'enfant suivi par un poney et ces données éthologiques d'autre part, semblent donc nous montrer comment un comportement animal relevant de la survie dans la nature peut se transformer au sein d'un dispositif thérapeutique spécifique en une ébauche plus ou moins avancée de dialectique intersubjective et inter intentionnelle.

II.6.1.3.4 - Approche par « recherche de proximité corporelle » : entre collage et réassurance

Le poney n'aime pas être éloigné de ses congénères d'un point de vue spatial mais il a également besoin de stimuli sociaux (se flairer, se prodiguer un toilettage mutuel). Notre dispositif individualisé ne lui permet pas d'avoir de contacts proximaux avec ses congénères. Il est alors susceptible de les reporter sur l'humain : Sinaï recherchait fréquemment une proximité corporelle avec Sarah mais surtout sur un mode que je qualifierais de curiosité. Anubis le poney de Mathis se montrait davantage dans une proximité que je qualifierais de recherche de réassurance.

Par ailleurs, plusieurs signes de son inquiétude, de son insécurité étaient visibles et je pourrais regrouper ceux-ci sous le terme de « collage » : collage de la queue entre les postérieurs et collage à l'enfant et à la thérapeute.

II.6.1.3.5 - Approche de « curiosité » : activités autistiques et stéréotypies comme attracteurs

Les enfants autistes ont souvent besoin de tenir un objet en main et ceci fait partie des « particularités autistiques » évoquées dans ma première hypothèse secondaire et qui attirent parfois l'attention ou la curiosité du poney. Cet objet, aussi détourné autistiquement qu'il puisse l'être, peut alors prendre valeur d'objet d'attraction pour l'animal et potentiellement se transformer en objet de médiation ou objet d'un entre-deux, entre lien direct et lien indirect, aussi bien pour l'enfant que pour le poney.

La curiosité du poney peut être stimulée, même brièvement et comme s'il venait vérifier ce dont il s'agit, par toute situation inhabituelle dans cet espace qu'il fréquente habituellement et dans les conditions spécifiques requises par l'activité équestre. Ainsi par

exemple, différentes situations seront susceptible d'éveiller sa curiosité : un enfant se cachant dans un coin, se perchant sur une échelle, jouant au sol avec la terre, laissant filer la terre entre ses doigts, lançant une motte de terre bruyamment contre le pare-botte, se couchant au sol, crachant dans un rayon de soleil, agitant une corde, jetant sa veste, sa botte, etc. Tout cela constitue autant d'activités, de mouvements, de formes sensorielles qui vont exercer sur lui une véritable attraction et l'amener à se rapprocher d'une façon vécue plus ou moins agréablement par l'enfant. Mais elles vont également le sortir de ses comportements routiniers et ouvrir vers une potentialité intersubjective.

II.6.1.3.6 - Reprise des modalités d'approche par le poney

Nous avons fait l'hypothèse que les modalités de contact indiquent la façon dont l'enfant appréhende l'autre. La question reste de savoir comment l'enfant reçoit et interprète les messages adressés par le poney. C'est dans cette perspective plus clinique et réflexive qu'éthologique que nous avons décliné et dénommé cinq différents types d'approche du poney envers l'enfant autiste qui sont apparus dans cette recherche. Des recherches ultérieures seraient nécessaires pour les développer.

- La première modalité d'approche du poney, « aléatoire en champ détendu », pourrait s'interpréter comme une forme d'apprivoisement versus côtoiement en « l'air de rien », comme une pseudo-indifférence partagée. Cette approche aléatoire et neutre du poney peut pour l'enfant autiste, d'une part prendre valeur de sensibilité et d'attention bienveillante d'un *autre sujet*, sans enjeu narcissique envahissant. D'autre part, cette modalité d'approche peut ouvrir à une large palette de potentialité relationnelle et ludique. Dans cette situation, le poney n'est pas occupé à répondre à une fonction vitale. Par un processus transférentiel, il représenterait pour l'enfant un partenaire de communication « disponible psychiquement ». D'une certaine façon, cette situation renvoie l'enfant à une « capacité d'être seul » (Winnicott, 1958)[441], pensée accentuant le rôle de l'environnement (ici le poney, le thérapeute et l'ensemble du dispositif) et non de « se sentir seul » (Klein, 1963)[442], pensée centrée sur les fantasmes inconscients et les objets internes. Cette approche de présence continue et paisible présente en arrière fond reste ouverte au champ relationnel et ludique. Cette approche

[441] WINNICOTT D.W. (1958), « La capacité d'être seul », in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, 237-256.

[442] KLEIN M. (1963), « Se sentir seul », in *Envie et gratitude et autres essais*, Paris, Gallimard, 1968, 119-137. Texte en langue anglaise inachevé issu d'une conférence en 1959 et publié à titre posthume.

rappelle un peu le rôle symbolique que semblait tenir Cindy, le dauphin mâle du Dolphin Reef dans la thérapie de Dragiša.

- La deuxième modalité d'approche du poney, « audacieuse », est à l'inverse plus dynamique, plus courte à la fois dans le temps et dans la distance, qui est proximale. A un moment, le poney se rapproche de l'enfant, l'effleure, le flaire activement, le lèche ou remue ses lèvres contre lui, ou encore le pousse avec son nez. Cette approche s'apparente à un contact social assez direct qui peut parfois, selon la personnalité du poney et la tolérance de l'enfant, ressembler à un contact social forcé ou intrusif. Pour Sarah par exemple, cette proximité associée à la vitesse de l'acte semblait anxiogène au début. Pour Mathis, cette façon d'aller le chercher au plus près semblait au contraire stimulante et réciproque. L'enfant lui-même a eu des approches plus audacieuses sur la fin de la prise en charge, avec des contacts appuyés.

Notons que ces approches dynamiques, proximales et audacieuses sont plus fréquentes chez le dauphin et la tonalité nettement plus enjoué, voire intentionnelle pour chercher à jouer.

- La troisième modalité d'approche du poney, par « aspiration », à entendre comme un comblement du vide laissé par un déplacement assez rapide de l'enfant, serait potentiellement interprétable par l'enfant comme marque d'intérêt, voire comme un signe de tendresse ou d'attachement envers lui. Nous pourrions décliner cela en ces termes : « Je m'éloigne, le poney me suit, il m'aime » ou éventuellement : « Je lui manque, il me cherche ». Cette hypothèse est appuyée dans cette recherche par les observations que nous avons faites de l'hypersensibilité de ces enfants autistes lors d'un éloignement de l'animal, ce qu'ils semblent vivre en termes de perte ou d'abandon, qu'il s'agisse des poneys comme des dauphins.

- La quatrième modalité d'approche du poney, par « recherche de proximité corporelle », serait potentiellement interprétable comme une marque d'attachement et une demande de réassurance ou de protection.

- La cinquième modalité d'approche du poney, de « curiosité », serait interprétable selon le type d'activité de l'enfant autiste (explorations, utilisations inhabituelles de l'espace, des objets, mouvements créés par des stéréotypies, jets de vêtements, etc.), comme une forme de dérangement ou de détournement de l'activité stéréotypée mais aussi comme une forme de partage d'intérêt. Dans cette démarche, le poney ignorant tout des stéréotypies autistiques et de l'importance fondamentale de l'attention conjointe, de l'imitation etc., dans le développement affectivo-cognitif du

petit humain, ne signifie pas à l'enfant : « Viens t'intéresser avec moi à cet objet » (ce que nous passons peut-être beaucoup de temps à faire). C'est lui, poney sans a priori, être vivant, lui même égocentré et pris dans sa sensorialité, qui s'intéresse à un objet, une activité, un endroit de l'espace, qui intéresse l'enfant autiste et qui exerce également une attraction. Ce faisant, il introduit un « accident » dans cet intérêt « routinier », un écart dans lequel le thérapeute peut trouver une place (partage affectif, verbalisation) et une fonction de réflexivité. Toutes les fois où j'ai vu un enfant autiste s'enfermer dans une stéréotypie, il s'arrête lorsque le poney vient s'y intéresser, ce qui d'ailleurs symbolise une forme d'attention conjointe et le partage d'une dimension affective avec le thérapeute.

II.6.1.4 - Premiers enseignements des modalités d'approches spécifiques des interactions enfant autiste-poney

Une ***première idée majeure*** de la démarche d'approche de l'enfant autiste lors de son abord psychothérapeutique est d'être **disponible psychiquement** pour accueillir ses comportements, ses mouvements, ses modes d'être et de faire. Il s'agit en effet de **prêter à l'enfant autiste une intentionnalité**, même si celle-ci prend des détours pour s'exprimer. Il convient à mon sens de ne pas aller trop vite dans le désir de créer un lien mais plutôt de prendre le temps d'observer l'enfant, avec en arrière-fond l'idée que son **fonctionnement** singulier et énigmatique peut prendre sens à condition qu'il soit **accueilli, échoïsé, reflété par l'autre**, **dans un dispositif de soins s'inspirant des dispositifs de soins précoces.**

Une ***seconde idée majeure*** de cette recherche est d'une part, de prendre le temps de **comprendre le comportement du poney,** en s'appropriant une certaine connaissance de l'éthologie équine, et d'autre part de prendre le temps **d'observer, lors de la thérapie, ses comportements, son fonctionnement, ses réactions, ses attitudes face à l'enfant autiste,** ce qui me semble susceptible d'être riche d'enseignement pour le thérapeute. En essayant de repérer ce qui semble bien fonctionner entre le poney et l'enfant, nous revenons ici à ma problématique initiale : le thérapeute peut trouver dans ce médium animal un traducteur muet doué d'un « corps analyseur » (Cosnier, 2012), assez efficient pour l'aider à apprivoiser le contact avec l'enfant, à se laisser apprivoiser par lui et à décrypter ses comportements énigmatiques afin de lui permettre d'évoluer. Autrement dit, en caricaturant un peu, le médium poney permet potentiellement au thérapeute d'être un poney mais un meilleur poney que ce dernier.

Et enfin la ***troisième idée majeure*** est de **pouvoir expérimenter l'approche indirecte, afin de se l'approprier psychiquement.** Il ne s'agit pas de forcément la réaliser concrètement ni systématiquement avec l'enfant autiste. Encore une fois, loin de moi l'idée de proposer aux cliniciens ou aux parents d'intégrer intellectuellement l'idée qu'il ne faudrait approcher qu'indirectement l'enfant autiste et l'observer indéfiniment, afin qu'un sens advienne. Autrement dit, cette troisième idée majeure pourrait se résumer de la manière suivante : **le modèle d'approche indirecte que nous « enseignent » à la fois l'enfant et le poney doit être essentiellement entendu comme une forme d'intentionnalité et une stratégie d'exploration de l'inter-intentionnalité chez l'enfant autiste.**

J'ai fait l'hypothèse que le mode d'entrée en contact de l'enfant autiste indique sa façon d'appréhender l'autre. Autrement dit, la manière dont l'enfant approche, regarde ou évite de regarder, entre en contact, touche le poney, ou encore s'adresse vocalement (au poney, au thérapeute, à lui-même) constitue en soi un message.

Certes, comme je l'ai déjà souligné, il convient de rester prudent sur le décodage et l'interprétation que le clinicien peut faire de ce message. Mais ceci est néanmoins moins grave qu'une **« non-réponse » à un message potentiellement adressé par l'enfant**. En ne considérant les bizarreries, les stéréotypies, le mode d'être des enfants autistes ou leur approche parfois déroutante, que comme des comportements vides de sens ou à corriger, nous ne les écoutons pas et nous ne pouvons pas les refléter. Beaucoup de parents savent que la stéréotypie répétitive de leur enfant a une fonction d'apaisement et qu'il faut la respecter. Certains finissent par en comprendre le sens ce qui les aide à mieux les supporter[443].

Nombre de cliniciens perçoivent une fonction subjective à ces comportements et certains ouvrent la voie pour théoriser sur leur signification potentielle. Meltzer (1975) a fait l'hypothèse de considérer la stéréotypie autistique en tant que **système défensif** ; Golse (2006)[444] avance l'idée d'une **recherche et d'un évitement de l'objet**, présents dans de nombreux symptômes autistiques. Je l'ai souligné concernant certaines « approches en allers-retours » et certaines « approches ravisées ». Cet auteur relie les stéréotypies autistiques à une sorte d'alternance entre « le pôle de la reprise développementale et celui de la dévitalisation

[443] En témoigne le récit d'une mère qui raconte comment elle rangeait soir après soir l'alignement de cubes que faisait son fils autiste, près de son lit, de façon identique. Elle a fini par comprendre le sens de cette activité stéréotypée : en installant un lit plus grand, les parents avaient changé les caractéristiques spatiales de sa chambre. Cet alignement consistait à reformer la symétrie de sa chambre et à retrouver ainsi ses repères. (https://blogs.mediapart.fr/valerie-gay-corajoud/blog/310315/journal-dun-enfant-autiste-les-stereotypies).

[444] GOLSE B. (2006), « A propos des stéréotypies chez les enfants autistes. Entre recherche et évitement de l'objet ou entre reprise développementale et dévitalisation », in *La psychiatrie de l'enfant*, 2006/2, 49, 443-458.

mortifère » ; Liozon (2015) parle de « stéréotypies revisitées »[445] : la mimo-gestualité de l'enfant perçue comme un récit.

II.6.2. Mode d'entrée en contact comme exploration de l'espace interpersonnel

Il convient préalablement d'expliquer ma démarche visant à tenter de donner un sens et à modéliser un comportement autistique singulier (que nous avons retrouvé de façon assez omniprésente dans la clinique de Sarah), à savoir **le crachat** et plus précisément quand celui-ci ne semble pas en lien avec un mouvement de dissuasion et protection (marge de sécurité) mais une exploration de ce que nous avons proposé d'appeler « l'espace interpersonnel ».

II.6.2.1 - Exploration théorique du concept d'espace personnel

Le concept d'espace personnel est le premier auquel j'ai songé pour décrire la modalité exploratoire par le crachat chez Sarah. Il convient de comprendre pourquoi il représente une notion difficile à manier.

L'invention de ce terme est attribuée à Katz (1937)[446] mais les auteurs l'ayant le plus utilisé et qui ont été les pionniers dans ce domaine de recherche sont Edouard T. Hall (1959[447], 1963[448], 1966[449]) et Robert Sommer (1959[450] à 1969[451]). Hall est un anthropologiste influencé par les modèles éthologiques de l'époque, plutôt enclin à une généralisation rapide de l'animal à l'homme. Sommer est un psychosociologue, qui dans son ouvrage principal (1969) rejoint les idées de Hall. Or, il s'avère que le concept d'espace personnel est assez peu précis.

---

445 LIOZON C. (2015), *De la répétition à la figuration : logiques de la construction du lien thérapeutique dans les troubles autistiques et psychotiques*, Thèse de doctorat de Psychopathologie et Psychologie clinique sous la dir. du Pr. BRUN A., soutenue le 10 septembre 2015, Lyon, pp. 227-228.

446 KATZ D. (1937), *Animals and men*, New York, Languans Green.

447 HALL E.T. (1959), *The silent langage*, New York, Doubleday.

448 HALL E.T. (1963), « A system for the notation of proxemic behavior », in *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.

449 HALL E.T. (1966), *The hidden dimension*, New York, Doubleday.

450 SOMMER R. (1959), « Studies in personal space », in *Sociometry*, 22, 247-260.

451 SOMMER R. (1969), *Personal space, the behavioral bases of design*, London, Prentice Hall.

Dans la littérature, existent une quinzaine de **définitions** différentes parfois contradictoires. Lecuyer (1976)[452] s'est penché sur cette question de façon très critique et distingue **deux types principaux de définitions** :

- L'une est purement descriptive : *« La distance qu'un organisme place habituellement entre lui et les autres organismes »* (Sommer, 1959)[453] ;
- L'autre plus interprétative : « *1. Une zone chargée émotionnellement, l'aura qui aide à régler le comportement spatial des individus ; 2. Les processus par lesquels les gens marquent et personnalisent les espaces qu'ils occupent »* (Sommer, 1969)[454]. Dans cette conception, l'espace personnel (E.P.) est un **système de protection** : *« L'E.P. se réfère à une aire aux frontières invisibles qui entoure le corps d'une personne et dans laquelle les intrus ne peuvent pénétrer »* (Sommer, 1969)[455], *un « territoire portable »*[456]

Pourquoi utiliser le terme « espace » et non « distance » ?, s'interroge à juste titre Lecuyer (1976)[457]. Pourquoi « personnel » et non « interpersonnel » ? Afin de tenter d'apporter une réponse à cette question, cet auteur distingue **quatre courants théoriques principaux** :

- Le premier qui serait le plus influent, mais le moins clair, est centré sur la **défense** de l'individu et renvoie à la notion d'instinct.
- Le second repose sur l'idée que la distance physique est l'expression de la **distance sociale**.
- Le troisième est relié à la théorie de l'**apprentissage social**, l'espace personnel étant entendu comme norme sociale.
- Le quatrième courant, aussi appelé *théorie de l'équilibre de Argyle*, est centré sur la **communication**. La distance interpersonnelle constitue alors un élément de la vie relationnelle.

1. Les auteurs des tenants de la **théorie de défense** sont nombreux. Selon l'analyse qu'en fait Lecuyer (1976)[458], Lorenz (1969)[459] tente de prouver que l'homme est instinctivement agressif. Ce dernier a tendance à faire des analogies hâtives entre homme et animal, utilise des

---

452 LECUYER R. (1976), « Psychosociologie de l'espace II – Rapports spatiaux interpersonnels et la notion d' « espace personnel » », in *L'année psychologique*, 76, 2, 563-596
453 *Ibid.*
454 *Ibid.*
455 *Ibid.,* p.26.
456 *Ibid.,* p.27.
457 *Ibid.*
458 *Ibid.*
459 LORENZ K.L. (1969), *L'agression. Une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion.

exemples introspectifs et fait un raccourci entre agressivité instinctive et guerre. Hall (1959[460], 1966[461]) utilise les mêmes types d'arguments que Lorenz. Ardrey (1967)[462], qui est un ardent défenseur du « comportement territorial humain », ne raisonne que par analogies dont la multiplicité tente, selon Lecuyer, de palier l'absence de rigueur. De façon imagée, Hall (1966)[463] parle d'une « bulle qui entoure le corps ». Pour lui, les êtres les plus primitifs ont une « frontière » entre leur corps et le monde extérieur et les êtres les plus évolués en ont une seconde : c'est « la bulle ». Sommer (1969)[464] parle de « coquille d'escargot », de « bulle de savon », d'« aura », de « chambre de respiration ». Leroy et al (1972)[465] parle d'une « coquille d'objets » qui constitue ce qu'il appelle « l'espace péri-corporel ».

Toutes ces images confirment l'idée de *protection* qui domine la plupart des définitions de la notion d'espace personnel. Et c'est effectivement la première image qui m'est naturellement venue à l'esprit en observant, et en éprouvant sur le terrain, le « crachat-lama » de Sarah, en lien avec une marge de sécurité.

2. Les premières observations des auteurs de la t**héorie de l'expression de la distance sociale** ne portaient pas directement sur la relation spatiale interindividuelle, mais sur la communication non verbale à propos de rapports hiérarchiques dans un bureau (Hutte et Cohen, cités par Burns, 1964)[466] ou dans une salle de classe (Schwebel et Cherlin, 1972[467], Levinger et Gunner, 1967[468], Walberg, 1969)[469]. Williams (1973)[470] montre qu'il existe une relation entre distance physique et distance sociale. Selon Lecuyer, la théorie de la distance sociale ne rend pas compte entièrement des variations de la distance interpersonnelle, mais elle a l'intérêt de réintroduire la relation sociale, où le concept d'espace social est un facteur important dans la **régulation** de la distance interpersonnelle.

---

460 *Ibid.*
461 *Ibid.*
462 ARDREY R. (1967), *The territorial imperative*, London, Collins.
463 *Ibid.*
464 *Ibid.*
465 LEROY C., BEDOS F., BERTHELOT C. (1972), « Approche de l'utilisation de l'espace d'une chambre par l'étude du réseau des objets chez les malades mentaux », in *L'Information Psychiatrique*, 48, 4, 377-392.
466 BURNS T. (1964), « Non verbal communication », in *Discovery*, 25, 10, 31-35.
467 SCHWEBEL A.I., CHERLIN (1972), « Physical and social distancing in teacher-pupil relationships », in *Journal of Educational Psychology*, 63 (6), 543-550.
468 LEVINGER G., GUNNER (1967), « The interpersonal grid : felt tape techniques for the measurement of social relationships », in *Psychonomic Science*, 8, 173-174.
469 WALBERG A. (1969), « Physical and psychological distance in the classroom », in *The School Review*, 77, 1, 64-70.
470 WILLIAMS E. (1973), « Effects of inter-group discussions on social distance and personal space of black and white students », in *Dissertation Abstracts*, 33, 9 A, 4959.

3. Malgré sa conception territoriale du comportement spatial de l'homme, Hall a été le premier à s'intéresser aux différences interculturelles. Scheflen (1964[471], 1968[472]), s'intéressant à la communication non verbale, aborde le problème de la distance interpersonnelle. Il la met en relation avec la **posture** et souligne également le **rôle de la culture**. Plusieurs auteurs vont tenter de palier l'absence de théorie sur l'espace personnel : **théorie de l'imitation** de Bailey et al. (1973)[473] et **théorie de l'apprentissage social** de Rotter. Ce dernier avance deux arguments : le premier est que l'espace personnel est un phénomène social et que les phénomènes sociaux sont acquis. La distance est le résultat d'une interaction entre l'expérience antérieure et le contexte. Rotter insiste donc sur **la situation**. Le second argument est l'introduction de variables intermédiaires. Selon Duke et Nowicki (1972)[474], l'espace personnel est une variable de personnalité et le terme de « distance interpersonnelle » serait plus approprié.

4. Enfin le quatrième courant, qui propose une **théorie de l'équilibre,** est basé sur les travaux d'Argyle et Dean (1965)[475], qui envisagent une conception de la proximité spatiale, intégrée dans un processus plus vaste, celui de la **relation interpersonnelle**. L'intimité de la situation est fonction d'un certain nombre de données : intimité du lieu, proximité du partenaire, regard, sourire, etc. Pour un même niveau d'intimité, si l'un des facteurs baisse, l'un des autres au moins doit monter pour rétablir l'équilibre. L'intérêt de ce modèle est de tenir compte des variables susceptibles d'influencer la distance interpersonnelle. L'hypothèse d'Argyle et Dean porte surtout sur une situation de **communication**.

D'autres auteurs comme Nesbitt et Steven (1974)[476], s'intéressent à une situation sans communication et proposent une théorie centrée sur la **stimulation**. Selon ces derniers, la distance spontanément prise par une « personne sujet » par rapport à une « personne objet » dépend de la quantité de stimulations émises par l'objet.

Dans sa conclusion, Lecuyer conseille l'abandon du concept « d'espace personnel » qui selon lui, conduit la recherche vers une impasse : « *Toute situation sociale est une situation*

---

471 SCHEFLEN A.E. (1964), « The significance of posture in communication systems », in *Psychiatry*, 27, 316-331.

472 SCHEFLEN A.E. (1968), « Human communication : behavioral programs and their integration in interaction, in *Behavioral Sciences*,13, 44-55.

473 BAILEY K.G., HARTNETT J.J., GLOVER H.W. (1973), « Modeling and personal space behavior in children », in *Journal of Psychology*, 85 (1), 143-150.

474 DUKE M.P., NOWICKI (1972), « Anew measure of social learning model for interpersonal distance », in *Journal of Experimental Research in Personalit Personality*, 6, 119-132.

475 ARGYLE M., DEAN J. (1965), « Eye contact, distance and affiliation », in *Sociometry*, 28 (3), 289-304.

476 NESBITT P.D., STEVEN G. (1974), « Personal space and stimulus intensity at a southern California amusement park », in *Sociometry*, 37, 105-115.

spatiale, la distance interpersonnelle est un élément de cette situation sociale. C'est en tant que telle qu'elle doit être abordée » (Lecuyer, 1976)[477].

Tous ces travaux aboutissent finalement à souligner la complexité de la communication non-verbale, qui, loin d'être secondaire, constitue une condition fondamentale de l'interaction. Or, dans le cadre d'une observation inter-espèces et entre deux sujets non verbaux, telle que celle de notre étude entre un enfant autiste sans langage verbal et un poney, il convient de tenir compte de nombreux facteurs, tels que ceux exposés dans ce tour d'horizon sur les différentes théories sur l'espace personnel et leurs développements. Il convient de tenir compte également des théories actuelles en éthologie, mais aussi en psychologie clinique et développementale, notamment concernant les bébés.

II.6.2 2 - L'hypothèse de Barrey sur la structuration de « l'espace proche du cheval »

Du côté de l'éthologie, l'hypothèse de Barrey sur la structuration de l'espace proche du cheval s'inspire probablement de ces différents courants théoriques, même si cet auteur ne le précise pas. Selon lui, **« l'espace dynamique virtuel »** est « l'espace personnel » entourant chaque être vivant (comme une sorte de « bulle »[478] virtuelle, subissant et exerçant une pression de et sur l'environnement). Il s'agit de cet espace proche, nous dit-il (1997)[479], de cette portion d'espace dans laquelle existe une certaine probabilité de contact avec le non-soi, entre le soi et le non-soi, et qui introduit dans l'organisme vivant la notion de temps si intimement liée à l'espace.

A la naissance, le poulain va **progressivement structurer son espace personnel** en s'appuyant sur sa première expérience in utero de « zone tampon amortissante et sécurisante ». Il s'agit du liquide amniotique, dont les propriétés ne se révèlent que par les mouvements et la paroi élastique de l'utérus, jouant le rôle d'une « frontière sécurisante et contraignante ». Sur le modèle prénatal, l'espace néonatal va se structurer en plusieurs régions :

→ la surface même du corps du poulain, limite du soi, va constituer une "**zone tactile**".

---

[477] *Ibid*., p.590.
[478] Terme employé par HALL en 1966.
[479] BARREY J-C (1997), « Le cheval de dressage, mécanismes biologiques permettant d'obtenir la gestualité souhaitée », Colloque dressage, École Nationale d'Équitation, Saumur.

→ l'espace dans lequel s'exercent les mouvements entoure cette zone tactile, qui était matérialisée par du liquide et une paroi, et qui est devenue virtuelle. Cette **zone virtuelle** va devenir une **marge de sécurité** : ***l'espace dynamique virtuel (E.D.V.).*** Cette marge de protection autour du cheval est de forme allongée, plus développée à l'avant – c'est-à-dire dans le sens du mouvement – et à l'arrière – où le risque d'attaque est plus important. Il précise : *« Sa dimension moyenne correspond, à l'avant, au maximum d'extension de l'encolure, et à l'arrière, au développement des postérieurs dans une ruade. Mais cette marge prenant surtout en compte l'imprécision, l'inertie dans ses propres mouvements, elle se réduit lorsque le mouvement ralentit ou s'arrête, et s'agrandit lorsque la vitesse augmente, surtout lors des variations d'accélération. De même, la sécurité, la tranquillité, la font diminuer, alors que la crainte, l'anxiété l'augmentent »* (Barrey et Lazier, 2010)[480].

→ autour de cette marge, plus ou moins grande selon les circonstances[481], se structure un ***espace interindividuel***, à dominance audiovisuelle, qui est propice aux relations entre deux individus, le point de départ de cette organisation étant la relation entre le poulain et sa mère.
→ reliant l'espace dynamique virtuel et l'espace interindividuel et permettant d'en franchir la frontière, existe un ***pont olfactif,*** qui n'est autre qu'un moyen d'échange tactile à distance. C'est le ***rituel de contact naso-nasal,*** qui correspond selon Barrey à notre « bonjour », à notre rituel de salutation (se serrer la main, en inclinant légèrement le buste et en relevant les sourcils).

Barrey reprend le terme d'espace personnel, versus « protection » de Hall, tout en insistant sur l'idée de « pression exercée », de « force répulsive » (il prend l'exemple de la synchronie[482] parfaite dans un banc de poissons ou un vol d'oiseaux), ceci tout en introduisant la notion de distance sociale, puis d'espace interindividuel. L'intérêt de son hypothèse tient surtout à l'idée d'une construction (structuration) et non d'un phénomène acquis et à cette sorte d'emboîtement des différents espaces, qui ne va pas sans rappeler la théorisation sur les enveloppes psychiques des psychanalystes (Bion, Anzieu).

---

480 *Ibid*., p.64.

481 BARREY explique avoir passé plusieurs années à mesurer « la forme et l'usage » que fait le cheval de l'espace dynamique et projectif, avant de comprendre que celui-ci n'a pas de limite précise, comme une bulle ou une coquille, mais qu'il s'agit plutôt « d'une sorte de force répulsive qui augmente avec le rapprochement des objets vivants, jusqu'à devenir dangereuse et insupportable » qu'il définit comme une limite infranchissable, l'espace personnel (BARREY, LAZIER, 2010, p.64).

482 COSNIER parle de « contagion motrice » (banc de poissons, envols groupés d'oiseaux migrateurs, démarrages en course de bovins et équidés, panurgismes d'ovins) : *« Ces mouvements de groupe coordonnés peuvent avoir un effet protecteur défensif ; ils impliquent à la fois une parfaite identification des semblables et des synchronisations motrices d'une précision spectaculaire. »* (COSNIER, 2012, p.29).

II.6.2.3 - Les premières hypothèses psychanalytiques

• **Léo Kanner** (1943)[483], dans sa description princeps des « troubles autistiques du contact affectif », avait souligné le rapport particulier de ces enfants avec l'**espace concret** qui les environnait. Il fait l'hypothèse d'un besoin de ces enfants de maintenir en l'état l'espace tel qu'ils l'avaient perçu la première fois, conduite qu'il a décrite sous le nom de *sameness*, en français : « recherche d'immuabilité ». Kanner faisait au fond l'hypothèse d'un espace donné d'emblée, argument que les nombreuses recherches d'imagerie fonctionnelle jusqu'ici n'ont pas pu étayer. L'idée de refus de tout changement serait-elle alors due à une sensation de l'enfant autiste d'être incorporé à ceux qui l'entoure ?

• Dans son hypothèse sur la constitution de la **représentation spatiale**, **Meltzer** (1975[484], 1984[485], 1992[486]) distingue quatre dimensions de l'espace psychique (unidimensionnalité, état psychique bidimensionnel, tridimensionnalité, temps historique). Selon cet auteur, l'espace de l'autiste se trouve réduit à deux dimensions, il est « bidimensionnel ». Avec ses collaborateurs, Meltzer a ainsi forgé le concept d'espace démantelé, auquel correspond le phénomène nommé « **démantèlement** ». L'autiste cloisonnerait soigneusement chacune des modalités sensorielles, de façon à la tenir éloignée de toutes les autres, ce qui correspondrait à une non intégration des modalités sensorielles.

Ces premiers travaux sur les notions d'espace et de dimension, centrés sur une description détaillée de phénomènes anormaux, ne mettent pas assez en avant la dimension relationnelle et intersubjective.

Meltzer (1975, 1984, 1992)[487] et Haag (1997)[488] attribuent aux autistes un monde où l'espace serait uni et/ou bidimensionnel. Nous pouvons alors nous demander pourquoi nous observons chez ces enfants des îlots de « normalité », à savoir ces moments où ces enfants nous étonnent par la qualité de leur présence, marqués par une apparition fugitive de langage verbal, des moments d'échanges adaptés et puis une disparition de ces compétences ? **Peut-être serait-il plus juste de parler de « moments » où ces sujets vivent dans un espace uni**

---

483 KANNER L. (1943), « Autistic disturbances of affective contact », in Nervous *Child*, 2, 217-250. (Traduction fr. « Les troubles autistiques du contact affectif », in *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 1990, 38 (1.2), 65-84).

484 MELTZER D., et al. (1975), *Explorations in Autism*, Perthshire, Clunie Press., trad. fr., (1980), *Explorations dans le monde de l'autisme*, Paris, Payot.

485 MELTZER D. (1984), *Le monde vivant du rêve*, trad. fr., Lyon césura Lyon Éd., 1993. (1980).

486 MELTZER D. (1992), *Le claustrum*, trad. fr., Larmor-Plage, Éd. Du Hublot, 1999.

487 *Ibid*.

488 HAAG G. (1997), « Ressemblances et différences entre les psychoses symbiotiques et les psychoses post-autistiques chez l'enfant », in *Les états psychotiques chez l'enfant et l'adolescent*, Larmor-Plage, Éd. Du Hublot, 211-217.

et bidimensionnel et non d'un état permanent. Ces « moments », interprétés souvent comme « retrait social actif », correspondraient à des états d'indisponibilité psychique et relationnelle, peut-être dus à une fatigue extrême ou à un mal être interne lié à l'urgence d'autres besoins internes, qui sont variables dans leur nature et leur fréquence selon les sujets autistes[489], mais qui leur coûtent beaucoup plus d'efforts qu'à un enfant neurotypique, y compris beaucoup plus jeune, mais ayant notamment à disposition le langage verbal pour communiquer.

Le parallèle peut être fait avec les bébés, dont il a été montré, comme le souligne **Roussillon** (2008c), qu'ils sont capables très tôt d'entrer en contact mimo-gestuo-postural avec leur mère, à condition de ne pas être fatigués, ni en proie à une exigence liée à un mal être interne (avoir faim, avoir froid, trop chaud, avoir besoin d'être changé, etc.). Les efforts que doit fournir le bébé pour acquérir cette capacité relationnelle précoce sont coûteux et ne peuvent être maintenus longtemps. *« En conséquence, l'infans vit tantôt des moments où il perçoit l'autre et d'autres où, à l'inverse, son attention est tellement mobilisée par ses besoins internes qu'il ne peut maintenir cette perception. Tout cela provoque une série d'états différents les uns des autres, une discontinuité des états internes, c'est ce qui a conduit à l'idée d'une « nébuleuse subjective » ou d'une subjectivité faite de « noyaux agglutinés » (J. Bleger) »* (Roussillon, 2008c)[490].

• **Winnicott** (1941)[491] a mis l'accent sur l'importance de l'environnement du nourrisson pour l'évolution de l'appareil psychique, en décrivant les ***phénomènes transitionnels*** et notamment l'établissement par la mère d'une ***aire transitionnelle,*** l'aidant à passer de la position archaïque de toute puissance magique à la prise en considération de la réalité. L'*aire transitionnelle* est cette aire entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu. C'est une aire intermédiaire d'expérience dont la non mise en place fait de l'absence de la mère un vide, une rupture dans la continuité de l'enfant, véritable agonie. Ce traumatisme non élaboré sera réactualisé lors des expériences de pertes ultérieures. L'écart temporel et spatial dans la relation entre le sujet et l'objet est fondateur de la créativité. Winnicott met l'accent sur la nécessité d'une *carence progressive des soins* offerts par l'environnement *« (...) selon*

---

489 Voir le paragraphe *III. 1.9. Les apports des autistes de haut niveau et Asperger*, en première partie.

490 ROUSSILLON R. (2008c), « Le besoin de sécurité », in FURTOS J., *Les cliniques de la précarité. Contexte social, psychopathologie et dispositifs*, Issy-lesMoulineaux, Elsevier-Masson.

491 *Ibid*.

l'aptitude croissante de chaque nourrisson à compenser un échec relatif par l'activité mentale ou la compréhension » (Winnicott, 1949)[492].

• **Bion** (1962)[493] insiste sur le fait que l'espace de la pensée est originairement le lieu des émotions, c'est-à-dire que l'espace ordinaire que nous percevons et dans lequel nous agissons est une ***projection de l'espace intrapsychique***, et non l'inverse. Bion distingue le développement des pensées et le développement de l'« acte de penser », effectué par l'« appareil à penser les pensées » et il estime que la pathologie peut toucher l'un des deux ou les deux. Il insiste sur les **liens de la pensée aux sensations, aux éprouvés primaires** et invite à repenser la notion de liens entre ces différents éléments qui circulent entre les psychés. Selon Claudio Neri (2006)[494] et ses collaborateurs, l'intérêt de la théorie bionnienne est d'entendre la pensée comme complexe, empreinte d'émotion, imaginative, spéculative et théorique, mais surtout de repenser chaque concept dans une dimension intersubjective. Cette thèse, j'espère suffisamment le montrer, s'inscrit dans ce courant de pensée qui met l'accent sur la dimension « inter », tant au niveau clinique que théorique.

II.6.2.4 - Les théories contemporaines et les recherches sur la construction de l'espace psychique chez le bébé

• ***Houzel*** (2006)[495] souligne que l'aide que nous pouvons apporter aux autistes passe nécessairement par la découverte ou la redécouverte d'un ***espace relationnel,*** dans lequel l'autre lui apparaîtrait ***à la fois proche et non menaçant***. Ces conditions sont pour lui nécessaires pour que les dimensions spatiales de l'expérience du monde débouchent sur une histoire personnelle, fruit d'une créativité.

L'exploration de la bonne distance spatiale avec l'autre, d'une proximité relationnelle suffisamment proche sans l'être trop, a été très présente dans la clinique de Sarah, aussi bien dans la construction de son lien avec moi qu'avec le poney ; cette recherche, cette expérimentation de la bonne distance se produisant dans les deux sens. Je reviendrai plus loin sur cette idée de l'autre « non menaçant », souligné dans ma première hypothèse secondaire (« moins effrayant »), en la reliant au besoin de sécurité.

---

[492] WINNICOTT, D.-W., (1949), « L'esprit et ses rapports avec le psyché-soma », in *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Petite bibliothèque Payot, 1983, 66-79.
[493] BION W. R. (1962), *Aux Sources de l'expérience*, trad. fr., Paris, PUF, 1979.
[494] NERI C. et al. (2006), *Lire Bion*, Erès.
[495] HOUZEL D. (2006), « L'enfant autiste et ses espaces », in *Enfance & Psy* 4/2006, 33, 57-68.

• Concernant les bébés, ***Konicheckis*** (2015)[496] s'est intéressé à la création de la temporalité et de la profondeur d'**espaces psychiques** chez un bébé à partir de berceuses, en soulignant leur rythme musical de type pendulaire, symbolisant le ***mouvement du corps***. Par la ***transmodalité sensorielle*** du contact cutané direct à la sensorialité auditive, plus à distance, s'instaurent ***un espace et une profondeur*** qui modulent la sensorialité éprouvée par la peau.

• ***Stern*** (1985) a souligné très tôt l'importance de l'int***errelation transmodale dans les expériences d'accordage affectif*** et sa fonction dans la constitution de l'enveloppe psychique chez le bébé. Il s'agit selon Stern d'enveloppes proto/prénarratives qui vont représenter les ***premières formes d'unités subjectives***. L'accordage affectif constitue la manière par laquelle les expériences affectives peuvent pénétrer dans le domaine de l'intersubjectivité.

Les réflexions de Konicheckis sur le rythme présent dans la berceuse font écho à mes réflexions sur la rythmicité dans le chevauchement, réactualisant une rythmicité sur plusieurs registres sensoriels (Cf. mon mémoire de DEA), concernant l'émergence de la pensée. Celle-ci, selon Marcelli, émerge dans l'écart entre les macrorythmes, dominés par la répétition, comme dans les relations de soins au bébé (bercement du pas du poney) et les microrythmes, dominés par les ruptures de rythmes, les attentes trompées, comme dans les interactions ludiques (changements de rythme durant le portage, mouvements inattendus du poney, qui se gratte la patte par exemple). Je souligne que ces macro et microrythmes concernent bien entendu également l'ensemble du dispositif de soin (répétition du cadre, retrouvailles du même poney, même thérapeute et ses inattendus). *« Le rythme suppose un retour, une répétition, une sorte de circularité, susceptible de s'opposer aux tendances à l'éparpillement et à la dispersion présentes chez l'enfant »* (Konicheckis, 2015)[497]

Dans le portage de l'enfant autiste par le poney, le mouvement rythmé du corps n'est pas symbolisé comme la berceuse, il est vécu concrètement dans le corps de l'enfant. Il me faut ici souligner l'importance de la **stimulation du système vestibulaire**[498], du **système proprioceptif**[499] mais aussi du **système haptique** (sensorialité tactile) dans les expériences de chevauchement et notamment de portage à cru, au cours desquelles l'enfant autiste, selon sa

---

496 KONICHECKIS A. (2015), *De génération en génération : la subjectivation et les liens précoces*, Paris, PUF.

497 *Ibid.*

498 Le système vestibulaire est un organe sensoriel barosensible, situé dans l'oreille interne, qui contribue à la sensation de mouvement et à l'équilibre chez la plupart des mammifères. Les signaux sensoriels issus du système vestibulaire sont principalement envoyés aux structures neuronales qui commandent certains mouvements oculaires et muscles dans une optique posturale (maintien du corps dans son environnement).

499 Les sensations liées à la tension musculaire, aux positionnements articulaires, qui concernent la conscience du corps.

sensibilité au flux vestibulaire (hyper ou hypo), peut trouver un certain équilibre, un certain ajustement tonico-corporel, un rassemblement de sensations éparpillées.

Selon ce dont l'enfant a besoin, le clinicien peut adapter le rythme impliqué par les déplacements du poney, afin de permettre à l'enfant de trouver un apaisement ou au contraire un éveil psychique, à travers une stimulation spécifique. Il m'est arrivé dans mes premières découvertes d'équithérapie d'entendre des éducateurs se plaindre du bercement hypnotique procuré par les promenades au pas, où le poney tourne en rond dans le manège, avec la crainte de renforcer un retrait autistique. Je ne pense pas qu'il s'agisse de cela. Si l'enfant autiste recherche cette sensation c'est parce qu'elle lui offre un apaisement, diminue son anxiété et peu à peu lui donne un sentiment de sécurité. Laissons-le avoir ces moments de bercements hypnotiques, ces moments où il n'est pas agressé par une saturation de stimulations de toutes sortes, ne cherchons pas, à tous prix, à les faire entrer dans notre monde.

Après cette réflexion sur l'importance, à condition qu'elle soit reflétée, échoïsée d'une rythmicité dans la construction de l'espace psychique chez le bébé, j'aimerais revenir sur mon questionnement d'une **possible exploration du soi non-soi dans les approches par le crachat** de Sarah à l'aide des travaux de Rochat (2003)[500] sur la conscience de soi et de l'autre qui me semblent éclairant.

II.6.2.5 – Exploration du soi non-soi par le crachat ?

II.6.2.5.1 - Le processus de co-conscience de soi et de l'autre

Le Pr. **Philippe Rochat,** de l'Université Emory aux Etats-Unis, psychologue du développement, s'intéresse au développement de la connaissance de soi chez le bébé. Contrairement à la plupart des théories classiques sur le développement cognitif et affectif du jeune enfant, la recherche montre qu'à la naissance, le bébé manifeste déjà les rudiments d'une différenciation soi-monde sur la base d'expériences polysensorielles qui sont spécifiantes du corps propre, versus le monde des choses extérieures. Le développement qui amène l'enfant dans sa deuxième année à se reconnaître dans le miroir est complexe. Trois révolutions psychiques ou changements qualitatifs seraient associés au développement qui mène l'enfant vers une conscience explicite de soi et des autres : ***l'émergence du sourire***

[500] ROCHAT P. (2003), « Conscience de soi et des autres au début de la vie », in *Enfance*, PUF, 2003/1 Vol. 55, 39-47.

social, l'émergence de l'attention partagée, l'émergence et le développement d'une coconscience de soi et des autres.

Selon Rochat, il y aurait cinq étapes dans le développement de la conscience de soi et des autres au début de la vie. Je reprends ici le résumé qu'il en fait (2003)[501] :

- Dès les six premières semaines de vie, l'enfant exprime dans son comportement le **sens d'un soi écologique** : un sens du corps comme entité différenciée, située, et agente dans l'environnement *(première étape)*.

- À partir du deuxième mois et parallèlement à l'apparition du **sourire social**, en plus du sens d'un soi écologique, l'enfant commence aussi à manifester le sens nouveau d'expériences partagées avec autrui dans le cadre de **protoconversations** qui sont échafaudées par l'adulte *(deuxième étape)*.

- Entre deux et sept mois, tout en continuant à développer le sens d'un soi écologique, le bébé développe des **attentes sociales** dans ses rapports de réciprocité avec autrui *(troisième étape)*. Ce développement semble culminer vers 8 mois, lorsque l'enfant tend à manifester de façon nouvelle de l'anxiété dans ses rencontres avec des personnes qui ne lui sont pas familières (angoisse du 8e mois décrite par Spitz, 1965)[502].

- Dès 9 mois, le bébé commence à manifester non seulement des attentes sociales mais aussi une **attention partagée avec autrui** *(quatrième étape)*. Cette étape marque les débuts d'échanges sociaux qui deviennent non seulement **réciproques mais aussi référentiels** aux choses et événements de l'environnement.

- Enfin, au-delà de 9 mois et culminant à 18 mois, l'enfant développe en plus d'une attention partagée avec autrui, les débuts de la collaboration avec l'autre et les débuts d'une **coconscience,** où le **regard d'autrui est approprié et intégré au sien** *(cinquième étape)*. Cette dernière étape ouvre les portes du **développement de la pensée symbolique**. Elle permet en particulier à l'enfant d'entrer de plain-pied dans la culture de l'adulte qui, outre son caractère verbal et hautement symbolique, est basée sur l'enseignement et une capacité de représentation des perceptions, croyances et connaissances d'autrui (ce que l'on nomme aujourd'hui « théories de l'esprit »), auxquelles la conscience de soi vient s'articuler.

---

501 *Ibid.*, p 47.

502 SPITZ R. A. (1965), *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*, New York, Basic Books.

Pour illustrer tout cela, je propose une vignette clinique qui, à mi-parcours de la prise en charge (S32), met en valeur le rôle de ce processus psychique dans la recherche exploratoire de l'espace personnel et de la distance interpersonnelle entre Sarah et le poney, et la thérapeute, à savoir la prise de conscience de l'autre et de soi. Cette vignette décrit le début de l'interaction 193.

II.6.2.5.2 - Décomposition fine d'une vignette clinique illustrant le processus de co-conscience de soi et l'autre (S32-I193)

Avant l'interaction : Sarah a réagit au hennissement de Sinaï son poney, en se tournant vers lui, en le regardant et avec un petit son de surprise amusé. Puis, elle se tourne vers moi, qui me tiens adossée accroupie contre le mur et elle me crache dessus. Je proteste. Sarah joue à faire tourner ses gants accrochés par une ficelle. Le poney observe la scène puis détourne la tête et flaire le sol.

S32 - Interaction 193 (au total : 07.39 – 09.12 : 1'30)

Début de l'interaction : Sarah fait tourner ses gants et c'est peut-être ce qui attire le poney. Il s'approche d'elle, au moment où elle-même commençait à s'éloigner de moi et venait dans sa direction. Son approche est frontale. Sarah feint de l'ignorer, ramasse un brin de paille en se raclant la gorge et se positionne de côté par rapport au poney, tournée vers le mur du fond. Le poney regarde en sens inverse puis regarde Sarah. Elle entre alors en interaction avec lui et se dirige frontalement vers sa tête. Elle tend la main vers ses narines, se ravise, puis le caresse brièvement sur le nez. Elle semble chercher son regard. On entend la voix d'une autre thérapeute au loin dire : « Ho ! Ho ! Ho ! ». Sarah se décale alors vers le flanc gauche du poney et me regarde comme si elle attendait ma réaction. Elle se met à faire tourner ses gants au bout de leur ficelle, autour de la tête du poney. Elle crache dans l'œil du poney avant de le toucher, deux fois de suite. Sinaï tourne la tête doucement vers elle. Sarah émet un son et regarde vers moi, puis elle regarde son poney. Très enjouée, elle s'adresse à lui par une série de vocalises (« dididïa … dododi… »). Elle est souriante.

Décomposons finement et pas à pas, cette interaction :

- *« Crache sur la thérapeute, fait tournoyer ses gants avec la ficelle » :* ceci concerne la dimension spatiale ; Sarah explore ou éprouve son espace proche, la distance entre elle et l'autre.
- *« Feint de l'ignorer »* : nous avons à faire ici une stratégie de contact détournée. Il est possible que le poney l'approche trop frontalement.
- *« Se place sur le côté en semblant occupée à tout autre chose »* : il s'agit là d'une stratégie d'approche indirecte du poney, qui lui permet aussi de l'observer, de le surveiller du coin de l'œil, l'air de rien.

- « *Entre en interaction après que le poney manifeste son attention envers elle, sans être menaçant (il tourne la tête vers elle en restant statique)* » : il y a là une réponse à une invitation relationnelle à travers l'attention que lui porte l'animal, une attente sociale, un rapport de réciprocité. Cet élan relationnel, même s'il a fallu passer par des détours, est adapté, avec un contact tactile (communication commune à tous les mammifères) et une recherche d'échange par le regard.
- *« Se décale vers le flanc »* : je précise les *« paroles entendues au loin »* car j'ai très fréquemment constaté à la vidéo combien Sarah interprète parfois pour elle, une intervention extérieure adressée à un autre. Ceci a parfois rompu involontairement une interaction entre elle et l'animal.
- *« Me regarde comme en attendant ma réaction »* : il s'agit d'une attente sociale, d'un *« échange social référentiel aux choses et événements de l'environnement »* (*quatrième étape* de Rochat, 2003)[503].
- *« Fait tournoyer les gants au dessus de la tête du poney »* : Sarah rapproche son exploration de l'espace proche vers la tête du poney (apprivoisement social progressif) et peut-être en même temps, agit-elle de façon dissuasive, pour le tenir en respect.
- *« Crache dans l'œil du poney puis lui touche l'œil»* : il y a là un intérêt spécifique pour l'œil du poney, qu'elle manifeste par deux modes d'exploration : une production corporelle (salive) et le toucher. S'agit-il d'une tentative de sa part pour intégrer ce regard ?
- *« Émet un son, échange de regards entre la thérapeute et le poney »* : ceci témoigne d'une attention partagée, d'un partage d'expérience.
- « *Enjouée, elle sourit et vocalise* » : témoignant d'un échange social avec une expression d'affect de plaisir.

> **Résumé de la fin de l'interaction** : l'interaction se poursuit avec cette même impression de partage d'une expérience d'exploration sur son poney, où Sarah le touche, ramène l'attention du poney à elle lorsqu'il regarde ailleurs. Elle crache et touche son œil à deux reprises encore, adresse des regards et des messages vocaux à sa thérapeute et à son poney (« bèbèh ! »). Lorsque le poney fini par rompre l'interaction et s'éloigner, Sarah crie : « Kéçéka ! », exactement comme si elle disait : « Qu'est-ce que c'est que ça ! », phrase qu'elle a du entendre mainte fois étant donné les nombreuses « bêtises » qu'elle peut faire. S'adresse t-elle ce reproche à elle-même, car elle lui a craché dans l'œil et qu'elle comprend son éloignement comme une réponse de protestation (à d'autres moments, elle crache sur le poney puis l'essuie), ou l'adresse t-elle au poney qui la « laisse tomber » ?

[503] *Ibid.*

Après l'interaction : Sarah tourne brutalement le dos au poney, se tourne vers moi, ramasse un brin de paille au sol et attend en le manipulant, tout en souriant et vocalisant (« dididiii »). Puis elle se racle la gorge et se dirige vers moi en crachant à distance.

Dans cette séquence clinique, nous pouvons observer d'une part, certaines des stratégies d'approches indirectes du poney de Sarah, telles que j'en ai observé chez tous les enfants autistes du projet et d'autre part, une exploration de l'espace relationnel triangulé (entre elle, le poney et la thérapeute). Dans cette interaction sont en jeu plusieurs des processus psychiques proposés par Rochat (2003)[504] dans sa description du développement de la co-conscience de soi et de l'autre, celle-ci ouvrant comme il le précise, les portes du développement de la pensée symbolique. Il s'agit de processus tels que le sourire social, l'attente sociale, l'attention partagée, l'échange social réciproque et référentiel aux choses et aux événements de l'environnement de la séance. Nous pouvons en faire l'hypothèse d'une tentative pour intégrer le regard de l'autre (ici celui de poney) au sien.

Mais **quel serait potentiellement le sens d'une recherche d'accès à l'intersubjectivité, en passant (notamment) par le crachat ?** Le crachat chez Sarah ferait-il partie de ces bizarreries des autistes, témoignant de difficultés perceptivo-sensorielles ? Pourtant, elle ne l'utilise pas tout le temps, ni de la même façon. Même si je les ai, me semble t-il, supportés longtemps sans trop m'en plaindre, les crachats de Sarah envers moi m'ont été parfois pénibles. Au fur et à mesure de la confiance que j'avais dans le lien instauré avec elle, je protestais plus souvent ou y mettais fin par un « non » plus ferme. D'un point de vue social, au sens « éducatif », il est utile que Sarah « apprenne » qu'on ne crache pas sur les gens. D'ailleurs, il me semble qu'elle sait qu'il ne faut pas cracher sur l'autre (parfois elle essuie ensuite son poney ou moi-même) mais c'est comme si c'était plus fort qu'elle et qu'elle ne pouvait s'en empêcher. J'ai retrouvé la même réflexion dans les écrits de la mère de Temple Grandin[505]. Mais, en l'arrêtant dans ce comportement, que ne lui permettons-nous[506] pas de jouer, de mettre en scène ? Que lui a permis alors la plus grande « tolérance » du médium poney ?

---

504 *Ibid*.

505 La mère de Temple Grandin écrit dans son journal à propos des crachats de sa fille, alors âgée d'environ 5 ans : *« Quand elle s'ennuie ou se fatigue, Temple crache ou enlève ses chaussures et les lance contre quelque chose, souvent en riant. […] Elle devient de moins en moins raisonnable à mesure que la journée avance et ses comportements bizarres paraissent plus impulsifs. Par exemple,* ***elle crachera, prendra ensuite un chiffon et essuiera comme si elle savait qu'elle ne devait pas le faire mais ne pouvait résister à l'envie de le faire*** *».* (GRANDIN, 1997, p. 49).

506 Je dis « nous », car cela concernait aussi les soignants du Centre de Jour.

Une fois encore, tel étant mon fil directeur, quel est, **à travers ce comportement répété, le message adressé ? N'est-ce qu'une simple décharge pulsionnelle ? Au-delà d'une exploration d'un espace relationnel entre elle et l'autre, Sarah n'est-elle pas plutôt en train de le créer ? Serait-elle en train de créer un espace d'apprivoisement ? Un espace dont elle a besoin, pour l'instant, de maîtriser ce qui va s'y jouer ?** Allons un cran plus loin dans notre réflexion sur ces crachats adressés à l'autre : que sait-on de l'utilisation des productions corporelles ?

II.6.3. De l'exploration de « l'espace interpersonnel » à une exploration appropriatrice incorporative de l'objet

II.6.3.1 - Le crachat, ambassadeur de l'image du corps ?

L'utilisation des productions corporelles a été théorisée par Schilder (1950). Resnik (1999)[507] fait référence aux propositions de Schilder à propos de la notion de **schéma corporel,** lorsqu'il cherche à mieux comprendre les rapports entre la nature de l'espace environnant et l'atmosphère en séance, notamment dans ce passage : *« les objets qui autrefois étaient reliés au corps **« retiennent » certains aspects qualitatifs du schéma corporel**. La voix, la respiration, l'odeur, les matières fécales, les menstrues, l'urine, la semence, font partie de l'image corporelle, même si elles sont « séparées » du corps (G. Róheim). L'espace intérieur et l'espace extérieur suivent les modèles posturaux (inconscients). **L'image du corps incorpore les objets ou les distribue autour de lui** »* (Schilder (1950), cité par Resnik, 1999)[508].

En suivant cette proposition, la salive représenterait un objet primitif, une substance corporelle à la fois reliée et séparée du corps, que Sarah incorpore ou distribue autour d'elle dans le développement de son image du corps.

Dans son comportement de « cracher-toucher », n'y aurait-il pas la tentative de prendre, d'inclure l'autre ? L'idée serait alors la suivante : ceci (l'œil, le regard, le reflet, l'intériorité du poney), je veux le prendre en moi, l'incorporer, dans la bouche par la salive.

---

[507] RESNIK S. (1999), *Personne et Psychose - Études sur le langage du corps*, Larmor-Plage, Ed. Du Hublot.
[508] *Ibid*., p.85.

II.6.3.2 - Le crachat comme langage des premières tendances pulsionnelles orales

Dans son ouvrage intitulé *La Négation* [*Die Verneinung*], consacré à la naissance de la pensée, Freud (1925)[509] évoque le moi-plaisir originel, lorsqu'il théorise l'origine de la fonction du jugement, dont le rôle est *« d'accorder ou de nier à une chose telle propriété, d'admettre ou de contester l'existence d'une représentation dans la réalité. La propriété sur laquelle il faut se prononcer pourrait, primitivement, avoir été bonne ou mauvaise, utile ou nuisible ».* Il poursuit : *« Ce qui revient à dire dans le langage des premières tendances pulsionnelles orales :* ***je veux manger ceci ou je veux le recracher****, et dans une transposition plus large :* ***je veux introduire ceci en moi ou l'exclure hors de moi****. Donc : Qu'il soit en moi ou hors de moi, le moi-plaisir primitif, comme il a été montré ailleurs, désire introjecter en soi tout ce qui est bon [das Gute] et rejeter de soi tout ce qui est mauvais [das Schlechte]. Ce qui est mauvais, ce qui est étranger au Moi, ce qui est hors de lui, lui est d'abord identique*[510] *».* (Freud, 1925)[511].

Dans cette perspective, il me semblerait envisageable de poser l'hypothèse que la répétition de ce comportement de « cracher » et de « toucher » chez Sarah serait une tentative de symboliser quelque chose qui n'a pas pu l'être antérieurement. Nous pouvons l'assimiler à « une activité libre spontanée » (Pikler, 1979)[512], à un *play* (au sens de Winnicott, c'est-à-dire de jeu libre et sans règles) qui est le « prototype des psychothérapies psycho-dynamiques » (Roussillon, 2001)[513]. Ainsi, pour aller plus loin vis-à-vis de ce que j'ai d'abord perçu dans la façon de Sarah d'entrer en contact et d'interagir avec le poney, comme une « exploration » de l'espace personnel, puis de la distance interpersonnelle et du développement d'une co-conscience de soi et l'autre, **j'avancerais l'hypothèse d'une « exploration appropriatrice et incorporative de l'objet ».** Ceci nous demande de rappeler certains concepts clefs psychanalytiques pour développer celle-ci, notamment le concept d'**incorporation** et le concept d'**introjection.**

---

509 FREUD S. (1925), « La négation », in *OCF.P, XVII*, Paris, PUF, 1992.

510 [Note de FREUD] Cf. Œuvres complètes, V. FREUD (1915), « Pulsion et destins des pulsions » in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1968, pp. 11-43.

511 *Ibid*.

512 PIKLER E. (1979), *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*, Paris, PUF.

513 ROUSSILLON R. (2001), « Psychothérapie psychodynamique : quelques principes et analyseurs », in *Bulletin de la Société psychanalytique de Montréal*, 14, 1, 23-35.

II.6.3.3 - Le concept d'incorporation et le concept d'introjection

Pour Freud (1915)[514], le psychisme aurait d'abord tendance à introjecter tout ce qui est source de **plaisir** et à projeter tout ce qui est **déplaisir**. Selon Klein (1923), introjection et projection coexistent dans un va-et-vient des « **bons** » et des « **mauvais** » objets, sous-tendant le mécanisme de clivage. Klein (1932) estime que l'incorporation renvoie à un fantasme oral, voire cannibalique. Selon Ionescu et al. (2003)[515], l'introjection est un mouvement psychique constitutif de l'identification, visant à s'approprier les qualités de l'objet, détenant alors une fonction d'enrichissement du moi, mais aussi une visée défensive. Le processus d'introjection s'oppose aussi à celui **d'incorporation**, qui pourrait être considéré comme le **prototype corporel de l'introjection**, quand l'enfant découvre son environnement par le toucher et la bouche.

Pour Torok (1968)[516], *l'incorporat* est statique : l'incorporation s'inscrit dans la compensation, là où l'introjection est dynamique, métaphore, mise en pensée supposant un phénomène de croissance. Pour Abraham et Torok (1987)[517], il y a soit introjection, soit incorporation. L'introjection est possible à partir de l'expérience de la séparation : ces auteurs parlent de « communion des bouches vides », marquant prototypiquement une bouche vide du sein de la mère, nécessaire à l'expérience du langage pour suppléer à l'absence.

Selon Barthélémy (2014)[518] : *« Dans l'analogie orale, nous pourrions dire que l'introjection s'apparente à une digestion psychique, contrairement à l'incorporation qui renvoie à une indigestion. L'incorporation est imaginaire, est hors langage, l'introjection est symbolique et verbalisable ».* […] *« Nous pourrions ainsi dire que l'incorporation a lieu lors d'un défaut d'introjection. Ces deux processus relèvent deux manières de garder en soi une part de l'objet-perdu. Ainsi le couple incorporation-introjection peut autant s'inscrire dans des fonctions pathologiques, défensives que constructives. »* (Barthélémy, 2014).

Les concepts d'incorporation et d'introjection renvoient dans la littérature à **la question du deuil** (Freud, 1927 ; Abraham et Torok, 1987[519]). Dans le cas présent, nous sommes renvoyés à l'histoire pré et post-natale de Sarah, dont la naissance fait coexister de façon cruciale des

514 FREUD S. (1915), « Pulsion et destin des pulsions », in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1968, 11-43.
515 IONESCU S. et al. (2003), *Les mécanismes de défense*, Paris, Nathan.
516 TOROK M. (1968), « Maladie du deuil et fantasme du cadavre exquis », in *RFP*, 32, 4.
517 ABRAHAM N., TOROK M. (1987), *L'écorce et le noyau*, Paris, Flammarion.
518 BARTHELEMY S. (2014), « Perdre et garder au-dedans : incorporation ou introjection ? », in *Santé Mentale*, 187, 12.
519 *Ibid*.

enjeux de vie et de mort. Mais comment articuler ces concepts à l'histoire de Sarah **et de ses parents au travers du décès traumatique de sa petite sœur jumelle ?**

II.6.3.4 - L'ombre de la jumelle morte

Dans l'histoire familiale de Sarah, le traumatisme lié au deuil est omniprésent, tant dans la réalité, avec sa sœur jumelle morte in-utéro (que j'appellerai Jade[520]), que dans le domaine symbolique, avec des parents qui ne parviennent pas à faire le deuil de ce bébé décédé, ni plus tard le deuil de l'enfant normal chez leur enfant ayant survécu (« il ne lui manque que la parole », pour le père ; chez la mère, le fantasme est là que ce soit Sarah qui soit morte et que Jade n'aurait pas été autiste si elle avait survécu). Dans les entretiens familiaux, les parents de Sarah, ont pu déposer et mettre en mots leur sentiment de désespoir face à la perte de ce bébé. **Mais que sait-on du vécu interne de Sarah par rapport à cette perte, que peut-on potentiellement en interpréter à partir des éléments cliniques (forcément lacunaires) qui sont à notre disposition ?**

En premier lieu, nous pouvons parler d'une **double perte** : la perte concrète de sa sœur réellement morte et la perte symbolique de parents psychiquement présents et vivants. J'entends par là que ce qui a pu faire traumatisme psychique pour Sarah est la violence des affects qu'elle perçoit d'une façon ou d'une autre dans son entourage, à propos de l'événement catastrophique que représentent les conditions de sa naissance. **Peut-être vaut-il mieux alors parler d'« objet décevant » chez les parents comme chez Sarah, plutôt que d'« objet d'amour perdu »**.

D'autre part, la nature du problème médical de Sarah à sa naissance est en elle-même excessivement traumatique. Le **syndrome transfuseur-transfusé** est en effet l'une des pathologies de grossesse gémellaire la plus grave. Il est par essence d'une violence inouïe, qui va sans doute au-delà de la violence fondamentale (Bergeret, 1984)[521], car le fantasme que la survie de l'un des jumeaux dépend de la mort de l'autre s'ancre dans la réalité. L'un des fœtus semble profiter aux dépens de l'autre. Rappelons aussi que si la perte d'un enfant est insupportable, le décès d'un jumeau est aussi en lui même un événement profondément

[520] Je choisis le prénom de Jade, pour sa référence à une «pierre précieuse » (« pierre » comme pierre tombale et « perte d'un trésor »).

[521] BERGERET J. (1984), *La violence fondamentale. L'inépuisable Œdipe*, Paris, Dunod.

bouleversant (Goeb, 2004)[522]. Pour Janaud : *« Certains parents ont tant de mal à faire le deuil de l'enfant qu'ils ont perdu qu'il leur est difficile d'investir celui qui survit »* (Janaud, 2007)[523]

Bydlowski (2008)[524] décrit les perturbations de l'unité duelle mère-enfant (ou parent-enfant) dans le cas d'une mère ou de parents endeuillés en période périnatale, comme des perturbations accidentelles, en général temporaires mais qui peuvent avoir un grand retentissement pour l'avenir d'un bébé. Bayles et Asfaux (2016), soulignent que : *« Le jumeau en vie est un être suspect, il n'a pas partagé le sort de l'autre. […] Sa présence persécute ceux qui lui ont donné vie et qui doivent faire face à leurs propres sentiments de culpabilité de n'avoir su préserver la vie des ces deux enfants, conçus tous les deux pour la vie, et non pas l'un pour la vie, l'autre pour la mort. Le jumeau survivant incarne à sa façon la mort de l'autre jumeau. »* (Bayle et Asfaux, 2016)[525].

Médicalement, dans le cas présent, les deux jumelles ont été victimes d'un déséquilibre qui les affectaient toutes deux, dans un sens différent, et l'une d'entre elles, Jade, ne l'a pas supporté. Le **fantasme de fratricide** dans les cas de syndrome transfuseur-transfusé est assez évident, même s'il est rare que les parents osent ainsi l'exprimer : celui qui a survécu a tué l'autre (Janaud, 2007). Le poids et la violence de ce fantasme est terrible pour l'enfant qui survit.

Je reprends ma question : « que sait-on du vécu interne de Sarah » et y ajoute : « que dit la littérature à ce sujet ? ». Nous savons que Sarah s'est développée in utero durant trente quatre semaines, dans une proximité sensorielle, de fait maximale, avec sa jumelle Jade qui décède ce même jour, impliquant sa naissance en urgence par césarienne et une prématurité. Elle perd brutalement ce contact et cette présence intime. Pour rappel, le terme d'une grossesse normale est de 40 semaines. L'accouchement prématuré est défini par un terme à 37 semaines. Sont considérés comme grands prématurés les fœtus de moins de 33 semaines d'âge gestationnel, correspondant à moins de 7 mois de grossesse (à 34 semaines, Sarah n'en était pas loin).

Le Dr. Sartenaer, médecin spécialiste en médecine prénatale (cité par Austerman, 2006)[526], estime que lorsqu'un des jumeaux meurt in utéro, la mère ne ressent rien dans la plupart des cas, (si ce n'est éventuellement par une intuition ou un rêve), tandis que l'autre

---

522 GOEB J.-L. et al. (2004), « Décès néonatal d'un jumeau », in *Arch. Pédiatr.*, septembre 2004.

523 JANAUD J.-C. (2007), « Jumeaux et plus en service de néonatologie », in *Enfance & Psy*, 1/2007, 34, 26-37.

524 BYDLOWSKI M. (2008), « Les dépressions maternelles en question », in *Le Carnet PSY*, 7, 129, 38-44.

525 BAYLE B. et ASFAUX B. (2016), *Perdre un jumeau à l'aube de la vie*, Toulouse, Erès.

526 AUSTERMANN A.R. et B. (2006), *Le syndrome du jumeau perdu*, trad de l'all par Sieck G., Gap, Le souffle d'or.

jumeau ressent la mort de l'autre, marquée par les battement du cœur et les mouvements qui deviennent plus faibles puis cessent complètement. Une expérience est rapportée par Hellinger[527] (2007)[528] à propos d'un couple de médecins ayant observé eux-mêmes le développement de leur jumeaux dans l'utérus (échographie et battement du cœur), alors que l'un d'eux est mort. Ils ont observé l'autre jumeau toucher, mettre un bras autour de son frère, puis se retirer complètement dans l'utérus. Le Dr. Sartenaer confirme que le jumeau survivant peut ressentir un corps mort, comme si c'était par exemple une masse dure. Selon lui, chez des fœtus ayant atteint une certaine taille, si un décès survient à partir du deuxième tiers de la grossesse, l'un ressent l'autre d'office. Souvent, il évite le jumeau mort, se retire même entièrement dans l'utérus et ne bouge presque plus pendant le reste de la grossesse.

Selon Austermann (2006), un embryon sur dix environ aurait eu un jumeau, qui souvent disparaît durant la grossesse, sans qu'on ne le sache (des traces sont alors retrouvées par échographie, ou plus tard lors de l'examen du placenta). D'autres auteurs (Nabet, 2008)[529] avancent une fréquence un peu moins importante (entre 0,5 et 7%) mais qui reste conséquente. Austermann, se basant sur sa pratique thérapeutique de psychologue, fait l'hypothèse que ce phénomène pourrait expliquer chez de nombreux sujets l'origine méconnue d'un profond sentiment de nostalgie, de mal-être ou de culpabilité. Je n'ai pas trouvé suffisamment de précision dans le dossier de Sarah concernant la découverte de la mort de sa jumelle. J'avais d'abord vu écrit dans son dossier que Sarah était née deux jours après la mort de Jade, puis une autre information disant qu'elle était née le jour de la mort de cette dernière. Est-il possible de dire que Sarah a ressenti « la mort » de sa jumelle en tant que telle ? Il est possible au moins d'avancer qu'elle a ressenti sa disparition in utéro puis après sa naissance. *« […], il est plus probable que c'est* ***l'interlocuteur animal*** *de ces instants riches de sens que le jumeau survivant regrettera en cas de deuil, et non le frère ou la sœur dont les parents garderont surtout en mémoire le prénom »* (Bayle et Asfaux, 2016).

Nous savons également, qu'avant sa perte du langage (vers 24 mois), Sarah savait dire « Jade », le prénom de cette sœur. La mère « lui a raconté son histoire » et montré des photos du bébé post-mortem. Sarah pouvait-elle comprendre de qui il s'agissait, ce n'est pas sûr mais elle a certainement ressenti le climat mélancolique associé à ce prénom. Pour rappel, le langage apparaît dans le développement de l'enfant entre 18 et 24 mois. L'âge de 18 mois

[527] Bert HELLINGER est un philosophe et psychanalyste allemand qui a inventé une nouvelle thérapie systémique familiale : la méthode des Constellations Familiales, méthode très en vogue en Europe

[528] HELLINGER B. (2007), *Die Quelle braucht nicht nach dem Weg zu fragen. Ein Nachlesebuch*, 2007, 2001, Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

[529] NABET E. (2008), « Mort in utéro d'un jumeau aux deuxième et troisième trimestres de la grossesse », Mémoire de l'école de sages-femmes, Université de Nice.

semble représenter une période charnière dans bien des domaines du développement de l'enfant. Rappelons que le langage est apparu chez Sarah puis a disparu, s'est détérioré de même que toute une série de compétences socio-affectives. Cette question de perte des compétences, et notamment langagières, chez certains enfants (30 % des autismes) me questionne.

De fait, jusqu'à deux ans, l'enfant vit dans un monde dominé par le sensori-moteur ; il y acquiert l'utilisation des sens et des capacités motrices pour explorer l'environnement et se développer cognitivement. L'enfant se meut selon les réflexes innés dont il dispose, puis il tente de prendre le contrôle sur ses activités réflexes, notamment grâce à des activités stéréotypées et répétitives (ouvrir/fermer la main par exemple). Il observe qu'une même action provoque une même conséquence et **il passe ainsi des réflexes à l'intentionnalité**. Les mouvements deviennent coordonnés et de plus en plus complexes. Les actions prennent un caractère intentionnel (soulever le tissu qui cache le jouet, par exemple). L'enfant découvre des nouvelles façons pour atteindre ses buts et peu à peu accède au processus représentationnel. Il se souvient mentalement des séquences d'actions ou de résolution de problèmes et parvient à reproduire un comportement observé auparavant, autrement dit, à imiter en différé.

Et alors que Sarah est arrivée au début du stage préopératoire, de la maîtrise du langage, de l'acquisition de la pensée symbolique et du jeu symbolique, tout développement s'arrête chez elle, se détériore, se meurt. Est-ce une raison neurologique, une séquelle post-natale de son syndrome transfuseur-transfusé, de sa prématurité ? Quelle est la part du processus psychologique, d'une sorte de prise de conscience du drame de sa vie, au milieu de la complexité qui caractérise son tableau clinique ? S'agit-il d'une sorte de dépression sévère du bébé qui se manifeste ainsi ?

Rappelons aussi qu'à peine née, contrainte à naître prématurément, Sarah a ensuite été séparée à l'âge de huit jours de sa mère durant trois semaines pour ses soins en néonatologie. De manière très précoce, Sarah a donc été confrontée à la séparation, au vide, à l'absence et à la violence traumatique des soins de réanimation néonatale effectués sans présence de la mère. Elle a donc dû faire preuve de capacité à survivre.

Enfin, nous savons que ce deuil a occasionné une dépression maternelle et familiale grave, malgré une troisième grossesse débutant lorsque Sarah a seulement 5 mois (un petit frère de 14 mois son cadet).

Je reviens alors maintenant à la logique de mon développement, concernant le concept d'incorporation.

II.6.3.5 - Deuil, autisme et incorporation d'un double objet perdu

Pour Freud (1917)[530], le travail de deuil implique, au moins de façon passagère, une **incorporation de l'objet perdu**. Ce mouvement permettrait au sujet de ne pas renoncer à l'objet et de le retrouver en lui. L'*incorporat* peut faire suite à un trauma ou à un deuil vécu par le sujet. Il peut aussi concerner une transmission transgénérationnelle, vécue à l'insu du sujet. Pour Abraham et Torok (1987)[531], le « fantasme d'incorporation » est secret, instantané comme la réalisation hallucinatoire d'un désir. Ses manifestations indiquent les lieux et les circonstances de la perte. Le processus d'introjection opère quant à lui au grand jour et son instrument principal est la nomination (commémoration, dates anniversaires, …).

Lorsqu'il y a introjection, le travail de deuil peut aboutir, la perte peut être parlée et l'absence représentée. Tandis que l'incorporation de l'objet perdu conduit à la mélancolie, dans la mesure où une partie de la relation à cet objet ne peut être pensée. L'incorporation fonctionne, en quelque sorte, comme une mise en « crypte au sein du moi ».

Pourrait-on alors comprendre dans les comportements de « cracher-toucher » de Sarah, une tentative d'incorporation du double objet perdu ? Une secrète identification avec un objet perdu et/ou avec un objet décevant ?

Si l'on part de l'hypothèse que l'incorporation a lieu lors d'un défaut d'introjection, quels éléments du miroir primitif de la mère n'arriverait-elle pas à introjecter (de ce qu'elle voit d'elle-même, de ce qui est réfléchi d'elle dans le regard maternel) ? Tente t-elle alors d'incorporer par ce comportement, à première vue incongru, vis-à-vis de l'œil, du regard du poney, ce qu'il réfléchit ou ne réfléchit pas ?

En suivant l'hypothèse de Torok et Abraham, ces comportements, ces difficultés seraient interprétables comme un langage non verbal, qui dit la difficulté de Sarah à prendre quelque chose dans son esprit, d'introjecter un désir concernant l'objet d'amour perdu, un désir dont l'expression orale de l'incorporation ne nous dit pas la nature.

Rappelons également ici que le **noyau de l'identification est d'ordre incorporatif**. Il est courant de dire que dans l'autisme, il y a un **échec de l'identification primaire**. De quoi s'agit-il ?

---

[530] FREUD S. (1917), « Deuil et mélancolie », in *Métapsychologie*, Gallimard, 1976.
[531] *Ibid*.

Non qualifié, le concept d'identification est ambigu. Il renvoie à des processus de nature différente. Ses formes dans la théorie sont multiples (identification projective, introjective, incorporative, narcissique, symbolique, hystérique, endocryptique, primaire, secondaire, d'emprunt (Freud, 1923)[532], ou encore identification « à l'agresseur ») et il nécessite donc d'être spécifié. C'est ce que **Roussillon** préconise et je souhaite me référer à lui à présent, ainsi qu'à **Missonnier** concernant les travaux sur la période néonatale pour préciser ces concepts et surtout rappeler combien la communication humaine est toujours propositionnelle, y compris celle des enfants autistes.

II.6.3.6 - L'apport de Roussillon : les conditions des formes premières de l'identification

Roussillon (2014)[533] souligne d'abord que la pulsion ne peut plus être pensée sans prise en compte de « l'utilisation de l'objet », à l'instar de Winnicott, sans prise en compte d'un système pulsion-objet (Green), sans prise en compte de **la dimension messagère de la pulsion**. La pulsion est un **vecteur de l'expressivité du sujet**, « son porte corps et son porte sens » **et intentionnalité**. Et il poursuit ainsi : *« le message est nécessairement affecté par les réponses qu'il reçoit et qu'il interprète car les messages humains sont toujours « à la réponse près », inachevé ; ils sont toujours à interpréter dans une forme de « squiggle play » du sens, ils sont propositionnels même quand ils se donnent comme assertifs. »* (Roussillon, 2014).

Pour Freud (1921)[534], la psychologie individuelle est d'emblée une psychologie sociale. L'objet ne peut donc être négligé dans ses réponses propres. Ce constat contribue au développement de la théorie de l'identification.

Roussillon souligne trois questions qui se mêlent et s'intriquent dans **les formes de l'identification** :

1) La question du **processus** par lequel l'identification s'effectue : introjective, symbolique, hystérique, etc.

2) La question de la **représentation** du Moi au sein de laquelle elle se précipite : par exemple,

---

[532] FREUD S. (1923), « Le moi et le ça », in OCF.P, XVI, Paris, PUF, 2000 ; in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 2001.

[533] ROUSSILLON R. (2014), « Préface » in GIVRE P., TASSEL A. et al., *Le tourment adolescent. Perspectives contemporaines, Tome 3*, Paris, PUF.

[534] FREUD S. (1921) « Psychologie des foules et analyse du moi ». In *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1993.

incorporative ou introjective, au sein d'une forme du Moi-peau ou d'un Moi-squelette, ou au sein d'une forme plus « mentale ».

3) La question de la **nature** de l'objet - de l'objet « en soi », indépendamment du sujet, par exemple dans l'« identification à l'agresseur », ou dans « l'identification incorporative d'un objet décevant », comme dans la mélancolie, auquel on s'identifie.

Pour Roussillon, la place des particularités de l'objet en tant qu'autre-sujet et celle des processus de référence mis en œuvre chez le sujet en lien avec ces particularités, pose une question centrale, pourtant clairement reconnue en théorie : l'**identification ne s'affranchit jamais totalement de son fond incorporatif premier**. Elle garde toujours une forme de reste de matérialité qui témoigne aussi bien de ce qui s'est rencontré dans l'interface de la rencontre avec l'objet, que de ce qui n'a pu être à ce rendez-vous et porte **la trace d'une déception narcissique primaire**.

Si l'on suit la pensée de Roussillon, on peut faire l'hypothèse qu'à travers des mouvements archaïques inintégrés, Sarah tente à l'aide de l'affect, du corps, de l'acte, donc des « langages premiers », de mettre en scène, de raconter, l'histoire de la rencontre et de la non rencontre avec ses objets premiers et les particularités de ceux-ci. Il s'agit d'une tentative de les symboliser pour les intégrer et s'en dégager.

Sa lecture fine de l'œuvre freudienne, jusque dans ses notes de bas de page, a permis à Roussillon de montrer que l'identification est d'abord repérée par Freud (*Deuil et mélancolie,* 1917) comme une modification de l'économie narcissique du sujet, **comme l'issue trouvée à un fonctionnement potentiellement mélancolique,** je le cite : *« **en lien** non avec un « objet perdu » comme on le dit trop rapidement, mais **avec une déception** en provenance de l'objet, déception dans la fonction narcissique des reflets et échos issus de l'objet. La clinique est dès lors plus une clinique du « sujet perdu / se cherchant » en raison d'un point de faillite de la fonction réflexive première de l'objet, qu'une clinique de l'objet perdu. L'objet décevant est dès lors incorporé – et il est toujours plus ou moins décevant donc il y a toujours un incorporat, même s'il est heureusement souvent réduit au minimum – **son « ombre tombe sur le moi »** qui l'assimile (Freud, 1926), sur le moi ou sur le corps ou sur le comportement, organisant l'une des formes d'adhésivité repérée comme « peau commune », « corps pour deux » ou fragment psychique pour deux, communauté, pacte. Même quand la psyché du sujet se dégage de ce fond identificatoire incorporatif, elle conserve toujours une trace de cet héritage inaugural, or le fond incorporatif reduplique assez précisément les données initiales*

de l'objet et il n'est guère possible de faire complètement fi de celles-ci dans la compréhension des processus identificatoires en pratique » (Roussillon, 2014)[535].

II.6.3.7 - De « l'identification adhésive » de Bick à la « sensorialité fœtale de la contenance utérine » de Missonnier

Missonnier (2009)[536], spécialiste de la périnatalité, souligne quant à lui, le concept d'identification adhésive de Bick (1968)[537], repris par Meltzer (1975), c'est-à-dire l'idée que **l'identification dans l'objet nécessite la conquête préalable d'un espace interne miroir d'une contenance externe**. Selon Bick en effet, l'identification chez le nouveau-né est adhésive, *« quand il acquiert le sens d'une adhésivité, d'un rétablissement du sentiment d'être collé à la mère »,* par l'intermédiaire d'un toucher de sa part. C'est le fantasme de projection **à la surface** de l'objet qui précède le fantasme de projection **dans** l'objet. Cette identification adhésive est, pour Missonnier, essentielle car, je le cite : *« elle vient commémorer la vie fœtale et le déménagement écologique de la naissance. J'entends, il est vrai, le « rétablissement du sentiment d'être collé à la mère » d'E. Bick comme l'**évocation de la sensorialité fœtale de la contenance utérine** »* (Missonnier, 2009, p.19).

Si nous reprenons l'histoire clinique de Sarah à la lumière des apports de ces théoriciens de la vie utérine et de ses avatars, nous constatons l'absence ou en tous cas la grande défaillance de ces processus fondateurs de l'identité de cet enfant.

II.6.3.8 - L'appropriation du territoire, une autre piste de travail ?

Cette utilisation de substances corporelles chez Sarah évoque une autre piste d'interprétation, plus éthologique que je n'ai pas le temps ici d'explorer. Il s'agit de celle que certains animaux utilisent pour s'approprier un territoire. Les chiens, les chats et d'autres animaux marquent leur territoire par leur odeur corporelle, leurs substances corporelles et le défendent. Les oiseaux utilisent leur chant. Le concept de territoire évoque donc « un lieu spatial ». Sarah semble plutôt explorer des objets (le poney, la thérapeute), comme si elle

---

535 *Ibid*.

536 MISSONNIER S. (2009), « Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces. La partition prénatale », in *Le Divan familial*, 2009/1, 22, 15-31.

537 BICK E. (1968), « L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces », tr. fr., in MELTZER D. et al. *Explorations dans le monde de l'autisme*, Paris, Payot.

cherchait une expansion des limites de son moi à l'intérieur de cet espace thérapeutique, comme si elle éprouvait à sa manière des stratégies pour créer son espace d'apprivoisement, en incluant en elle ces objets.

III. Le poney comme miroir corporel source d'une proto-empathie partagée

III.1. Miroir primitif, miroir corporel et accordage affectif

Le poney induit des sensations au niveau du corps correspondant à des sensations qui peuvent permettre à l'enfant autiste de ressentir et s'approprier son moi corporel. Pour Freud (1923)[538] déjà, dans « Le moi et le ça » : ***« le moi est avant tout un moi corporel »***. En 1927, il ajoute une note importante qui rend compte des rapports entre sensations corporelles, traces mnésiques et représentations : « *Le moi est finalement dérivé des sensations corporelles, principalement de celles qui ont leur source dans la surface du corps. Il peut être considéré comme une projection mentale de la surface du corps ».*

Winnicott (1967)[539] souligne ***« le rôle de miroir primitif de la mère »***, de son visage, des affects que celui-ci reflète, renvoie à l'enfant et de l'ensemble de la présence maternelle.

III.1.1. Le rôle du miroir de la mère

L'apport de Winnicott va être essentiel dans la compréhension du rôle du miroir de l'objet vis-à-vis du développement de l'enfant, allant au-delà de la compréhension du stade du miroir décrit par (Lacan, 1949)[540] qui, chez ce dernier, correspond à une identification au sens analytique du terme, c'est-à-dire une transformation interne du sujet quand il se trouve en position d'assumer une image. Winnicott évoque que le bébé se voit quand il regarde le visage de sa mère : *« Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de la mère ?*

[538] FREUD S. (1923), « Le moi et le ça », in *Œuvres complètes* ; XVI, Paris, 1991, 255-301.
[539] WINNICOTT D.W. (1967), « Le rôle du miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. Aux limites de l'analysable », in *Nouvelle Revue de Psychanalyse* (1974), 10, 79-86.
[540] LACAN J. (1949), « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », in *Les Ecrits*, Paris, seuil, 1966.

Généralement ce qu'il voit, c'est lui-même. En d'autres termes, la *mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit.* » (Winnicott, 1971).[541]

Le corollaire de cette remarque est que le bébé ne se voit pas lorsqu'il regarde une mère qui ne réfléchit pas ce qu'elle voit de son bébé, mais lui renvoie alors ses propres états d'âme, durant cette période nommée « préoccupation maternelle primaire ». Le bébé cherche dans ce cas à tout prix quelque chose pour que son environnement réfléchisse une partie de lui-même. Comme l'évoque Winnicott, « *le visage de la mère n'est alors pas un miroir […]. La perception prend la place de l'aperception. Elle se substitue à ce qui aurait pu être un échange significatif avec le monde, un processus à double direction où l'enrichissement du soi alterne avec la découverte de la signification dans le monde des choses vues.* »[542].

III.1.2. Relation en double, accordage affectif et poney

Notre clinique montre que l'implication du corps du poney et du thérapeute qui passe par des interactions corporelles, associe pour l'autiste le registre sensoriel à une dynamique relationnelle, jouant ainsi un rôle central pour le sortir de ses manœuvres autistiques. Cette implication corporelle reviendrait à la restauration de la *dimension homosexuelle primaire* entre la mère et l'enfant, ainsi que l'a montré Roussillon (2002b)[543]. Ce dernier souligne que de façon générale, au sein d'ateliers thérapeutiques à médiation, dans le registre de la psychose ou de l'autisme, il est fondamental d'offrir à l'enfant une sorte de miroir corporel, dans l'accordage des rythmes, des postures, de la gestuelle, des mimiques, des échanges sonores, accompagnés d'échanges émotionnels.

Nous avons fait l'hypothèse que ces accordages corporels et sensori-affectifs entre l'enfant autiste et le poney et le couple poney-thérapeute, mis en position de miroir primitif de la mère, rétablissent la fonction de *miroir en double* de la relation primaire. Imitation, rythmicité accordée, accordage mimo-gestuel-postural, accordage affectif et ajustement, prennent sens, insiste Roussillon, dans une économie du plaisir du double, de trouver dans l'autre un miroir de soi, soutenant *« l'illusion d'une capacité à trouver-créer un autre-double et son reflet de soi »*[544].

---

[541] WINNICOTT D.W. (1971), *Jeu et réalité*, Paris, Folio, 2002, p. 153.
[542] *Ibid.* p. 155.
[543] ROUSSILLON R., (2002b), « L'homosexualité primaire et le partage de l'affect » in MELLIER D., *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*, Paris, Dunod.
[544] *Ibid*. p.81.

Roussillon précise également que si la relation est en miroir, la nature du reflet de celui-ci est déterminante, car ce miroir n'est pas symétrique. La clinique de la psychopathologie de la dyade primitive souligne la réalité mais aussi la limite de la torsion que la subjectivité du bébé peut tolérer. Au-delà d'un certain seuil, la torsion devient trop importante et le bébé retire alors son investissement de la relation avec l'objet-double, ou l'attaque, ou alterne attaque et retrait. Quand celle-ci est trop inintelligible, quand la mère est trop insaisissable, ou trop inconstante, trop inatteignable, ou encore trop insensible, pour qu'un lien satisfaisant, établi même au prix d'une torsion, puisse se nouer, le bébé peut aller jusqu'à se retirer psychiquement ou affectivement de la relation, il peut se désengager.

Ces réflexions nous amènent à penser quelle serait la nature du reflet du poney mis en position de miroir primitif et surtout quel est son intérêt pour l'enfant autiste ? Ce que le poney réfléchit est de nature sensoriel et corporel et sans interprétation « narcissique ». En ce sens le poney ne montrera pas de torsion trop importante dans la relation, il ne se retirera pas de la relation au sujet, ni ne répondra par la rétorsion.

On peut se demander à juste titre s'il s'agirait moins de trouver un double que de rencontrer un psychisme vivant qui partage la même sensorialité, la même émotionnalité, la même verbalité, la même comportementalité. Ce partage affectivo-sensori-moteur permet de se situer dans le registre très primitif du Soi du « monde des sensations » (Stern, 1985)[545].

III.1.3. Le miroir corporel-poney comme soutien des accordages affectifs enfant-thérapeute ?

Stern (1985), en étudiant les micro-interactions premières entre la mère et le bébé, met en évidence l'existence d'un système de communication et d'échange. Il s'agit là de l'existence d'un **langage du corps et de tout un système d'accordage et d'ajustement esthésique et affectif qui représente une condition aux futurs échanges symboliques.**

L'accordage affectif constitue la manière par laquelle les expériences affectives peuvent pénétrer dans le domaine de l'intersubjectivité. Les capacités d'imitation « amodales » du bébé sont là d'emblée. La mère y répond à son tour en « miroir ». Les capacités rythmiques du bébé lui permettent de rentrer dans la « danse » qui l'accorde à sa mère, celle-ci à son tour s'ajuste et s'accorde par ses postures, ses mimiques, sa gestuelle, à

[545] *Ibid*.

celles de son nourrisson, elle lui offre un « miroir corporel » qui vient soutenir le « miroir affectif de l'accordage ».

Le transfert de la mère primitive sur le poney par l'enfant permettrait alors que le poney occupe le statut de « miroir corporel », qui viendrait soutenir le « miroir affectif de l'accordage » du couple poney-thérapeute. Énoncée comme telle cette complémentarité du poney et du thérapeute dans une fonction réflexive intersubjective permet de se dégager du dilemme sous tendant la littérature sur la thérapie avec un animal qui oscille, dans les représentations des auteurs, entre animal-thérapeute et animal-outil du thérapeute. Nous pourrions ainsi le considérer comme un « animal co-partenaire d'une communication intersubjective ».

Pour préciser le rôle de miroir corporel du poney le recours au concept d'échoïsation corporelle me semble indispensable.

III.1.4. L'échoïsation corporelle

Cosnier (2012) définit **l'échoïsation** comme un *« phénomène de reproduction synchrone d'un comportement d'autrui (parole, geste, mimique, posture). Le sourire réciproque en est un exemple banal. L'échoïsation peut être ouverte ou couverte, c'est-à-dire visible ou invisible (subliminale). Elle intervient dans la synchronie interactionnelle et dans l'identification empathique. Elle constitue un mécanisme de base de l'empathie par la simulation incorporée et le phénomène de résonnance qui en résultent. Elle est un outil du corps-analyseur ».* (Cosnier, 2012)[546]. **L'analyseur corporel (corps-analyseur)** étant définit ainsi : *« propriété du corps humain de reproduire par échoïsation l'expression ou le mouvement du corps d'autrui ; cette échoïsation permet de déduire par feedback proprioceptifs le vécu psycho-corporel de cet autrui. Termes apparentés : cognition incarnée, simulation incorporée »* (Cosnier, 2012)[547].

Comme le rappelle Liozon (2015): *« le vocable « écho » peut prêter à des glissements sémantiques. Rapporté aux conduites écholaliques ou échopraxiques qui se définissent comme des répétitions littérales et rigides de l'entendu ou du vu (copie conforme automatique), l'écho se présente alors comme l'envers de la réciprocité et serait une forme de redite unilatérale »*[548]. Lheureux (2003) définit l'écho comme un appel qui tombe dans le vide. Ce

[546] *Ibid*. p.229.
[547] *Ibid*. p.227.
[548] LIOZON C. (2015), *ibid*., p. 244.

faisant il ne satisfait jamais la demande et doit être relancé. Cet appel revient dans son intégralité sans avoir été transformé par l'autre.

L'échoïsation dont il est question ici implique l'idée d'un autre et d'une réciprocité à un niveau sensori-moteur. Nous avons fait l'hypothèse d'une telle sensori-motricité partagée ou partageable entre l'enfant autiste et le poney. L'échoïsation est alors considéré comme une composante maternelle du transfert. Les échoïsations maternelles (Flavigny, 1988[549]) sont des répétitions en miroir qui ne coïncident pas au modèle initial. C'est un reflet transformé permettant à l'enfant de saisir que l'objet externe n'est pas seulement gratifiant ou frustrant mais animé.

En commençant cette thèse, ma pensée était surtout orientée sur le corps dans son ensemble, sur la sensorimotricité du poney, sur la possibilité de miroir corporel et d'échoïsation corporelle. Or, la clinique que j'ai découverte en créant un dispositif favorisant les interactions libres entre l'enfant autiste et le poney m'a amenée, comme je l'ai montré avec l'intérêt de Sarah pour l'œil du poney, à me plonger sur cet organe du poney et à réfléchir aux implicites fondamentaux qu'il impacte en terme d'affect et plus précisément **d'affect messager**.

[549] FLAVIGNY C. (1988), « La langue maternelle, dyade, échoïsation et idiolecte », in *Revue Psychanalyse à l'Université*.

III.2. De l'œil du poney au regard-affect messager

III.2.1. La question du regard

Le regard englobe une vaste question qui concerne différentes disciplines et plusieurs concepts qu'il convient de différencier : la vision, les comportements visuels, les stratégies visuelles, le regard proprement dit, ses fonctions précoces, ses fonctions relationnelles, le regard comme point de vue, le regard clinique, etc. Voir et regarder sont aussi différenciables qu'entendre et écouter.

La question du regard dans l'autisme occupe une place importante dans la littérature, aussi bien dans la psychanalyse que dans les neurosciences et aussi passionnant que cela soit, il n'est pas question ici d'en faire le tour ; cela nous amènerait à nous éloigner du sujet que je souhaite aborder. Je ne peux cependant m'empêcher de citer quelques concepts et réflexions théoriques, montrant la richesse théorique sur cette question : *« la pénétrance du regard »* (Haag, 2012)[550], *« le regard absent : regard qui regarde sans voir »* (enfants autistes, enfants de la guerre, prisonniers de la Shoa (Berthoz, 2008)[551], *« l'évitement relationnel du nourrisson (ERN) »* (Carel. et al., 2000)[552], *« le détournement de regard du bébé, rompant le contact quand il est déçu dans ses attentes et ses prédictions concernant le comportement maternel »* (Murray et Thevarthen, 1885)[553], *« l'intense contact œil à œil de l'envisagement mutuel »* (Robin, 1982)[554], *« l'enjeu du regard sur le travail d'attention et le regard comme tension à contenir »* (Mellier, 2003)[555], *« l'étayage sur l'objet visuel dans un travail au niveau de l'homosexualité primaire dans la situation de face à face »* (Roussillon, 1991)[556], le regard comme *« effet de parole »* (Laznik-Pernot, 1995)[557], *« l'approche neuro-éthologique du*

---

550 *Ibid*.

551 BERTHOZ A. (2008) « L'échange par le regard », in *Enfances & Psy* 2008/4, 41, 33-49, p.40.

552 CAREL A. (2000), « L'évitement relationnel du nourrisson et les dysharmonies interactives », in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 48 ; 375-87.

553 MURRAY L., TREVARTHEN C. (1985), « Emotional Regulation of Interactions between Two-Month-Olds and Their Mothers », in FIELD T. , FOX N. (éds.), in *Social Perception in Infants*, 177-197, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

554 ROBIN M. (1982), « Premiers regards, premiers échanges », in HERBINET E. et BUSNEL M.-C., *Les cahiers du nouveau-né*, 5, L'aube des sens, Stock, 53-62.

555 MELLIER D. (2003), « Transformer le regard du visuel à l'association de points de vue, le regard comme une tension à contenir », in *Cahiers de psychologie clinique* 2003/1, 20, 169-189.

556 ROUSSILLON R. (1991), *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse,* Paris, PUF.

557 LAZNICK-PENOT M.C. (1995), *Vers la parole : trois enfants autistes en psychanalyse*, Denoël, coll. L'espace analytique.

regard, le regard qui régule les échanges sociaux et son lien avec l'émotion » (Berthoz, 2008)[558].

La difficulté de comprendre les déficits de la communication par le regard dans l'autisme vient sans doute du fait qu'il n'y a pas qu'un seul mode d'échange par le regard (Emery, 2000[559] ; Emery et al., 1997[560]). Emery en a tenté une classification en cinq catégories : regard partagé ou échangé, fait de suivre du regard, attention conjointe, attention partagée et théorie de l'esprit.

Je ne souhaite pas traiter du regard de l'autiste (évitant, transperçant, en passe-muraille, flou, etc.), ni de ses stratégies visuelles que mon matériel somme toute artisanal – au regard des outils sophistiqués comme l'imagerie cérébrale, l'eye-tracking et autres logiciels de traitement de données - ne me permet pas d'aborder.

Je souhaite au travers du cas de Sarah, **esquisser une réflexion sur l'effet du regard de l'animal sur l'enfant autiste concernant l'éprouvé émotionnel et l'échange relationnel**, deux des domaines clefs de notre interrogation à l'origine de cette thèse. Il n'existe que très peu de travaux dans la littérature sur l'impact du regard de l'animal sur l'humain. Je ne ne lance cette interrogation que comme piste de réflexions futures.

III.2.2. Ébauche d'une réflexion sur l'impact du regard de l'animal sur l'humain

III.2.2.1 - Le regard : outil privilégié de lecture de l'émotion

« Les yeux sont le miroir de l'âme » dit le proverbe (Littré). *« ... si le visage est le miroir de l'âme, les yeux en sont les interprètes [..] »*[561] écrivait Cicéron.

Le lien entre le regard et **l'émotion** a toujours été souligné. Le regard peut être décrit selon toute les tonalités émotionnelles, avec les émotions, dites primaires, décrites entre autres par Darwin chez l'homme et chez l'animal (joie, tristesse, peur, colère, dégoût, surprise) et les

---

558 *Ibid*. p.42.

559 EMERY N.J. (2000), « The eyes have it : The neuroethology, function and evolution of social gaze », *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 6, 581- 604.

560 EMERY N.J. et coll. (1997), « Gaze following and joint attention in rhesus monkeys (Macaca mulatta) », in *Journal of Comparative Psychology*, 111, 3, 286- 293.

561 La formule entière est : « Ut imago est arrimi voltus sic indices oculi ; quorum et hilaris et uicissim tristitia modum res ipsa, de quibus agetur, temperabunt » : « Car si le visage est le miroir de l'âme, les yeux en sont les interprètes ; ils seront rieurs et graves tour à tour, à mesure des choses mêmes dont on traitera », Cicéron, *De Oratore*, L., III, § 60.

émotions dites secondaires, chez l'homme, dérivées des primaires (sérénité, nostalgie, intérêt, confiance, remords, mépris etc.), mais également son lien avec une **intériorité psychique**. On retrouve ainsi le regard défini comme **reflet** (miroir), **traducteur**, **interprète**, **analyseur** de « l'esprit », de « l'âme », de « l'amour » mais également comme outil privilégié du **lien intersubjectif** entre humains et sans doute dans certains liens interespèces.

III.2.2.2 - Le regard dans la peinture attique

L'aspect **interactionnel** du regard a sans doute « obsédé » de nombreux peintres. Déjà au début du Vè av. J.-C., les peintres athéniens se sont souciés de représenter le regard des personnages avec une grande intensité, créant ainsi « un jeu de relations intra- et extra - iconiques », comme le montrent des recherches sur des œuvres en Attique (autour d'Athènes) de l'antiquité (Jacquet-Rimassa, 2013). Pour pouvoir le figurer dans leurs œuvres, il leur a fallu abandonner la représentation conventionnelle de l'œil de face dans un visage de profil : *« Désormais, les regards convergent ou s'évitent dans une intensité parfois dramatique. Cette maîtrise visuelle, que l'on peut dater du début du style « libre », contribue à offrir aux spectateurs,* ***des images empreintes d'émotion, de tension, où l'expression des sentiments peut, désormais, pleinement s'exprimer*** *»* (Jacquet-Rimassa, 2013)[562].



Skyphos attique du peintre KX. Athènes, Musée National 528 (d'après Charbonneaux et al. (1968)[563], p.56, fig. 57)

[562] JACQUET-RAMISSA P. (2013), « Diversité de regards dans l'imagerie attique : Capturer du regard, pour un logos visuel (VIIIe-Vè av. J.-C.) », in *Pallas*, 92, 29-42, p.29.

[563] CHARBONNEAUX J. et al. (1968), *Grèce archaïque (620-480 av. JC)*, Paris, L'univers des formes Gallimard, p.56.

III.2.2.3 - Regard et cortex cérébral droit

Aujourd'hui, les neuroscience peuvent même démontrer ce lien avec l'émotion et le situer dans le cerveau : *« Les bases neurales des émotions et leur relation avec les processus cognitifs sont maintenant mieux connues. Le regard échangé est chargé d'émotion et* ***il n'est pas possible d'évoquer l'échange du regard sans insister sur l'importance de l'émotion dans la détection du regard d'autrui****. L'implication de l'amygdale dans les mécanismes émotionnels est bien connue. Le cortex droit semble être impliqué de façon prépondérante et non consciente dans le caractère émotionnel de l'expression faciale »* (Berthoz, 2008)[564].

III.2.2.4 - Regard et animal

Qu'en est-il chez l'animal ? **Quels seraient la spécificité et l'impact du regard de l'animal dans ses échanges avec l'être humain et notamment avec l'enfant autiste ?**

Nous avons insisté dans notre première partie, sur la spécificité du médium animal et souligné le caractère moins complexe du décodage des émotions primaires de l'animal pour un enfant autiste. L'animal représentant pour l'enfant un partenaire de communication qui ne juge pas, n'a pas d'à priori, ni « d'attente », au sens narcissique du terme de la part de l'humain. Le regard d'un animal, d'un mammifère, d'un poney n'en reste peut-être pas moins énigmatique pour un enfant autiste même s'il est potentiellement attracteur, comme nous l'observons chez Sarah par exemple.

La littérature éthologique est riche d'enseignements sur la vision du cheval et sur la communication visuelle entre chevaux. Elle l'est beaucoup moins sur les échanges visuels entre chevaux et humains : quelques études évoquent la direction du regard du cavalier en équitation (McKinley et Sambrook, 2000 ; Seaman et al., 2002), l'utilisation du regard comme pression dans la méthode, très controversée, du *Join-up*[565], une évocation d'attention visuelle soutenue possible entre cheval et humain mais « aux particularités limitantes » selon

---

564 *Ibid*. p.43.

565 Le Join-up selon le terme popularisé par le californien Roberts MONTY (1997) (il rejoint ce courant des nouveaux chuchoteurs auquel nombre d'éthologues ne prêtent pas caution) se veut une technique douce de dressage, une méthode dite de consentement, remise en cause par plusieurs éthologues qui dénoncent la violence psychologique exercée sur l'animal (la contrainte physique est remplacée par un désagrément axée sur la durée et la répétition, jusqu'à ce que le cheval cède). Selon MONTY, il est important de toujours regarder l'œil du cheval tandis qu'on exerce sur lui les pressions destinées à le faire fuir. Pour ralentir le cheval, il suffirait souvent de laisser son regard dévier de l'œil du cheval vers son encolure, puis vers son épaule. Lorsque les yeux du dit chuchoteur se posent sur sa croupe, le cheval s'arrêterait souvent.

Montagner (2002)[566]. Je n'ai pas trouvé d'étude sur les contacts œil à œil entre chevaux, ni sur l'impact du regard du cheval sur l'humain.

Pourtant quelques citations plus ou moins populaires confortent l'idée d'un impact émotionnel du regard de l'animal sur l'humain. En voici quelques unes sur le regard du cheval :

> *« C'est un regard [celui du cheval] qui **voit au plus profond de votre être sans jamais vous juger**, une **âme si pure** qu'elle ne peut être égalée, un **cœur à conquérir** qui, une fois ouvert n'a jamais été refermé »* (citation d'origine inconnue)

> *« Après 30 ans sur le dos d'innombrables chevaux, je demande aux cavaliers qui me lisent et qui dressent leurs chevaux de regarder leur monture lorsqu'ils mettent pied-à-terre après une séance de travail, **de contempler son œil et de faire un examen de conscience** pour se demander s'ils ont bien agi envers cet extraordinaire être vivant, ce compagnon adorable : le cheval »* (Oliveira, 1965)[567].

> *« Je vois parfois **dans le regard d'un cheval la beauté inhumaine d'un monde** d'avant le passage des hommes »* (Bartabas, cité par Garcin, 2004)[568].

> *« Si nous étions **attentif au regard que les chevaux portent sur notre façon de les "aimer "569**, nous changerions notre comportement à leur égard » (Enoff, 2014)[570].*

Comme je l'ai souvent constaté dans mes recherches sur l'animal, la littérature canine est plus fournie que la littérature équine, et je vais faire part ici de trois études, car, même s'il faut rester prudent - ces études étant encore isolées - leurs résultats sur le lien entre affectivité et attachement passant par le regard entre l'homme et le chien sont peut-être prometteurs pour éttofer nos connaissances du lien parfois si étroit entre l'homme etl'animal.

---

566 MONTAGNER H. (2002), *L'enfant et l'animal. Les émotions qui libèrent l'intelligence*, Paris, O. Jacob, p. 131.

567 OLIVEIRA N. (1965), « Réflexions sur l'art équestre », annexe à la troisième édition, 1981 ; *Œuvres complètes*, 2006, Belin, p. 76.

568 GARCIN J. (2004), *Bartabas, roman*, Paris, Gallimard.

569 Cet auteur insiste sur une confusion chez nombre de cavalier entre amour du cheval et amour de l'équitation.

570 ENOFF P. (2014), *Le silence des chevaux : Plaidoyer pour un autre monde équestre*, Paris, Amphora.

III.2.2.5 - Un « détournement » chimique du lien parent-enfant par le regard chez le chien ?

Les citations sur le message émotionnel intense que l'homme peut lire dans le regard d'un chien sont également nombreuses, par exemple : *« Tout le chien est dans son regard »* attribuée à Paul Valéry, ou encore *« Regarde ton chien dans les yeux et tu ne pourras pas affirmer qu'il n'a pas d'âme »*, attribuée à Victor Hugo.





Regards expressifs de chiens adultes et d'un chiot.

Des chercheurs dirigés par Miho Nagasawa (2015)[571] de l'université d'Azabu (Japon), rapportent que **lorsque les chiens et leurs propriétaires humains se regardent dans les yeux, les membres des deux espèces connaissent une hausse de leur taux d'ocytocine**. Plus le temps de contact visuel est long et plus ce taux augmente, et davantage encore si ces échanges visuels sont accompagnés de caresses et de paroles. A noter que cette étude insiste sur la **durée du regard** et n'évoque pas la **distance** entre les deux regards. L'ocytocine est souvent reconnue pour jouer un rôle dans le comportement social et la liaison entre les membres d'une même espèce. Ces chercheurs estiment que ce mécanisme peut également faciliter une liaison interespèces et font l'hypothèse de « **l'existence d'une boucle/réciprocité positive interespèces, véhiculée par l'ocytocine, facilitée et modulée par le regard** » (Nagasawa et al., 2015). Dans l'une de leurs trois études, les chercheurs ont pris soin de comparer chiens et loups et constaté que ce mécanisme s'est avéré **absent avec les loups**. Le contact visuel entre les loups est communément perçu comme une menace, mais cette différence entre chiens et loups semble surtout indiquer que **le chien aurait développé cette**

[571] NAGASAWA M. et al. (2015), « Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human-dog bonds»,. Science http://dx.doi.org/10.1126/science.1261022

spécificité au cours du processus de domestication. A force de nous côtoyer sur des milliers d'années, le chien aurait acquis une certaine "compréhension" du fonctionnement humain et une certaine partie de notre système de communication. L'idée du regard du chien ayant intentionnellement l'idée de nous apitoyer, de nous amadouer est passée dans le langage courant (*« faire des yeux de cocker », « prendre des yeux de chien battu »*). Leur troisième étude, avec cette fois une inhalation d'ocytocine par les chiens, semble indiquer que les **femelles** ont davantage réagi au traitement hormonal et ont regardé plus longuement leur maître.

Selon Mac Lean et Hare (2015)[572] du Centre de Cognition canine à l'université Duke, en Caroline du Nord, les chiens, dans le cadre de leur évolution conjointe avec notre espèce semblent avoir « détourné » une voie de liaison qui est au cœur de l'une des connexions les plus profondes connues de l'humanité, à savoir celle existant entre un parent et son enfant. Selon ces chercheurs, les résultats de ces travaux japonais laissent penser que les chiens ont profité de cette sensibilité maternelle chez les humains envers leur progéniture pour susciter les mêmes sentiments « d'amour » à leur égard. Autrement dit, les chiens « exploiteraient » par leur regard le lien chimique parent-enfant pour se faire aimer.

Il serait intéressant que d'autres études confirment ces résultats et les comparent avec des études sur d'autres animaux domestiqués comme le chat et le cheval. Pour ma part, j'avais exploré la question de l'agrippement comme prérequis du l'attachement lors de situation de portage par le poney et l'opportunité pour l'enfant autiste d'éprouver en toute sécurité un **plaisir** dans sa rencontre avec l'animal, lui permettant de réapprivoiser ce contact fondamental avec l'objet (Lorin de Reure, 2009)[573]. La question du **plaisir éprouvé et communiqué à travers le regard** enrichit nos réflexions sur l'attachement, la réflexivité et l'empathie.

III.2.3. La fonction réflexive du regard

Un message qui envoie un message de lui-même représente un méta-message non linguistique, non verbal. Roussillon (2008) montre combien les prémisses du concept de réflexivité apparaissent chez Freud dès l'origine, ainsi qu'un certain niveau de

[572] Mac LEAN E., HARE B. (2015), « Dogs hijack the human bonding pathway », in *Sciences*, 348, Issue 6232, 280-281.
[573] *Ibid*. p. 283.

problématisation, quand il remarque dans l'« Esquisse » (1895)[574] qu'il est nécessaire que les patients « s'entendent eux-mêmes ». Il souligne dès lors l'importance de la construction de cette première forme de boucle réflexive. Roussillon, qui a largement développé ce concept, relève trois contributions complémentaires à sa réflexion sur le paradoxe et la paradoxalité.

- En premier, les travaux de Bion (fonction α de la mère) et de Winnicott (rôle du visage de la mère comme « miroir » premier des affects du bébé), qui confèrent tous deux de façon réciproque un rôle « réflexif » aux premiers échanges et aux premières relations du bébé avec son entourage. ***« La capacité à se réfléchir apparaît alors comme la forme intériorisée de cette fonction réflexive de l'entourage premier »*** (Roussillon, 2008)[575].

- La seconde contribution fut celle de Green et de Donnet (1973)[576] qui soulignent très tôt, bien avant que les neurosciences n'avancent l'hypothèse d'un échec de la méta-représentation dans la psychose, précise t-il, la difficulté des sujets psychotiques à « se représenter qu'ils représentent » ou, à l'inverse à « se représenter qu'ils ne représentent pas ». ***« La question de la réflexivité est ainsi portée dans la représentation elle-même, elle en devient la question centrale »*** (Roussillon, 2008)[577].

- Enfin, la troisième contribution, est l'ensemble des développements d'Anzieu autour du Moi-peau et des enveloppes psychiques, allant dans le sens théorique des intuitions de Ferenczi sur la nécessité de « se sentir » et de l'atteinte de celle-ci dans certaines situations dramatiques.

Dans la lignée de ces travaux, Roussillon (2006, 2007, 2008), a développé le concept de processus de réflexivité qui, pour être efficient, doit permettre au sujet de se sentir, se voir et s'entendre. Je n'en reprendrai pas ici toute la complexité, mais les aspects essentiels du résumé qu'il en fait : *« le sujet doit pouvoir « **se sentir », s'auto-affecter** des motions pulsionnelles et des affects qui le parcourent, cette capacité de se sentir reposant sur **la capacité à constituer les sensations en messages symboliques, en « signifiants » ;** ensuite, il doit pouvoir **« se voir » lui-même**, c'est-à-dire être capable à la fois d'être là où il est et de se considérer du point de vue de l'autre ; enfin il doit pouvoir **« s'entendre »** à travers l'appareil*

---

574 FREUD S. (1895), « Esquisse pour une psychologie scientifique », in *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1973, 307-396.
575 *Ibid*. p.7.
576 GREEN A et DONNET J.-L. (1973), *L'enfant de ça*, Paris, Minuit.
577 *Ibid*. p. 7.

de langage verbal ». Il ajoute que *« cette aptitude est étroitement liée à la manière dont le sujet a été vu, senti et investi par les objets de son histoire qui ont contribué à son organisation subjective »* (Roussillon, 2008[578]). Il souligne cette réflexion de Freud sur l'interprétation de sa formule ***« l'ombre de l'objet tombe sur le moi »*,** correspondant à **ce qui n'a pu être reflété, réfléchi au sujet**.

Brun reprend cette théorie concernant la médiation picturale dans la clinique de la psychose infantile et de l'autisme et souligne : *« Ce processus de réflexivité se trouve précisément (re)mis en travail dans les cadres-dispositifs à médiation où il s'agit de rétablir la fonction de miroir en double de la relation primaire, par le jeu des accordages affectifs, et de mettre en forme des impressions sensorielles qui vont pouvoir devenir des représentations choses sensorielles, auto-représentées par l'enfant dans la dynamique transférentielle avec les thérapeute et le groupe d'enfants »* (Brun, 2010)[579].

Winnicott a développé l'idée du rôle de la mère comme *miroir psychique*. Le regard (et tout le corps, ajoute Roussillon) devient un lien entre eux. Il signe, nous dit Mellier (2003), *« une possible identification-reconnaissance du self »*[580] . *« Le bébé se voit être vu dans les yeux de sa mère »* et réciproquement, comme le souligne Serge Lebovici. Selon Roussillon l'intérêt du paradigme de la réflexivité est d'ouvrir sur la question de *« la place de l'objet dans la naissance et les formes de celle-ci, là où, souvent, l'analyse en termes de narcissisme menaçait d'enfermer les questions dans le solipsisme et ses impasses »* (Roussillon, 2007)[581].

La médiation poney offre, à mon sens, un double avantage dans la (re)mise en travail du processus de réflexivité. D'une part, parce que le poney possède les qualités d'une médiation corporelle favorisant, entre autres, tout un travail d'intégration du moi. D'autre part, parce que le poney est une médiation vivante impliquant des particularités et des réactions propres à cette espèce, qui mettent particulièrement en exergue des indices sensori-affectivo-moteurs sur lesquels le thérapeute pourra (souvent intuitivement) s'appuyer dans son travail de réflexivité.

Nous retrouvons ici notre hypothèse du poney comme miroir corporel rétablissant la fonction du miroir en double de la relation primaire, permettant un travail d'échoïsation corporelle, un travail de réflexivité primitive.

---

578 *Ibid*. p. 8.
579 *Ibid*. p. 267.
580 MELLIER D. (2003), « Transformer le regard du visuel à l'association de points de vue, le regard comme une tension à contenir », in *Cahiers de psychologie clinique* 2003/1, 20, 169-189, p.183.
581 ROUSSILLON R. (2007), « Le Moi-peau et la réflexivité », in CHABERT C. et al., *Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, Toulouse, Erès, Carnet Psy, 89-102.

Mon hypothèse se poursuit avec l'idée que cette forme de réflexivité primitive, passant par une hypersensibilité esthésique (et peut-être aussi sensibilité esthétique), s'apparenterait à une forme de proto-empathie partageable entre eux, que je qualifie également de « réceptivité émotionnelle interspécifique ». Mes observations sur l'intérêt spécifique de Sarah pour l'œil et le regard du poney, qu'elle revisite à sa manière (être intrusée par le regard ou au contraire attractée, aimantée ou simplement touchée par le regard, le contempler, le toucher, le saisir, l'incorporer dans une tentative de l'intérioriser, etc.), montrent également bien tous les affects variés et les échanges (vocaux, verbaux, gestuels) qui l'accompagnent. Mais peut-on parler en termes de réels échanges émotionnels entre l'enfant et l'animal ?

III.2.4. Une forme de réflexivité primitive entre l'enfant autiste et l'animal : « proto-empathie et/ou réceptivité émotionnelle interspécifique »

Plutôt que de parler de partage émotionnel entre l'enfant et l'animal, je cherche à définir une forme légèrement en deçà de l'émotion qui n'est pas non plus traduisible seulement en termes de sensations. Concernant les enfants autistes, Haag (1995) parle d'une « hypersensibilité de type très primitif à l'état émotionnel ambiant ». Il ne s'agit pas d'une empathie à proprement parler (capacité à identifier l'émotion chez autrui et à en comprendre la raison et la motivation), ni une capacité de sympathie (partage d'émotions), au sens qu'en donne Berthoz (2004)[582].

Pour ma part, je préfère parler de **« proto-empathie interspécifique »** ou de **« réceptivité émotionnelle interspécifique »** entre l'enfant autiste et l'animal, et également de l'enfant autiste envers ses partenaires humains.

Concernant les partenaires humains, ceci correspond cliniquement à ce sentiment que le clinicien peut avoir avec certains enfants autistes (et certains enfants psychotiques) que l'enfant semble parfois "directement connecté" à nos éprouvés émotionnels (de l'anxiété, par exemple) mais sans l'analyser comme tel, sans être capable d'éprouver ce que l'autre ressent et ce tout en restant à sa place. Nous pourrions peut-être parler de contagion émotionnelle et

[582] BERTOZ A., JORLAND G. (2004), *L'empathie*, Paris, O. Jacob.

d'une forme d'« empathie archaïque ou proto-empathie » (Cosnier, 2012[583]) qui n'est pas pour autant co-empathique.

Ce sentiment que j'ai maintes fois éprouvé me fait réfléchir chaque fois que je retrouve dans la littérature, notamment neuroscientifique, l'idée d'une absence de théorie de l'esprit et d'empathie chez les sujets autistes. Il me semble qu'un concept intermédiaire pourrait expliquer ce sentiment que les enfants autistes ne sont pas complètement indifférents à nos émotions et nos affects, sans être non plus dans l'empathie. Les animaux, certains mammifères du moins, ne sont pas non plus complètement indifférents à nos éprouvés sans être dans l'empathie pour autant. Je rejoins ici mes questions préalables (partie 1) sur la subjectivité animale et les questionnements que j'avais eus très tôt (mémoire de M2) sur le ressenti émotionnel du poney en le traduisant abusivement de façon volontaire en termes de « contre-transfert de l'animal » pour tenter d'en cerner la forme.

Je souligne que lors d'un corps à corps tel que le procure le portage par le poney, un certain nombre de tensions sensori-affectivo-motrices passent au niveau du contact de la peau et du tonique. Dans ce cas, nous pourrions peut-être parler d' « empathie corporelle » ou de « réflexivité sensori-affectivo-motrice » pour décrire ce retour ou cette boucle sensori-affectivo-motrice, cette réponse assez immédiate du poney à l'enfant de ce qu'il est en train de vivre par le biais de canaux multi-sensoriels. S'agit-il de **synchronie interactionnelle** (Condon et Ogston, 1966[584] ; Condon et Sander, 1974[585]) et/ou d'une **échoïsation corporelle** (Brunel et Cosnier, 2012) c'est-à-dire une reproduction en écho par le corps du poney du vécu corporel de l'enfant ? Sans doute les deux.

Les écrits de Grandin m'ont intéressé à ce sujet car, il s'agit d'une autiste qui tente de décrire sa façon de décoder les comportements des animaux, notamment pathologiques ou leur réaction de peur. Cette femme autiste qui continue à se dire étrangère à des concepts tel que l'amour, le sentiment amoureux et toute la panoplie complexe dont dispose l'espèce humaine pour décrire le domaine affectivo-social, n'en est pas moins sensible aux éprouvés de souffrance d'un animal[586]. Il ne s'agit pas que de contagion émotionnelle, comme on pourrait au premier abord le suggérer. Sans mauvais jeu de mots, il semble que Grandin ressent

---

583 *Ibid*. p.45.

584 CONDON W.S., OGSTON W.D. (1966), « Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns », in *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 1, 143, 4: 338-347.

585 CONDON W.S., SANDER L.V. (1974), « Neonate Movement is Synchronized with Adult Speech: Interaction Participation and Langage Acquisition », in *Science*, 183, 99-101.

586 Ses détracteurs aiment à rappeler qu'elle a contribué à améliorer les techniques de mise à mort du bétail en abattoirs. Or, précisément, outre sa passion pour la technique des machines, c'est dans le but d'apaiser l'animal, d'éviter stress, souffrance et maltraitance avant sa mise à mort qu'elle a contribué à travailler pour ces lieux.

l'anxiété ou le bien-être de l'animal de « façon animale », du fait de sa particularité à voir certains détails dans l'environnement et à se mettre à leur place, souvent au sens propre d'ailleurs lorsqu'elle se décrit se mettant à quatre pattes dans l'enceinte des vaches ou des porcs pour repérer dans l'environnement ce qui brille, claque ou bouge et qui les effrayent.

Concernant les animaux, Cosnier en tentant d'esquisser une phylogénèse de l'empathie, montre que les phénomènes de contagion motrice et émotionnelle, de synchronie interactionnel, de reconnaissance d'autrui et d'interprétation de son état psychophysiologigue, de coopération et parfois de transmission de savoirs, existent « très largement distribués, dans le règle animal ». Il poursuit ainsi : ***« Il faut enfin ajouter les phénomènes de ce que l'on peut appeler empathie "trans-spécifique" dont l'exemple le plus banal est celui qui caractérise les rapports de l'homme et des animaux de compagnie »*** (Cosnier, 2012)[587]

Cosnier, a intégré les travaux de Wallon sur les rapports de l'affectivité et du développement psychomoteur, ceux de Piaget sur la genèse de la notion d'objet et ceux de Trevarthen, Meltzoff, Stern, Nadel et Rochat, en utilisant ***« l'indice de l'empathie que constitue le phénomène observable d'échoïsation-imitation motrice et vocale dans des conditions d'interaction variées »*** (Cosnier, 2012)[588].

Il décrit alors schématiquement **trois étapes chronologiques** : l'empathie *archaïque*, l'empathie *primaire*, l'empathie *secondaire*. Ces trois étapes peuvent être schématisées ainsi :

▪ **L'empathie archaïque (proto-empathie),** ***« être le même »*** : détection du regard d'autrui ; contagion et mimétisme affectif (empathie d'affect) ; syncrétisme indifférencié ; est directe et immédiate ; médiation cognitive nulle ; période : les six premiers mois.

▪ **L'empathie primaire,** ***« faire pareil »*** : attention partagée ; empathie d'affect et d'action ; syncrétisme différencié ; est directe et immédiate ; médiation cognitive et mise en place du postulat empathique ; accordage par échange et partage affectifs ; période : fin de la première année et au cours de la deuxième.

▪ **L'empathie secondaire (transitivisme),** ***« faire comme si »*** : empathie d'affect, d'action, de pensée ; individuation (symétrie/complémentarité) ; est directe ou différée ; médiation cognitive et attribution d'agentivité ; est socialisée ; période : à partir de la troisième année et au cours des années suivantes.

Nous retrouvons ici ma problématique concernant les processus « préalables » à la symbolisation primaire et à l'émergence de la pensée, celle-ci ne pouvant se construire

[587] *Ibid*. p.33.
[588] *Ibid*. p.44-45.

sans les émotions. La construction de l'empathie est un processus complexe et avant de parler d'empathie proprement dite, il est nécessaire de rappeler un certain nombre de préalables.

Ces processus préalables à l'empathie peuvent constituer la « proto-empathie » ou « empathie-archaïque » (Cosnier, 2012) que l'on retrouve dans tous les phénomènes d'interactions précoces. Certains sont communs entre humains et certains mammifères d'où mon terme de réceptivité émotionnelle « interspécifique ». Selon mon hypothèse princeps, les autistes seraient peut-être plus sensibles aux signaux affectivo-moteurs de l'animal. J'hésite à utiliser le terme de « proto-empathie », accentuant peut-être moins sur l'aspect des « préalables » au processus d'empathie mais sur le processus lui-même, et les termes de « réceptivité émotionnelle interspécifique ». Le terme « réceptivité » impliquant quant à lui l'idée d'une certaine passivité, d'un phénomène subi[589]. Mais réceptif veut également dire « accessible » et cette proto-empathie chez l'enfant autiste et chez l'animal peut être considérée comme un point d'ancrage thérapeutique, comme un levier d'accessibilité émotionnelle potentiellement transformable (à symboliser primairement puis secondairement) dans notre travail avec ces enfants.

Decety (2002)[590], à partir des travaux de Gallese et son équipe (1998)[591] sur les neurones miroirs montre expérimentalement que l'expression de ses propres émotions et leur reconnaissance chez autrui partagent des mécanismes de codage cérébral commun. L'homme utilise les mêmes ressources neuronales pour agir, se représenter une action et les appréhender chez autrui (cortex pariétal supérieur et inférieur, cortex prémoteur, gyrus frontal inférieur). Cette symétrie neurologique entre soi et l'autre constituerait, selon Decety « la fondation biologique de l'intersubjectivité et de la perception d'autrui comme agent mû par des intentions ».

Missonnier (2013)[592] parle de l'empathie comme « médium matriciel » dans les consultations parents-bébés[593].

---

589 Dans la définition du CNRTL, réceptivité est décrit comme « l'aptitude à recevoir des impressions, à **subir** des influences ». En médecine on parle d'une « aptitude des organes à **subir** l'action d'agents externes »

590 DECETY J. (2002), « Neurobiologie des représentations motrices partagées », in NADEL J., DECETY J. et al. *Imiter pour découvrir l'humain : psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit*, Paris, PUF.

591 GALLESE V., GOLDMAN A. (1998), « Mirror Neurons System and the Theory of Mind-reading », *Trends in Cognotive Sciences,* 2, 12, 493-501.

592 MISSONNIER S. (2013), « De l'Einfühlung à l'énaction métaphorisante, dans les consultations thérapeutiques de Serge LEBOVICI », in *Journal de la psychanalyse de l'enfant* 2013/2, 3, 85-130.

593 « La consultation thérapeutique parents/bébé accorde une place essentielle à la scène intersubjective dont l'empathie est un médium matriciel » (MISSONNIER S., 2013, p.85).

Pourrait-on parler d'une proto-empathie interspécifique entre l'enfant autiste et l'animal comme médium dans la construction du lien à l'autre, à l'autre partenaire humain ?

IV. La liberté d'être comme condition d'un langage commun

Dans une période où les courants éducatifs (et rééducatifs) règnent en maîtres dans les milieux médicaux et psychiatriques, la question de la liberté se pose de façon cruciale sur un plan éthique dans l'approche clinique des troubles autistiques. Mais un terme aussi polysémique que « liberté » mérite sans doute certaines précisions conceptuelles dans l'approche clinique qui nous concerne. Cette question renvoie également à la question de l'emprise et nous envisagerons comment la thérapie avec l'animal permet à l'enfant de s'en dégager ou du moins de gérer autrement sa pulsion d'emprise.

IV.1. Une liberté d'association polymodale comme préalable à la posture clinique?

Winnicott qui, on le sait, alternait entre sa position de pédiatre et sa position d'analyste, écrit en 1970 dans les premières pages de « Jeu et Réalité » : *« Ma propre conception est issue de l'étude des bébés et des enfants »*. Tandis qu'en 1960, il écrivait déjà dans « le processus de maturation de l'enfant » : *« Mon expérience m'a conduit à reconnaître que les patients dépendants ou profondément régressés peuvent en apprendre plus à l'analyste sur la première enfance, que ce qu'il peut tirer de l'observation directe du nourrisson. »*[594]. Or, c'est dans l'observation libre des interactions de ses patients que Winnicott a puisé les éléments féconds de sa pensée.

IV.1.1. Le sentiment d'être (« *the sense of being* »)

L'un des thèmes majeurs de l'œuvre de Winnicott est celui de l'être, qu'il a introduit dans la psychanalyse, de l'être aux prises avec la question de son identité. Il conçoit cet être autant dans ses liens avec le passé (ce que Freud avait déjà souligné), que dans ses

[594] WINNICOTT D.W. (1962, traduit en 1970), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, p.116.

potentialités à advenir, dans son potentiel à accomplir, ce que Roussillon évoque en termes de « non-encore vécu à rendre présent à soi ». Le « sujet » pour Winnicott, est caractérisé par *« ce potentiel de relation avec l'inconnu de soi, avec le non-advenu de soi »*. Pour lui, *« aucun sentiment du soi ne peut s'édifier sans s'appuyer sur le sentiment d'être, sur le "**sense of being**" ». « Ce sentiment d'être est quelque chose d'antérieur à être-un-avec, parce qu'il n'y a encore rien eu d'autre que l'identité »*.

IV.1.2. Du sentiment d'être à la liberté d'être

La liberté d'être est entendue ici comme liberté d'expression du sujet et liberté "d'utilisation" du médium, ce qui sous entend un processus qui part du sujet et dépend de l'organisation de son monde interne, c'est-à-dire de sa réalité psychique propre. C'est en ayant la possibilité d'être l'enfant qu'il est, avec ses symptômes, ses singularités sensorielles, ses modalités d'entrée en contact, qu'un enfant autiste, sous le regard et la présence bienveillante et attentive de l'environnement, représentée par l'écoute clinique, peut déployer favorablement toutes ses tentatives de symboliser à sa manière ce qu'il vit, les aléas réactualisés de ses expériences antérieures et ses tentatives de subjectivation.

Un dispositif clinique est par essence centré sur le travail de symbolisation et d'appropriation subjective de l'expérience vécue du sujet rencontré : il ne serait pas question d'en priver les enfants autistes.

Mais si dans un dispositif clinique, cette liberté peut s'ériger comme règle, elle ne peut pas être forcée : *« la liberté est une donne première, elle est prescrite, mais elle est à « conquérir » dans le cours de l'utilisation [du médium]. »* (Roussillon, 2013)[595].

En laissant l'enfant et le poney libres de leurs mouvements spontanés, nous leur offrons l'opportunité de s'explorer et se découvrir mutuellement à travers une sensori-motricité partagée et l'hypersensibilité cénesthésique qui les caractérisent. Pour qu'un langage commun s'établisse entre l'enfant et le médium, pour que l'enfant puisse utiliser ce médium animal de manière à donner au clinicien des indices sur son fonctionnement psychique associatif, mais aussi pour que ce poney (dont la qualité principale est d'être un médium vivant ayant ses réponses propres) puisse échoïser à un niveau affectivo-sensori-moteur les états internes du sujet, la condition optimale est alors de laisser les potentialités interactives et relationnelles se dérouler librement.

[595] *Ibid*. p.62.

IV.1.3. La liberté d'écoute du clinicien

En suivant une pensée telle que Winnicott et Roussillon la déploient, et outre la richesse des observations cliniques qui en découlent et ce que la recherche peut en tirer, nous pouvons en attendre pour l'enfant une relance du processus de symbolisation primaire et un effet intégratif, c'est-à-dire ce processus qui permet au bébé de passer d'un état de non intégration primaire à une unité psychique à part entière.

Mais il semble nécessaire d'ajouter un point essentiel à cette règle de liberté associative sur laquelle se fonde la psychanalyse[596] qui, dans notre dispositif, basé sur les interactions libres, permet que se déroule une **associativité des messages infra-verbaux et de tout le langage corporel de l'enfant et du poney**. C'est que cette « règle » principale concerne surtout le clinicien et son mode d'écoute : ***« il doit inclure les modes de l'associativité de langage non-verbaux, qu'il s'agisse du langage de l'affect de celui de l'acte ou du geste ou de toute autre forme d'expression du sujet humain. »*** (Roussillon, 2013)[597].

Le clinicien, nous dit Roussillon, *« doit écouter ce qui s'associe et donc quel que soit le langage dans lequel cette association s'effectue, avec l'idée que ce qui "s'associe ensemble" possède nécessairement un lien. Ou bien ce lien est manifeste et obéit à une logique "secondaire", ou bien il n'est pas manifeste, il doit alors obéir à une logique "primaire", une logique inconsciente et il revient alors au clinicien de chercher à l'explorer ou proposer méthode, hypothèse ou construction pour tenter d'en rendre compte »* (Roussillon, 2013)[598].

Clinicienne-chercheur au CRPPC de Lyon 2, ces pensées ont sous-tendu la construction de mon dispositif d'interaction libre avec le poney. Mais en introduisant la caméra dans les séances, cela m'a permis de me décaler dans un second temps pour visionner et revisionner certaines séquences, au sein d'un dispositif d'écoute (visuelle et auditive) emboîté dans le premier dispositif représenté par le temps des séances elles-mêmes. Ce néo-dispositif m'a permis d'introduire une forme complémentaire de réflexivité en m'observant en train d'observer les interactions triangulaires enfant, poney, thérapeute dans lesquelles j'étais

[596] La règle fondamentale de l'associativité n'est pas restreinte à l'association verbale. En 1913, Freud déclare dans « L'intérêt de la psychanalyse », qu'il entend « par langage, pas seulement l'expression des pensées en mots mais aussi le langage des gestes et de toute forme d'expression de l'activité psychique ».

[597] *loc. cit,* p.62.

[598] *Ibid*. p.63.

prise moi-même. Je n'avais pas encore en tête que cette « méthode écran fauteuil » serait au fond si proche de la méthode psychanalytique.

En me lançant dans une description de ce que j'estimais au départ être une description éthologique des séances (en étant le plus rigoureuse possible à décrire ce que fait et comment fait chacun des protagonistes), je me suis pourtant en arrière-fond laissée aller à une double lecture, c'est à dire à de l'écoute clinique de l'utilisation des objets de médiation. A ce propos, Roussillon avance ce qu'il estime être une hypothèse clé de l'écoute clinique de l'utilisation des objets de médiations : ***« s'il faut suivre pas à pas les divers gestes, la succession des séquences d'utilisation, la série des formes et déformations que le sujet fait subir à la matière malléable de l'objet de médiation, c'est parce que ceux-ci reproduisent de manière amodale et suivent aussi pas à pas et, des divers processus psychiques du sujet. C'est à la fabrique de la symbolisation que le clinicien assiste. »*** (Roussillon, 2013)[599].

IV.1.4. S'individualiser au prix de la séparation

Ainsi au fil des séances, ce dispositif nous a permis d'observer un certain nombre de potentiels évolutifs de ces enfants et notamment la façon dont il réanime un processus fondamental dans la maturation développementale d'un enfant : celui de la séparation. Rappelons que la relance du processus de séparation-individuation est l'une des pierres angulaires d'une psychothérapie.

Les fins des séances ou parfois même le passage d'une activité à une autre, sont souvent problématiques avec les enfants autistes. Or, au rythme des séances, nous avons vu, par exemple, comment Sarah, parvient peu à peu à se séparer, sans que cela ne soit un arrachement. Ses larmes à fendre l'âme au début de la thérapie lorsqu'il fallait descendre du poney ont cessé peu à peu. Le processus de séparation psychique va permettre à l'enfant de s'individualiser, de devenir un sujet à part entière. Ce processus semble souvent enrayé ou empêché par les troubles dont souffrent les autistes et notamment lorsqu'ils vivent une majorité de leurs états subjectifs dans une position adhésive pathologique, avec une alternance entre plusieurs positions. Dans cette position, se séparer équivaudrait au risque de mourir. Rappelons ici aussi l'image du pictogramme « main-rocher » d'Aulagnier et des « agrippements autistiques » de toutes sortes.

[599] *Ibid*. p.63.

Selon Roussillon, la problématique de la séparation reprend en aval une part essentielle des problématiques de la construction des liens premiers et donc de la construction des rencontres premières avec les objets autres-sujets, avec lesquels le sujet doit ou a dû se construire (Roussillon, 2011)[600]. Il convient donc de s'interroger sur les conditions préalables nécessaires à la séparation. La capacité d'être seul en face de l'objet semble être une expérience antérieure relativement décisive.

IV.1.5. La capacité d'être seul en présence de l'objet

Le paradoxe de Winnicott est que la capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de l'objet. Du coup, l'échec de celle-ci ouvre la question de ce qui est nécessaire pour qu'elle puisse être éprouvée, ce qui selon Roussillon (2011) exige une réflexion sur le mode d'absence en présence de l'autre et non seulement l'absence/présence. Cela conduirait à explorer la métapsychologie de la présence (parent pauvre de la métapsychologie psychanalytique selon lui) et à explorer son corollaire indispensable : la question des formes de la symbolisation en présence de l'objet. **Ce qui caractérise la séparation est *« l'absence perceptive de l'objet qui confronte le sujet à la question d'une représentation interne de l'objet investi sans la perception extérieure associée ».*** Il me semble que la clinique de Dragiša le montre bien, avec cette façon qu'il a en permanence de vérifier visuellement la présence de sa mère, ce qui le met en tension quasi permanente et toujours au seuil d'un effondrement, paniquant lorsqu'il ne la voit plus.

Le problème spécifique de la séparation est celui du passage de la présence à l'absence, c'est-à-dire *« celui du décollement de la représentation interne investie et de la perception investie »*. Or, et ceci nous intéresse particulièrement dans ces cliniques de l'autisme où l'enfant au cours de son développement présente soudain un tableau de régression développemental grave, ***« il faut attendre une certaine époque du développement (autour de 18 mois) pour que ce décollement puisse se faire dans de bonnes conditions et que la disparition de la perception de l'objet ne risque pas "d'arracher" avec elle la représentation de l'objet, c'est-à-dire la représentation interne de l'objet reste constante. »*** (Roussillon, 2011).

[600] ROUSSILLON R. (2011), « La séparation et la dialectique présence/absence », Colloque « La séparation », Paris le 15 octobre 2011.

IV.1.6. L'expression des angoisses liées à la séparation dans la première enfance

Les travaux de Bower (1977)[601] sur l'expression des angoisses liées à la séparation dans la première enfance montrent deux aspects importants :

- l'angoisse de séparation est observable aussi bien quand l'enfant est séparé de sa mère, que lorsqu'il est séparé d'un enfant d'un âge proche du sien et qui est son partenaire de jeu et d'échanges préverbaux.
- l'angoisse de séparation s'atténue voire disparaît dans la plupart des cas, quand l'enfant commence à pouvoir utiliser le langage verbal et peut ainsi communiquer avec des étrangers ou du moins des « non proches ».

Bower souligne donc que **l'angoisse de séparation concerne moins le *« caregiver »* en soi que le partenaire privilégié d'échange et de communication**, celui avec qui, avant que le langage ne devienne un véritable outil d'échange et de communication potentiellement utilisable avec n'importe quel autre partenaire possible, se sont établies les premières formes de langage non verbal, celles qui sont en vigueur à ce moment là du développement.

IV.1.7. Réactualisation du processus de séparation avec « l'animal partenaire d'échange et de communication infraverbale »

IV.1.7.1 - Sarah, une symbolisation de la perte par scénarisation

Au fil de l'évolution de Sarah au cours de sa thérapie avec le poney et de la construction de son lien avec sa thérapeute, l'hypersensibilité de Sarah à la perte, à la rupture de l'attention de l'objet (le poney tout comme moi), s'est transformée et a pu se symboliser par une sorte de scénarisation gestuelle. Je me suis aperçue à un moment donné de la thérapie que Sarah semblait réagir à l'éloignement du poney. La vidéo m'a permis de retracer l'évolution de ses réactions à cette séparation de l'objet et à la façon dont elle a pu amorcer une relance du processus de séparation-individuation.

[601] BOWER T.G.R. (1977), *Le Développement psychologique de la première enfance*, tr. Fr., Bruxelles, Pierre Mardaga, 1978.

Le premier message perçu est celui d'une négation. Sarah ne réagissait pas à ces ruptures de lien avec ce partenaire de communication. Mais pour pondérer mon interprétation je soulignerai que le poney n'avait peut-être pas encore valeur de substitut de figure d'attachement.

Le second message a été celui d'un affect dépressif, symbolisé par la figuration gestuelle et silencieuse d'un écoulement de la terre entre ses doigts, sans échange avec quiconque, dans la solitude.

Puis le troisième message est une série d'expression de déception qui cette fois se fait davantage entendre ou voir, sous forme d'expression de dépit, de protestation sonore et gestuelle, voire de manifestation de colère à l'aide de messages sonores, vocaux puis verbaux : raclement de gorge, sons, babillages et mot-phrase « kéçéça » : « qu'est-ce que c'est que ça ! » ; ainsi que de messages gestuels, de partage d'expériences et parfois de mouvement de rétorsion sous forme de jet de terre sur ce poney « abandonnant ».

Enfin, témoignant du processus d'un lien sécurisé, les éloignements de l'objet, du poney ou de la thérapeute, n'ont plus été vécus comme une rupture. Se tournant alors vers les autres objets de transfert dans le dispositif (le thérapeute ou le médium-poney, voire un autre tiers, l'infirmière derrière la caméra), Sarah a pu intérioriser une forme de continuité dans le lien.

Reprenant des passages sur la **théorie de l'attachement** de Bowlby dans l'ouvrage des Guedeney (2002)[602], j'ai été frappé par le parallèle que je retrouve dans ces séquences avec Sarah vis-à-vis de l'éloignement du poney (ou de moi-même), que Bowlby nomme « figure d'attachement », concernant « les réactions émotionnelles aux ruptures d'attachement ». Je le souligne car c'est assez rare me semble t-il, en tous cas dans mon expérience, de voir la théorie correspondre si bien (presque dans l'ordre même où je l'ai énoncé) à la clinique.

En effet, Bowlby note que certaines émotions ont une fonction motivationnelle, d'autocontrôle et de communication pour l'individu dans le contexte d'attachement. Ces émotions sont représentées par « l'angoisse » (signal de communication pour alerter la figure d'attachement), « la colère » (l'enfant communique ses reproches et cherche à décourager sa figure d'attachement de recommencer), « la tristesse » (qui peut conduire au retrait et au désengagement mais peut également avoir des effets de réorganisation des modèles internes

[602] GUEDENEY N. et A. (2002), *L'attachement. Concepts et applications*, Paris, Masson.

opérants) et enfin, ce que Bowlby, nomme « re-direction »[603], empruntant ce concept à l'éthologie, c'est-à-dire une réorientation de la colère de l'enfant vers une figure, un objet ou une situation dont il ne peut craindre de rétorsions sur son lien d'attachement ; nous pourrions le traduire par déplacement sur une autre figure d'attachement, ou plus exactement par le processus de diffraction du transfert (Brun, 2007).

IV.1.7.2 - Mathis, le retrait d'une main douloureuse

Chez Mathis, nous avons repéré une réaction moins bruyante que chez Sarah à l'éloignement du poney mais témoignant au fond d'une fragilité, d'un sentiment de sécurité moins établi que chez elle. Mes micro-analyses de fragments sur une ou deux séances, montrent une réaction tout à fait extrême, non pas seulement à l'éloignement physique du poney mais au moindre signe qui laisse entendre qu'il ne lui accorde pas une attention permanente. Est-ce un processus par retournement : le poney n'est pas autorisé à être seul en présence de Mathis ? Si ce poney envoie comme message (non intentionnel cela s'entend) : « Je peux être seul en ta présence », Mathis n'attire pas son attention comme le fait Sarah ni il ne le sollicite ni se colle à lui. Il se retire de la scène, se met en retrait, se coupe de la relation avec le poney et s'éloigne. Mais à d'autres moments, il ne se coupe pas totalement, ne l'abandonne pas en rétorsion : il attend de façon passive mais très attentive le nouveau moment d'attention que le poney lui portera.

« L'échec de la mise en place de la "capacité d'être seul, face à sa pulsion, en présence de l'objet" interroge ce qui s'est produit ou a échoué à se mettre en place dans la relation primaire entre le bébé et son environnement en amont donc de l'expérience elle-même. » (Roussillon, 2011).

En faisant des liens avec l'histoire de Mathis, nous notons que l'élément traumatique souligné par sa mère ne concerne pas la période des relations précoces mais cette hospitalisation pour sa main brûlée à cette fameuse période charnière d'avant le langage verbal, suivie de soins douloureux et pour accentuer le tout, lors d'une période de problèmes conjugaux où les parents se séparent et où la mère est probablement triste et un peu moins disponible psychiquement. Mathis ne perd pas tant sa mère que sa partie correspondant à un « partenaire d'échanges et de communication ». A son retour, la mère décrit un enfant qui

[603] Chez l'animal, « la re-direction d'un comportement hostile » lui fait abandonner sa cible initiale, un animal plus dominant, pour le rediriger vers un autre animal moins dominant (référence non citée par GUEDENEY N. (2002), ch 2. « Concepts-clefs de la théorie de l'attachement »).

s'est totalement retiré corporellement et psychiquement de la scène d'échanges et de communication, coupé de sa sensorialité et du plaisir : *« il ne danse plus, ne répond plus aux chansons »* de sa mère *« comme s'il n'entendait pas, ne fait plus les marionnettes, reste immobile, le regard vide, sans rien faire »*. En suivant l'observation de Tower, Roussillon questionne alors ***« l'impact de la rencontre sur la place du langage dans la problématique de la séparation, l'impact du langage qui organise la rencontre sur la possibilité de tolérer l'absence et la séparation »***. (Roussillon, 2011).

IV.1.7.3 - Dragiša, une mère qui ne se retire pas

Chez Dragiša, enfin nous avons souligné chez lui aussi sa réaction extrême, en tout ou rien, lors des absences des dauphins et son fonctionnement tyrannique vis-à-vis de l'absence de sa mère versus « disparition de son champ visuel ». Avec les dauphins, la modalité absence/présence pourrait presque être le trait de caractère principal à retenir. En caricaturant un peu, leurs apparitions/disparitions renvoient visuellement à cette activité appréciée de nombreux autistes, à savoir allumer/éteindre sans cesse l'interrupteur.

La clinique de Dragiša prête moins à pouvoir analyser un processus de séparation, tant l'expérience thérapeutique reste courte mais aussi tant celui-ci semble être dans un lien d'emprise réciproque avec sa mère. Dans le récit de son histoire, le lien d'emprise semble se mettre en place ou se renforcer (grossesse non désirée faisant suite à un avortement quelques années avant) au moment où la mère quitte la scène sociale et s'enferme avec son enfant dans une toute-puissance : elle seule sait faire avec son fils et sait qui est bon pour lui, jouant à la fois le rôle de psychologue, institutrice ou ergothérapeute. A noter que ce repli de la mère correspond à un moment sans doute blessant narcissiquement, lorsque la directrice du « Kindergarten » effracte sa défense de déni, en pointant le retard de Dragiša et refuse de le garder, avec à la clé un vécu de rejet, d'exclusion.

Denis (1977)[604] considère que l'emprise est un formant de la pulsion, à côté du formant constitué par l'expérience de satisfaction. La mère et le bébé jubilent lorsqu'ils se cherchent et se trouvent. Les procédures d'ajustement, de recherche et d'adaptation à l'autre se développent et se diversifient parce qu'elles trouvent régulièrement leur aboutissement dans l'expérience de satisfaction réciproque procurée par le nourrissage, le toucher, le portage et les mimiques mimoposturales en écho qu'échangent le bébé et son environnement.

[604] DENIS P. (1977), *Emprise et satisfaction*, Paris, PUF

IV. 2. L'absence d'emprise chez le poney et le dauphin

J'ai déjà évoqué à plusieurs reprises la question du lien d'emprise notamment à travers la non utilisation de la main (Partie 2, *II.5.2. La non utilisation de la main : un lien avec l'emprise ?*), dans la clinique de Mathis et ma proposition d'un mouvement d'alternance « d'emprise-déprise » que l'on pourrait relier, en suivant la proposition de Ferrant (2008), à une tentative d'ajustement et d'accordage dans son lien à l'objet.

Je ne souhaite pas aborder l'emprise de l'humain sur l'animal ou son milieu de vie (Kreutzer, 2008)[605], mais questionner la présence d'emprise ou l'absence d'emprise intrinsèque aux animaux.

IV.2.1. Un lien avec l'absence de capacité de préhension chez le poney et le dauphin ?

Repartant de notre questionnement sur la main et sur la préhension, il faut souligner que **la préhension est une caractéristique de l'être humain** et de rares animaux, surtout de certains grands singes (chimpanzé par exemple). Dans le lien avec l'animal, il n'y a pas de mouvement de préhension avec la main de l'animal envers l'humain. **Le poney comme le dauphin n'utilisent pas de main.**

Le poney touche l'enfant autiste avec son nez et sa bouche, avec son souffle et d'une certaine façon avec ses yeux, mais il ne peut pas le prendre, le saisir, l'attraper, le tenir, l'emprisonner, le griffer, se refermer sur, le serrer avec des mains ou des bras. Sarah par exemple qui n'aime pas que les choses soient fermées, comme la porte du manège, ni fermées (serrées) sur elle, comme son manteau qu'elle cherche à enlever en plein hiver ou la fermeture éclair de ma veste qu'elle essaye d'ouvrir, Sarah donc peut être sensible à cette absence de fermeture de bras sur elle.

Le dauphin peut toucher éventuellement l'enfant avec son rostre mais il se laisse surtout toucher.

L'enfant quant à lui peut relativement facilement se dérober, éviter toute « emprise de l'autre » versus « préhension » avec l'animal. Il le peut d'autant plus qu'il peut l'expérimenter

[605] KREUTZER M. (2008), « L'emprise et la vie de relation chez l'animal », in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2/2008, 51, 141-145.

(et peut être, dépasser, apprivoiser sa crainte à son égard) dans un dispositif de soins qui ne force pas les interactions entre l'enfant et l'animal, ni d'un côté ni de l'autre. **Serait-ce l'une des clefs dans le mode d'approche thérapeutique des enfants autistes que de les laisser échapper à l'emprise, comme le modèle d'interactions libres avec l'animal le suggère ?**

Mais dans ce cas peut-on objecter, qu'en est-il du *holding*? Le poney contourne ce problème car il porte l'enfant sur son dos. Le duo poney-thérapeute assure cette fonction de *holding* et *handling*. Pour le dauphin, plus insaisissable et glissant, l'eau assure cette fonction, et en général dans un premier temps au moins, et même si pour Dragiša, cela ne semblait pas opportun, c'est le thérapeute qui porte l'enfant dans ses bras dans l'eau, eau qui les porte tous deux.

IV.2.2. Un lien avec la forme (Gestalt) de l'animal ?

La question de la forme semble être une autre piste à explorer. Nous avons beaucoup mis l'accent sur les indices sensoriels dans la thérapie avec l'animal, comme la texture de la fourrure du poney ou de la peau satinée du dauphin, les sons, la communication sonore (hennissement, ébrouement, sifflement, clic), l'odeur, omniprésente avec le poney, absente avec le dauphin, l'impact du regard, l'impact du mouvement et de la gestuelle qui jouent un rôle dans la rencontre avec un animal. La question de l'impact de la forme manque à notre recherche. Dans quelle mesure la perception de la forme, de la silhouette, de l'esthétisme, de la gestalt de l'animal ne prendrait-elle pas une importance peut être encore plus spécifique avec les enfants autistes qu'avec nous, du fait de la singularité de leur fonctionnement et de leur perception ?

Pour mémoire, la **psychologie de la forme** ou **gestaltisme** (de l'allemand, *Gestaltpsychologie*) est une théorie psychologique, philosophique et biologique, selon laquelle **les processus de la perception et de la représentation mentale traitent spontanément les phénomènes comme des ensembles structurés (les formes) et non comme une simple addition ou juxtaposition d'éléments.**

La théorie gestaltiste, proposée au début du XXe siècle notamment par Christian von Ehrenfels, se base sur trois postulats.

- *Premièrement*, les activités psychiques ont lieu dans un système complexe et ouvert, dans lequel chaque système partiel est déterminé par sa relation à ses méta-systèmes.
- *Deuxièmement*, la théorie gestaltiste définit un système comme une unité dynamique à partir des relations entre ses éléments psychologiques.
- *Troisièmement*, à la suite de certains amendements théoriques sur le dynamisme mental, on postule qu'un système montre la tendance vers une harmonie entre toutes ses qualités pour permettre une perception ou conception concise et claire, la « bonne forme »[606].

Le gestaltisme est considéré comme une forme précoce et l'une des principales sources, avec la linguistique saussurienne, du courant intellectuel structuraliste qui se généralise au milieu du XXe siècle. Ils partagent pour l'essentiel les mêmes principes méthodologiques : holisme, intérêt pour les relations entre unités élémentaires, caractère non conscient du modèle théorique. La théorie de la Gestalt atteint plusieurs niveaux de sophistication, répond à des lois (de la bonne forme, de continuité, de proximité, de similitude, des destins communs et de familiarité) agissant en même temps et parfois contradictoires, que nous n'aurons pas le loisir d'exploiter dans cette recherche mais qui peut trouver sa place dans un travail ultérieur.

L'impact de la forme joue un rôle chez l'animal, déclencheur de certains comportements sociaux (indices morphologiques, physiologiques, comportementaux) et sexuels. Une vieille étude concerne une expérience de Bernhard Grzimek (1943[607]) qui a montré que lorsque la silhouette du cheval était dépourvue d'oreilles, les réactions du « sujet d'expérience » restaient les mêmes, mais que par contre il se heurtait au désintérêt le plus total lorsqu'il supprimait les membres et la queue.

L'impact de la forme joue bien entendu un rôle chez l'humain et s'en trouve complexifié par notre subjectivité, notre culture, notre esprit créatif et nos affects.

Il me semble que la silhouette du dauphin *Tursiop truncatus* participe beaucoup à l'engouement qu'il déclenche. Cet engouement est indépendant du fait d'avoir déjà perçu un vrai dauphin dans sa vie. Sa silhouette renvoie à une forme harmonieuse, sorte d'alliance de formes féminine et masculine : rondeur (corps lisse et fuselé, melon) et de saillies (nageoires). Symboliquement, une complétude du féminin et du masculin ? Cet ancien mammifère terrestre s'est adapté à la vie aquatique avec notamment pour conséquence la disparition de ses membres postérieurs (il reste comme chez les baleines un reste du squelette atrophié des

606 Traduction de MEILI, *Struktur der Intelligenz*, 1981, p.58.
607 GRZIMEK B. (1943), *Le monde animal*, Ed. Stauffacher, Zurich, 1974, TXII.

doigts des membres postérieurs à l'intérieur de son corps). Cette silhouette peut donc aussi évoquer l'incomplétude de la silhouette d'un fœtus, d'un sujet en devenir. Je précise que je parle là du *Tursiop truncatus* car tous les dauphins ne déclenchent pas le même enthousiasme et précisément à mon sens, en raison de leur forme. Personne par exemple, ne semble s'enthousiasmer pour le dauphin du Gange qui paraît plus « laid et maladif » que le grand dauphin. Le béluga, autre exemple, ne renvoie pas le même sentiment de puissance que le grand dauphin : il évoque davantage l'image d'un enfant avec « une bonne bouille ronde ». Mais les critères perceptifs visuels attractifs qui nous séduisent chez un dauphin peuvent être plus fins encore, à un détail près : par exemple la forme du melon du dauphin *Rough-toothed Dolphin Steno bredanensis* un peu plus plate que celle du *Tursiop Truncatus*, fera dire : « Il est moche car il donne l'impression que quelque chose est raté ».

J'aimerais ajouter un détail sur le dauphin, peut-être intéressant avec certains autistes : outre cette posture en miroir que nous avons évoquée précédemment (*Spy hopping*, en espion), la représentation du corps que l'on a du corps d'un dauphin est un "bloc" un "tout uni" : il n'y a pas de représentation haut/bas du corps, il n'y a pas de séparation tête/corps (le dauphin n'a pas de cou). Un tel corps ne peut se démanteler facilement.

L'impact de la forme du poney et du cheval semble donc jouer un rôle similaire à ce que nous avons pu décrire du dauphin. Il serait intéressant de construire un questionnaire pour être plus précis, mais il est fort à parier que parmi les critères qui expliquent l'engouement populaire pour le cheval, nous trouverions en majorité des évocations sur sa beauté, sa puissance, sa noblesse, son élégance autant d'impressions qualitatives trouvant leur origine dans la perception de la Gestalt.

La forme a donc probablement un impact important et joue un rôle sur les aspects signifiants dans la communication. Cette question serait intéressante à creuser mais pour laquelle ma clinique montre ses limites. Elle nécessiterait de faire appel à d'autres méthodologies pour la traiter de façon plus pertinente.

IV.3. Attention et potentialité de jeu spontané entre dauphin et enfant autiste

En observant le mode d'approche des dauphins vis à vis de l'enfant autiste j'ai fait deux constats : le mode d'approche du dauphin est très différent selon que l'enfant est en train de nager ou se trouve sur la plateforme : les enjeux ne sont pas les mêmes dans ces deux situations.

D'autre part, ces approches mettent en exergue la question de l'attention, aussi bien du côté de l'enfant autiste que du côté du dauphin. Celui-ci semble montrer une aptitude assez remarquable à susciter et à maintenir l'attention de l'enfant et ceci par toute une séries de signaux de communication (acoustiques ou non). Dans le cas de Dragiša qui « décrochait » souvent, la question d'une difficulté à maintenir son attention était omniprésente.

Je ne souhaite pas ici balayer la question de l'attention de façon large, ce qui nous emmènerait vers une autre recherche. Je vais m'attacher plutôt à explorer la façon dont le dauphin semble représenter un facteur de remobilisation de l'attention et souligner que la capacité d'attention renvoie aux conduites d'anticipation, qui elles-mêmes mettent l'accent sur la question de la temporalité, notion manquante jusque là dans cette thèse. Puis je m'attacherai à ouvrir une nouvelle piste de travail : savoir si ce que nous interprétons comme jeu potentiel entre l'enfant et le dauphin est effectivement un jeu, ou pourrait devenir un jeu entre ces deux partenaires de communication.

.

IV.3.1. Une attention re-mobilisable par le dauphin ?

IV.3.1.1 - Autisme et attention

Selon Mottron, Dawson et al. (2012), l'autisme est de plus en plus conceptualisé et même diagnostiqué en fonction de ses caractéristiques attentionnelles, sensorielles et motrices. Par exemple, dans le domaine de l'attention, on note **moins d'initiatives spontanées à partager avec autrui l'objet de l'*attention manifeste*** (donc moins d'*attention partagée*), ainsi que des **réponses manifestes atypiques** et une plus faible propension à regarder l'interlocuteur **lors d'activités sociales en milieu naturel**. L'aspect de l'autisme qui

apparaît en premier et qui est aussi le plus frappant, est la réduction significative de l'attention manifeste spontanée envers les **voix et les visages**, jumelée à une **hausse de l'attention envers les aspects non-sociaux du monde**.

« Les résultats de recherches récentes montrent que le système visuel et auditif des autistes transmet au reste de leur cerveau des informations différentes sur les plans qualitatif et quantitatif de celles qu'on retrouve chez les personnes dites normales, mais ceci n'implique pas nécessairement un déficit[608]*. Par exemple, l'attention ne manifeste pas le biais de priorité donnée à l'information sociale, mais des informations socialement pertinentes peuvent tout de même être traitées efficacement. »* (Mottron et al., 2012)[609]

L'attention, à l'inverse du *démantèlement* (Meltzer, 1975)[610], crée des liens entre les expériences. La « *capacité d'attention* » est considérée par Marcelli (1992)[611] comme la première ébauche du moi. Avec d'autres éléments tels que la *« mémorisation-anticipation »* et la *« tolérance à la frustration »*, la *« capacité d'attention »* **contribuerait à la construction des représentations symboliques**.

IV.3.1.2 - Modalités d'attention mobilisables par le dauphin

Durant la nage, les dauphins se déplacent dans l'environnement avec fluidité et à une vitesse variable selon les individus et le contexte. De façon générale dans cette thérapie, tout ce qui se passe entre congénères sous l'eau nous échappe, même si nous pouvons émettre quelques hypothèses en les reliant à la connaissance de l'histoire de chaque individu. Lorsqu'il aborde l'enfant durant la nage, le dauphin est essentiellement à l'horizontale. Le mode d'approche est fait d'allers retours, d'arrivées départs, d'absence présence et de production régulière de signaux acoustiques (clics, sifflements), de signaux corporels sonores (souffle, bulles, éventuellement claquement de queue) et de signaux visuels (postures, bulles, …), susceptibles de mobiliser attention, anticipation et intérêt mais aussi a contrario attente déçue et frustration.

Sur la plateforme, la perception que l'enfant peut avoir du dauphin est davantage focalisée sur certaines parties du corps telles que la tête, le côté, la queue et sa position est

608 MOTTRON L., DAWSON M. et al. (2006) « Enhanced perceptual functioning in autism: an updated model and eight principles of autistic perception », in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, special issue: perception in autism, 36, 1, 27-43.

609 MOTTRON L. et al. (2012), Caractéristiques sensorielles, motrices et attentionnelles des enfants autistes, Université de Montréal, Canada, juillet 2012. Site du CRAIF

610 *Ibid*.

611 MARCELLI D. (1992), « Le rôle des microrythmes et des macrorythmes dans l'émergence de la pensée chez le nourrisson », in *La psychiatrie de l'enfant*, vol 35/1., 57-82.

plus souvent verticale qu'en nage. Ce n'est pas une position habituelle entre congénères, même si cela peut arriver, sans doute pour mobiliser de l'attention sur quelque chose. Cette position verticale (*Spy hopping*) semble comporter une dimension intentionnelle dans ce mode d'entrée en contact avec l'humain.

La perception d'apparition-disparition du dauphin est encore plus fréquente sur la plateforme qu'en nage mais renvoie davantage à une situation de face à face interactif et à un jeu de coucou-caché. En comparaison, le poney reste en permanence dans le champ visuel et se déplace lentement. La stimulation perceptive procurée par ces apparitions et ces disparitions du dauphin éveille l'attention de l'enfant, même si nous l'avons vu avec Dragiša, que celui-ci peut quand il le souhaite décider d'ignorer. Mais nous ne sommes pas dans la perspective d'une "rééducation de l'attention" et les deux questions qui nous intéressent ici sont les suivantes :

- l'attention mobilisée par le dauphin peut-elle réactualiser chez l'enfant le processus de la modalité d'absence et la modalité de présence de l'objet et ainsi remettre au travail le processus maturatif fondamental de séparation-individuation ?
- l'attention mobilisée par la perception d'absence-présence du dauphin peut-elle relancer une modalité de jeu de coucou-caché, jeu typique fondamental dans l'acquisition de la permanence de l'objet et dans l'introjection d'une continuité en soi ?

La question de l'attention comporte une littérature très vaste qui concerne de nombreux systèmes et concepts tels que l'anticipation, la temporalité, l'imitation, entre autres. Je l'aborderai donc en la reliant au processus de jeu et donc du processus de symbolisation. Soulignons néanmoins au passage que beaucoup d'indications de delphinothérapie concernent des TDA/H (Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité).

Dans la clinique de Dragiša, j'ai relevé plus particulièrement deux modalités d'attention éveillée par la perception sensorielle, même si les stimulations tactiles et kinesthésiques sont à prendre en compte :

- La **perception visuelle** et l'**attention visuelle** sont omniprésentes chez les dauphins. La vue est liée à la perception de **formes** (Gestalt) et de **mouvements** très variés selon les postures corporelles présentées par le dauphin. Le dauphin immergé qui s'approche de Dragiša posté accroupi sur la plateforme le voit très bien, tant en l'approchant sous l'eau qu'émergé en surface et se tenant sur sa nageoire caudale.

- L'**attention auditive** est fortement mobilisée par le dauphin, tout d'abord par l'un de ses *« comportements aériens »*, qui consiste à venir respirer en surface, provoquant un souffle expiratoire (expiration de l'air interne vers l'extérieur) très sonore. Cette perception auditive (souffle expiratoire) a immédiatement « accroché » et fortement « interpellé » Dragiša, au point qu'il l'imite et cherche à y donner un sens, sous forme d'un éternuement. Par la suite, les clics ne le laissent pas indifférent et peut-être les ricanements de Dragiša sont-ils déclenchés en partie en mimétisme ou par imitation de certains clics des dauphins qui ressemblent parfois il est vrai, à des ricanements humains. Malgré l'aspect un peu stéréotypé que prend l'imitation du souffle, avec sa réponse : «Atchi! Gesundheit ! », c'est bien ce que cet adolescent autiste va imiter le plus et ce qui remobilise son attention quand il décroche. La question reste de savoir si c'est juste la sonorité qui l'accroche ou bien son sens potentiel : « Je suis là! » ? Ou bien les deux.

IV.3.1.3 - La "ténacité" du dauphin à susciter et à maintenir l'attention de l'enfant

Je donne ici un exemple très parlant de la façon dont un dauphin (surtout les juvéniles d'après mes observations) peut se montrer persévérant dans sa recherche d'attention de l'humain.

Vignette de demande d'attention et d'invitation potentielle de jeu par Shiba.

(J5-S10) Plateforme : Nana, sa mère se fait caresser par Sophie (puis viendra Dana). Shiba qui était vers celles-ci, **s'immerge**, passe sous la plateforme et **ressort de l'autre côté vers Dragiša**. Sa tête **sort et rentre** dans l'eau comme un bouchon (assimilable à un *jeu de coucou-caché*) tandis qu'elle émet un **petit sifflement.**

Aussitôt (stimulation attentionnelle immédiate)**, Dragiša avance spontanément son doigt vers elle**. Il semble vraiment avoir envie de la toucher et approche davantage sa main mais la dauphine glisse et lui échappe.

Elle **frappe la surface de l'eau avec sa queue**, **siffle**, fait un **demi tour lent en arc de cercle en regardant Dragiša**, **frôle** la plateforme en nageant **sur le côté tout en maintenant le contact visuel** *(jeu de poursuite).* Elle **frétille** puis **se met sur le dos (stéréotypie imitée de sa mère**) et vient ainsi dans cette position **se rouler contre le corps** de Dana (dos contre dos).

Dragiša la regarde avec attention *(maintien de l'attention visuelle)* en émettant une sorte de geignement d'envie *(envie)* proche d'une jubilation.

Elle nage encore **sur le dos en ondulant** à la surface. Comme elle revient vers Sophie, celle-ci incite Dragiša à approcher sa main, mais la dauphine est **vive** et **s'éloigne en remuant l'eau à la surface**, suivie par Dana, ce qui **fait fortement rire Dragiša *(plaisir)*.** Shiba s'éloigne d'**un petit saut**, **nage sous l'eau, ventre en l'air**, puis **revient à vive allure** vers la plateforme et **repart à nouveau *(jeu de poursuite)*.**

Dès qu'elle disparaît sous l'eau, Dragiša qui était attentif, regarde ailleurs dans le vide.

Dans la mesure où la succession de disparitions et d'apparitions crée une situation d'attente, l'attention de l'enfant est convoquée. Il doit prévoir, anticiper et donc commencer à se représenter sa réapparition.

La jeune dauphine donne l'impression de faire « tout un cinéma » (comme le fait aussi le chien qui cherche à jouer), faisant usage de nombreux signaux acoustiques, non acoustiques et corporels pour communiquer une envie d'interaction ou un besoin d'attirer l'attention. Ces signaux peuvent-ils être interprétés comme une invitation à un jeu social ? Les jeux de *coucou-caché* et de *poursuite* évoqués précédemment représentent le sens potentiel que l'enfant peut donner aux signaux émis par le dauphin. En faisant l'hypothèse que l'enfant interprète les signaux émis par le dauphin comme une invitation à un jeu social interactif de type poursuite (*attrape-moi !),* pourrait-on y répondre dans ce contexte ? Pour l'heure, nous ne pouvons que souligner à nouveau cette asymétrie dans l'initiative des interactions dues au fait d'évoluer dans deux environnements différents. J'ai néanmoins observé un autre enfant autiste qui, lors d'une séance sur la plateforme, a suivi son impulsion d'élan relationnel et a rejoint le dauphin dans l'eau.

Le mode d'approche d'entrée en contact du dauphin fait d'apparition/disparition est également *« discontinu »* et *« imprévisible »*. Deux qualités parmi d'autres qui lui manquent pour en faire un bon *« médium malléable »* (Roussillon, 2013)[612]. Le dauphin est susceptible de venir seulement jeter un coup d'œil pour repartir aussitôt. Ou bien il peut rester longtemps et chercher à établir une interaction sociale assez intense avec l'enfant (en intensité plus longue que les interactions sociales que j'ai observées avec le poney), potentiellement transformable en interaction de jeu primitif ou de jeu typique. Ce mode d'approche peut prendre valeur d'attente trompée et de retrouvailles qui est ***« un puissant facteur d'excitation cognitive »*** (Marcelli, 1992)[613]. Mais avec un médium aussi imprévisible que le dauphin, il peut y avoir un vécu de déception et frustration. Le rôle du thérapeute-soigneur de dauphin

[612] Pour mémoire les douze qualités requises selon Roussillon sont d'être un objet : saisissable, disponible, sensible, animé, indestructible, transformable, constant et fidèle, prévisible, réceptif, consistant et endurant. (ROUSSILLON, 2013, p.102).

[613] Ibid. p.70.

(donc avec qui le dauphin viendra potentiellement plus régulièrement en interaction) semble ici essentiel pour assurer une certaine continuité et rythmicité, afin d'éviter que les vécus de déceptions dus à une attente cette fois non plus trompée mais déçue (une « non réponse » de l'objet) ne se répètent pas trop souvent et soient contre-productifs à une visée thérapeutique.

« La particularité des conduites anticipatrices est d'apparaître […], en particulier dans les échanges liés aux soins et les échanges ludiques entre mère et bébé » (Marcelli, 1992). C'est cette dimension d'échanges potentiellement ludiques entre le dauphin et l'enfant autiste que nous souhaitons interroger maintenant avant de conclure ce travail de recherche.

IV.3.2. Dauphin enjoué, dauphin joueur ?

« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. De là, on peut conclure que c'est seulement en jouant que la communication est possible » (Winnicott, 1971)[614]

Pour Winnicott, jouer est une expérience : *« une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie »*. Jouer doit être *« un acte spontané »,* et non l'expression d'une soumission ou d'un acquiescement.

Dans cette perspective, les échanges interactifs avec un dauphin semblent pouvoir se transformer en *« esquisse de jeu spontané »*. Ceci nous amène à réinterroger les éléments cliniques concernant le jeu dans la clinique de Dragiša et à interroger la dimension du jeu chez le dauphin et chez l'animal en général.

IV.3.2.1 - La question du jeu lors des interactions avec le dauphin

IV.3.2.1.1 - Impact de l'interintentionnalité dans la situation de jeu

La **question du jeu** dans les interactions depuis la plateforme avec des dauphins et notamment avec les juvéniles (notion de néoténie), retient particulièrement mon intérêt. Nous l'avons plusieurs fois souligné, une forme de jeu évoquant le **jeu de coucou-caché** peut

[614] WINNICOTT D.W. (1971) *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, p.76.

s'instaurer. En se plaçant d'un point de vue humain, il serait même tentant de soutenir qu'il est inhérent au mode d'approche apparition/disparition du dauphin.

Le jeu de coucou-caché entre parent et bébé favorise chez l'enfant l'apprentissage de la séquence disparition-réapparition, fondamental pour que la certitude de la permanence de l'objet puisse être acquise, indépendamment de sa présence ou de son absence. A noter qu'au bout d'un moment l'adulte se lasse, tandis que le bébé redemande à jouer : serait-ce parce qu'il **jubile de maîtriser la perte** ?

Dragiša guette la dauphine, vit des attentes trompées et des retrouvailles, par exemple quand Shiba passe sous la plateforme et surgit de l'autre côté, évoquant les effets de surprise décrits par Marcelli (1992). L'alternance de présence/absence évoque également le *« jeu de la bobine »* (*« jeu du Fort-Da »*), décrit par Freud (1920)[615] et le « jeu de la spatule » de Winnicott (1941)[616]. Mais en y regardant de près, dans la clinique de Dragiša, cela n'y correspond pas tout à fait, du moins au départ.

Dans le *« jeu de la bobine »* décrit par Freud, il s'agit de la répétition d'une activité génératrice de déplaisir. L'enfant est acteur, il est pris dans la « contrainte de répétition », pour tenter de maîtriser un traumatisme (l'absence/présence de la mère), de se l'approprier, de le symboliser. Dragiša quant à lui n'est pas acteur du jeu : il subit l'absence/présence du dauphin.

Dans le *« jeu de la spatule »,* Winnicott met l'accent sur la dimension du processus psychique de l'enfant avec son abord psychanalytique de pédiatre pour approcher le monde des objets externes et la constitution des objets internes. Dans son exemple avec la petite Wendy (13 mois), c'est l'enfant qui organise la règle du « jeu-game ».

Néanmoins ce que nous en retenons concerne **l'impact de l'inter-intentionnalité**. Dans le jeu de la spatule[617], Roussillon (2014)[618] s'interroge sur la raison pour laquelle la morsure et le jeter de la spatule se déroulent en trois fois et sur la « logique » de cette répétition. Il montre que la première fois, l'objet est pris par surprise, exprime un mouvement pulsionnel mais ne renseigne pas sur la réaction de l'objet autre-sujet, sur son intention. L'analyse de Roussillon est qu'il faut donc mordre l'objet une seconde fois pour vérifier qu'il

---

615 FREUD W. (1920), « Au-delà du Principe de plaisir », in *Essais de psychanalyse*, petite bibliothèque Payot, Paris, 1985, p.43.

616 WINNICOTT D.W. (1941), « L'observation des jeunes enfants dans une situation établie », in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, Nouvelle édition entièrement refondue par Kalmanovitch J., en 1989, 37-56.

617 Jeu de la spatule : pour mémoire, Winnicott raconte comment il traite en trois séances de 20 mn sur trois jours, Wendy une petite fille de 13 mois qui souffre d'insomnie, a cessé tout jeu et présente des convulsions régulières à la suite d'une gastro-entérite infectieuse quelques mois plus tôt.

618 ROUSSILLON R. (2014), « Intersubjectivité et inter-intentionnalité », in *Enfance & Psy*, 2014/1, 62, 39-49.

se laisse mordre sans retrait ni rétorsion, **donc explorer son intentionnalité** et explorer le sens du fait qu'il a restitué la spatule. Ce n'est que lorsque cette vérification a pu avoir lieu que la troisième morsure prend toute sa valeur : celle de mordre l'objet, en sachant que cette morsure est acceptée par l'objet. C'est-à-dire en connaissance de cause, en connaissance de l'intention de l'objet, ou plutôt de **l'absence d'intention de rétorsion ou de retrait**, donc de son acceptation du mouvement pulsionnel de l'enfant. S'il faut trois morsures c'est pour pouvoir **explorer** l'esprit de l'objet, ***son « intention »***. *« Et pourtant à cet âge, il n'y a pas de théorie de l'esprit repérée, pas de théorie cognitive de l'esprit selon les théoriciens de la théorie de l'esprit »*, souligne Roussillon avec pertinence.

IV.3.2.1.2 - Jeu de lancer-rattraper l'algue

Dragiša subit plutôt l'alternance absence-présence de Shiba qu'il en est acteur, comme l'est le petit-fils de Freud dans son *jeu de la bobine*. Ceci est du en grande partie à l'asymétrie de l'initiative interactionnelle inhérente à ce dispositif. Mais, et c'est précisément ce qui nous intéresse, il a néanmoins l'opportunité de transformer cette modalité de présence s'il parvient à retenir l'attention de la petite dauphine, notamment en instaurant un jeu. En réalité, c'est la thérapeute qui durant toute une période va initier ce jeu et veiller à sa continuité. Dragiša est intéressé et le reprend sur le même modèle que la thérapeute. Il s'agit d'un *« jeu de lancer-rattraper l'algue »*, jeu typique et interactif qui s'observe dès la petite enfance (13-15 mois) avec une balle.

Du côté de l'animal, cela correspond aux « jeux avec objet », facilement observables entre humain et chien : le chien va chercher la balle (ou le bâton) et la ramène, la dépose devant son partenaire de jeu, à défaut d'avoir une main pour lui relancer. Ce type de jeu peut également s'instaurer avec les dauphins et d'autres cétacés tels que l'orque et la baleine.

Rappelons concernant Dragiša que cette observation de jeu de lancer l'algue se situe au premier jour de la thérapie. Voyons maintenant comment, un peu plus tard, Dragiša (dès le quatrième jour), commence à prendre une part plus active dans les échanges ludiques avec le dauphin, comment il prend une initiative de jeu avec deux autres objets que l'on pourrait qualifier d'équivalents de l' « objet trouvé-créé » (Winnicott), comment au fond il va s'approprier ce jeu.

(J4-8) Plateforme : Vignette appropriation du jeu avec trois objets (algue, talkie-walkie et chapeau en tissu).

En début de séance, Dragiša est en train de finir un sandwich. L'arrivée de Shiba qui sort sa tête comme un bouchon vers Sophie, ne perturbe en rien son repas qu'il continue, comme si de rien n'était. Il la regarde d'un **air mi-distant, mi-amusé mais ne cherche pas à se rapprocher**.

→ Dragiša ne répond pas à l'invitation sociale de Shiba. A noter qu'outre sa préoccupation alimentaire du moment (finir son sandwich), il est possible qu'il soit sensible au fait que la dauphine apparaît davantage vers la thérapeute que vers lui.

La thérapeute va **l'inviter et l'inciter à interagir** avec la dauphine à travers un jeu d'objet, l'objet étant **une algue qu'elle lance à Shiba qui la recrache** devant Sophie. Celle-ci donne alors l'algue à Dragiša qui **accepte**, la lance vers la dauphine, mais l'algue tombe sur son "cou".

→ Dragiša répond au jeu proposé par la thérapeute mais de manière assez passive. Il ne cherche pas à reprendre l'algue que la dauphine ne peut pas attraper.

Sophie la récupère et par des gestes répétés d'attente trompée qui stimule l'anticipation de la dauphine (fait semblant de lancer l'algue), elle incite cette dernière à reculer. Dragiša reprend l'algue que Sophie lui donne et **la lance mais plutôt à côté de lui en regardant si la dauphine vient la chercher**, ce que attentive elle a bien repéré et fera. **Ceci le rend nettement plus présent : il participe, se montre plus attentif, se manifeste davantage en ricanant ou en jubilant.**

→ Il ne répète plus un jeu appris, il invente une variante, il devient acteur et créateur, il commence à s'approprier le jeu de Sophie et Shiba. Ceci augmente ses capacités attentionnelles d'une part mais surtout introduit le plaisir, la libidinisation du lien. En fait, c'est à cet instant que Dragiša commence réellement à jouer (play) avec sa règle « trouvée-créée ».

Quelques minutes plus tard, Dragiša va **initier un jeu avec un autre objet trouvé dans la caisse**, un talkie-walkie en plastique, dont il cherche à mettre l'antenne dans la gueule de la dauphine avec insistance jusqu'à ce qu'elle se saisisse de l'objet et qu'il le lâche en **riant**. Ce jeu continue un petit moment et de nouveau sa continuité est assurée par la thérapeute quand il semble se désintéresser. Dragiša exprime beaucoup de plaisir lorsqu'il voit la dauphine qui pousse vers lui le talkie-walkie avec son rostre.

→ Dragiša poursuit ses initiatives et introduit des variations dans le jeu. Il ne lance pas l'objet mais cherche à le mettre dans la gueule du dauphin ou le lui faire saisir. Les dimensions d'attention et de plaisir sont à nouveau en jeu.

Peu après, une tentative de jeu initiée par Dragiša se produit avec **un troisième objet, un chapeau en tissu** que Dragiša lance à Shiba. Celle-ci au lieu de le ramener, s'immerge et réapparaît tout contre la

plateforme vers Dragiša, **en sortant une grande partie de son corps**. **Il la regarde et rit**. Un peu plus tard, **elle lui relance d'un grand coup de tête le chapeau qu'il avait lancé au loin.** Ce jeu avec le chapeau se poursuivra entre dauphins car Dragiša (malgré l'interdit de Sophie) l'a lancé le plus loin possible et la thérapeute ne peut plus le récupérer. Du coup, c'est un autre dauphin du groupe qui l'attrape, l'emmène plus loin et **le lance en l'air d'un coup de queue puis d'un coup de rostre**, ce qui fait beaucoup rire Dragiša.

→ A nouveau l'attention et le plaisir sont présents dès lors que Dragiša invente, crée, initie spontanément les « règles » du jeu.

Cette séquence illustre plusieurs aspects :

- la sensibilité de Dragiša à l'attention que lui porte l'animal (comme nous l'ont montré également Sarah et Mathis vis-à-vis du poney).
- l'importance du trio enfant-animal-thérapeute, car c'est bien parce que la thérapeute propose puis assure une continuité dans les interactions de jeu entre l'enfant et le dauphin qu'il a eu l'opportunité de se transformer.
- la capacité de Dragiša à répondre à une invitation de jeu avec le dauphin, qui semble représenter un médium « suffisamment attracteur ».
- la capacité de Dragiša à initier une interaction ludique avec la dauphine, à s'approprier le jeu, le transformer et ainsi libidinaliser le lien.
- la capacité de la dauphine Shiba à répondre et/ou à initier un jeu avec l'humain, mais aussi une réceptivité tout à fait importante à l'échange et aux messages envoyés par l'humain.

Enfin, une dernière remarque : dans les autres séquences de jeu que nous avons sélectionnées et décrites précédemment (**J1-S1 Vignette : émotion intense et jeu de lancer-rattraper l'algue**) et (**J8-16 Vignette sollicitation d'échanges par le jeu ; Nana, Shiba, Nikita**), nous avons souligné la façon dont Shiba était capable de chercher activement l'attention de l'enfant et combien la persévérance de la jeune Nikita à maintenir l'échange est remarquable. Dans la séquence de jeu avec trois dauphines s'ajoute une sorte d'émulation du groupe, les dauphines interagissant avec Dragiša mais aussi entre elles. C'est un aspect que je n'ai pas souligné jusque là : dans le dispositif dauphin, le **groupe familial dauphin** est présent en permanence et interagit beaucoup ensemble en parallèle des thérapies. Ceci m'amène à souligner une dernière caractéristique : le mode d'approche du dauphin et sa capacité à mobiliser l'attention sont corrélés à une **kinesthésie dynamique**, perceptible à travers un mouvement à formes et vitesses variables, quasi-permanent et à une **forme d'excitation, pouvant faire évoquer la question de la coexcitation libidinale.** Celle-ci est

facilement perceptible par le mode d'être de cet animal qui renvoie un ***« aspect frétillant et pétillant »,*** renforcé parfois par une « **émulation motrice »** entre congénères.

Deux questions se posent néanmoins :

- Est-ce que par intuition, par anthropomorphisme ou encore par empathie que je qualifie de « jeu » cette activité entre Dragiša et la dauphine ?
- Les animaux jouent-ils et que sait-on des capacités de jeu chez le dauphin?

IV.3.2.2 - Le jeu chez l'animal

Le philosophe Karl Groos (1898) avait relié la psychologie animale évolutionniste avec l'esthétique (Fagen, 1981)[619], le jeu animal à l'activité artistique humaine. Groos concevait le jeu animal comme une forme de création artistique simplifiée, plus accessible à l'analyse scientifique que la complexité des cultures humaines. Le neuropsychiatre (docteur en psychologie et chercheur en éthologie anthropologique) Garrigues (2001) souligne que : *« cette audacieuse synthèse de la biologie et de l'art avait mis en relief un élément commun au jeu de l'animal et à l'activité artistique humaine : la qualité de faire « comme si », c'est-à-dire de faire semblant, idée que l'on retrouvera formalisée dans de récentes études de biologistes »* (Garrigues, 2001)[620].

Chez l'enfant, le jeu est un indice de bonne santé et il est fondamental dans son développement cognitif, affectif et social. **Quelle serait la fonction du jeu chez l'animal ?**

Les observations de jeux chez l'animal sont nombreuses. Elles sont plus répandues chez les mammifères, rares chez les oiseaux, à l'exception des corvidés. Les formes de jeu sont différentes selon les espèces. La plupart des auteurs (Bruner, 1976[621] ; Fagen, 1981[622], Smith, 1983[623]) distinguent trois grand types de jeu chez les animaux : les **jeux locomoteurs et de rotation** (les sauts chez le dauphin) ; le **jeu avec l'objet** (manipuler, tirer, pousser, mâcher, jeux de sculptures des dauphins avec leurs bulles d'air ou avec une algue qu'il lance) et le **jeu social** (surtout étudié chez les primates ; combats ludiques et corps à corps ludiques, jeux sans contact d'approche et de retrait, courses poursuite, très présents chez le dauphin).

---

619 FAGEN, R. 1981. *Animal Play Behavior*, Oxford University Press.

620 GARRIGUES P. (2001), « Est-ce que les animaux jouent ? », in *Enfance et Psy* (3), 11-17., p.11.

621 BRUNER J.S., JOLLY A., SYLVA K. (1976), *Play. Its Role in Development and Evolution*, Penguin Books.

622 *Ibid*.

623 SMITH S. L. (1983), « Interactions between pet dog and family members : an ethological study », in KATCHER A.H. et A.M. BECK (sous la direction de), *New perspectives on our lives with companion animals*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, p. 29-36.

Les éthologues ont comparé la **structure de ces jeux** (durée d'expression de chaque élément, vitesse, rythme, etc.) avec **l'organisation temporelle et hiérarchique** de comportements ne faisant pas partie du jeu (rituel de cour par exemple), qui impliquent les mêmes parties du corps (dans le mouvement, l'agencement des divers actes unitaires et la structure temporelle de l'ensemble). Dans le jeu, ils constatent l'absence de certains comportements et le bouleversement des séquences (modification de l'ordre temporel des éléments, variabilité de leurs combinaisons, absence de corrélation stricte entre les unités qui la composent). La structure temporelle de l'ensemble de l'organisation est incomplète, ce qui se traduit par un **mouvement inachevé**.

Au cours de ses explorations, le jeune animal met en œuvre des régularités comportementales vis-à-vis de l'environnement physique et social. Petersen et al. (1984) parlent de « déverrouillage » des différentes activités, propres au répertoire de l'espèce. Par un processus d'autoréférence, cet effet anticipateur favoriserait l'orientation du sujet dans son environnement et le modelage de ses activités en fonction de celui-ci.

Mais **qu'est-ce qui fait qu'un comportement naturel devient un jeu ?** C'est la question que pose également Garrigues (2001). Pour cet auteur, deux paramètres principaux opèrent cette transformation : un signal et un système de motivation. L'animal envoie un certain nombre de signaux différents des signaux stéréotypés de type menace ou soumission et tout se passe comme si l'ensemble de ces modifications d'actes, associé à la « physionomie de jeu » (comportement hautement développé), envoyait le message : « ceci est un jeu » (Bateson, 1955)[624].

La question qui nous intéresse est de savoir si **les animaux jouent pour communiquer ?** Dans leurs jeux, les animaux utilisent des schèmes moteurs utilisés habituellement dans d'autres contextes (prédation, défense contre la prédation, accouplement) et certaines espèces ont élaboré des **signaux** pour établir ou maintenir une ambiance ou un contexte de jeu. Ces signaux peuvent être par exemple la **« physionomie de jeu »** ou des signaux de **« sollicitation de jeu »** (qui favorisent la coopération entre les partenaires de jeu). Un exemple connu qui peut parler à tous est le *play bow* (« révérence de jeu ») du chien qui invite un congénère ou un humain à commencer ou poursuivre un jeu. Voici comment il s'y prend, relate Garrigues : *« Accroupi sur le sol, le dos creusé en arc de cercle et la tête et le thorax tendus vers le partenaire, le chien garde ses membres antérieurs bien à plat devant*

[624] BATESON G. (1986), *La cérémonie du Naven*, Paris, Minuit.

lui ; il est prêt à bondir dans un sens ou dans l'autre. Cette attitude ne se voit que dans un contexte de jeu » (Garrigues, 2001)[625]**.**

Ces signaux de jeu, comme le souligne très justement cet auteur, posent « la **question de la communication intentionnelle chez les animaux.** » (Garrigues, 2001).

IV.3.2.3 - Les dauphins jouent-ils ?

Il semble qu'il y ait très peu d'études scientifiques portant sur le jeu chez le dauphin et cette question restera donc largement ouverte.

Kathleen Dudzinski, biologiste marine, directrice du Dolphin Communication Project, (Connecticut, Etats-Unis) et ses collaborateurs étudient la communication du dauphin en se centrant sur les comportements tactiles et sur les signaux acoustiques pour échanger des informations (Dudzinski et Frohoff, 2008)[626]. Une étude récente portant sur la comparaison sur les jeux avec objets en comparant des dauphins captifs et des dauphins sauvages, conclue que : *« bien que non significatif du point de vue statistique, il semble que les jeunes et les mâles aient développés davantage de capacité de jeu. »* (Greene et al. (2011)[627]

Une étude de Janick (2015)[628] rapporte que les comportements de jeu les plus communs rapportés sont *« les jeux de bagarre et de chasse »*, *« le chevauchement (ou surf) sur les vagues »*, *« l'utilisation d'un objet de jeu »* (méduse, algue, voire poisson, tortue). L'auteur souligne *« la difficulté de pouvoir reconnaître les comportements de jeu »* mais également *« l'importance du jeu dans le développement du jeune dauphin »*. Les jeux de ces derniers deviennent plus complexes et plus inventifs au fur et à mesure de leur développement. Dans le milieu naturel, ces jeux semblent avoir une fonction d'apprentissage utile pour la survie. L'étude ne porte pas sur les dauphins en captivité en lien fréquent avec des humains, comme c'est le cas au Dolphin Reef. L'auteur souligne par contre que *« le grand dauphin (Tursiop truncatus) semblerait avoir plus de capacité de jeu que les dauphins Spinner (Stenella longirostris) »*.

Greeg (2013)[629] travaille sur la cognition sociale chez le dauphin et sur l'évolution du langage. Cet auteur a répertorié de nombreux signaux de communication chez le dauphin :

---

625 GARRIGUES P. (2001), « Est-ce que les animaux jouent ? », in *Enfance et Psy*, 3, 11-17., p.16.

626 DUDZINSKI K., FROHOFF T. (2008), *Dolphin Mysteries : Unlocking the Secrets of Communication*, Yale University Press.

627 GREENE E.G. and al., (2011), « Comparing Object Play in Captive and Wild Dolphins », in *International Journal of Comparative Psychology*, 24, 292-306.

628 JANICK V.M. (2015), « Play in dolphin », in *Current Biology*, 25, 1, 7-8.

629 GREGG J., (2013), *Are Dolphins Really Smart. The Mammal Behind The Myth*, Oxford University Press.

signaux corporels sonores, signaux visuels, signaux tactiles et écholocation et il étudie leur fonction. Il s'est focalisé sur les signes d'agression dans son étude et il signale peu de fonction de jeu. Dans son catalogue de signes de communication, je ne retrouve mentionné le jeu qu'à propos d'un signal sonore, celui de *claquement de mâchoire*, tel une sorte d'applaudissement ou coup sec de mâchoire (*Jaw claps or jaw pops*). Le dauphin peut produire un son fort qui s'entend à distance qui est un signal d'agression, de menace, mais qui est aussi utilisé dans le jeu avec une différence très subtile comme chez les humains.

Je me suis questionnée sur ce comportement étonnant, que j'ai pu observer en plongée avec les dauphins, marqué par une production de formes à partir de bulles d'air sous l'eau, formes avec lesquelles les dauphins semblent jouer en les modifiant à volonté. Par exemple, en poussant doucement de leur rostre sur une grosse bulle d'air, le dauphin transforme la bulle en un cercle ou la divise en un chapelet de petites bulles. En discutant avec un biologiste du Dolphin Reef, celui-ci estimait, en l'absence d'études effectives, qu'il n'était pas absurde de spéculer que le dauphin, étant un animal doué de fonctions cognitives plutôt élevées dans le monde animal et devant développer de nombreuses compétences sociales à travers les jeux (comportements agressifs, amicaux et sexuels), pourrait utiliser le jeu sans fonction spécifique autre que le « plaisir ». Il suggérait de ne pas chercher à y voir une fonction de jeu agréable tellement plus spécifique que chez d'autres mammifères mais il soulignait le fait que les dauphins adultes entre eux passent beaucoup de leur temps à jouer. Concernant les bulles, il remarquait qu'elles pouvaient avoir une fonction de communication lors d'interactions en distance rapprochée. Par ailleurs, les dauphins savent utiliser les courants et il est possible qu'en croisant les deux aptitudes à utiliser les courants et à produire des bulles, ils « s'amusent » à créer un jeu pour le plaisir. Enfin, il est possible que ce soit un moyen d'impressionner un congénère.

Une étude de Delfour et Aulagnier (1997)[630] interroge aussi la dimension de jeu dans la production de bulles du beluga (*delphinapterus leucas*).

Une recherche récente provenant du Canisius College (2015), tente de comprendre pourquoi les Beluga sauvages produisent des bulles sous l'eau et fait l'hypothèse que « leurs différentes formes de bulles pourraient être un signe indiquant leur état émotionnel, leur « humeur » (mood) » (2015)[631].

---

[630] DELFOUR F., AULAGNIER S. (1997), « Bubble Blow in beluga whales (delphinapterus leucas) : A play activity ? », in *Behavioural Processes*, 40, 183-186.

[631] Canisius College (2015), « Belugas blow bubbles based on mood », in *Science Daily*, 7 December 2015.

V. Quelques réflexions contre transférentielles par rapport à ce travail de recherche

Au terme de cette partie consacrée à la reprise théorico clinique de mon matériel d'observation et avant d'envisager les phrases conclusives, il me semble nécessaire d'envisager un temps de reprise en revisitant les principales postures que j'ai été amenée à prendre tout au long de mon élaboration au sein de ma position de psychologue clinicienne, engagée dans mon travail de recherche. Ces différentes postures semblent à la fois d'ordre heuristique, épistémologique et thérapeutique.

Ce travail se positionne tout d'abord dans une perspective **heuristique,** contribuant à l'évolution de la compréhension des troubles autistiques. Il s'inscrit dans le courant actuel de conceptualisation de ces troubles en fonction de leurs caractéristiques attentionnelles, sensorielles et motrices. La richesse des enseignements que l'on peut tirer de l'analyse fine des interactions d'un enfant autiste en situation de thérapie médiatisée par l'animal constitue une incitation à pousser bien plus loin la recherche dans le champ de l'émergence des processus attentionnels d'un sujet mais aussi de ses processus sensorimoteurs, dans la période précédant l'acquisition du langage. Les axes de recherche devraient se situer à mon sens dans une perspective d'approche du sujet dans toute sa globalité somatopsychique, dans un appui équilibré sur les théories développementales et psychanalytiques concernant les bébés.

Dans une perspective comparative de nos données, nous pourrions envisager d'étudier la modalité d'approche de jeunes enfants pré-verbaux d'une part (15 à 24 mois) et en cours d'acquisition du langage verbal (2 à 3 ans) d'autre part lors d'interactions libres avec des poneys (de très petits poneys comme on retrouve dans les baby-club) afin de voir si l'on retrouve une sensori-motricité partagée avec l'animal et comment varie le répertoire de mécanismes de communication avec l'animal dans ces deux groupes.

Ce travail m'a également posé divers questionnement **épistémologiques**. Il m'est rapidement apparu nécessaire de disposer d'un double point de vue référentiel théorique, tout autant psychanalytique qu'éthologique, pour penser mon objet de recherche, construire mon dispositif mais aussi penser l'exploitation des données observables.

Concernant la construction de mon dispositif de recherche, le référentiel psychanalytique s'est imposé à moi, pour permettre d'observer le déploiement des interactions sensori-motrices entre poney et enfant. J'ai exposé les caractéristiques d'associativité, d'interactions libres et de neutralité bienveillante qui ont marqué la construction de mon dispositif, ainsi que son évolution. Cette construction a été de pair avec des préoccupations d'ordre éthologique et éthique pour penser les interactions de l'animal avec l'enfant, ses interactions sociales habituelles, les critères du bien être animal. Les considérations sur les dauphins ont permis de se rendre compte des difficultés que l'on peut rencontrer, demandant à l'enfant de s'adapter à un environnement qui n'est pas le notre.

Concernant le dispositif d'observation proprement dit, il m'a paru nécessaire là encore de me situer dans une double position. Le recueil du vécu contre transférentiel au cœur même du dispositif thérapeutique reste pour moi incontournable. Mais l'introduction d'une médiation, représentée par la vidéo, m'a permis de découvrir une forme de nouveau dispositif que je qualifierais de « dispositif écran fauteuil ». A la manière de l'analyste qui entend principalement les associations libres langagières émanant d'un sujet dont la motricité est mise au repos, j'ai pu à l'inverse « entendre » une clinique marquée essentiellement par la motricité et par un langage mis au repos. La position clinique visant à utiliser exclusivement mes canaux sensoriels visuels et auditif m'a permis de repérer dans la complexité des associations libres corporelles interactionnelles l'importance des zones psychiques d'émergence de la sensorimotricité suscitée par l'animal.

L'autre élément à souligner est celui de l'observation de moi-même thérapeute, en train d'observer ces mêmes interactions dans le cœur même de la séance. Ces aspects de réflexivités emboîtées me semblent féconds pour désintriquer la complexité des scènes cliniques.

Concernant la dimension de référentiel éthologique, il s'est révélé utile de bénéficier de deux référentiels éthologiques animaliers chez le poney et le dauphin, pour pouvoir penser au travers de leurs différences, les traits communs qui les caractérisent et qui permettent d'en tirer profit comme médiation. Il conviendrait de déterminer ce qui pourrait représenter un ou des attracteurs invariant dans l'animalité.

Enfin, ce travail se situe par essence même dans le registre **thérapeutique :** si les problématiques autistique apparaissent aussi comme des problématiques attentionnelles et sensorimotrices à ré-animer dans une perspective de relance des processus de symbolisation primaire, la nécessité de travailler à plus d'un s'impose dans ces cadres de soins, en faisant appel à une présence soignante pluri- et interdisciplinaire, pluri professionnelle, disponible

comme une mère attentive aux moindres manifestations de son bébé. Le but étant que par l'établissement d'un transfert souvent diffracté au début humain et animalier, respectant la temporalité propre de l'enfant, puisse s'opérer ce travail de symbolisation progressif, ouvrant la voie à l'inter puis à l'intrasubjectivité, ouvrant aussi sur un espace de jeu potentiel.

CONCLUSION

En conclusion, je soulignerais d'abord que cette thèse ne porte ni sur l'autisme ni sur le poney mais sur leur modalité singulière d'entrer en contact l'un avec l'autre, et de façon plus générale avec un autre être vivant. Et c'est dans cette même perspective que j'ai abordé les modalités d'interactions avec le dauphin.

La communication humaine est propositionnelle et nécessite une réponse de l'objet pour savoir quelles sont les propositions implicites du sujet et lui en refléter un sens potentiel. C'est ce qui est à l'œuvre dans la clinique du bébé avec les processus d'accordages sensori-affectif et d'échoïsation corporelle entre la mère et son bébé mettant en jeu toute la question cruciale de la réflexivité.

Pour observer finement les messages corporels et psychiques infra-verbaux en jeu lors des interactions entre l'enfant autiste et le poney nous avons construit un dispositif à l'intérieur duquel les interactions sont libres impliquant que le poney est susceptible d'être très réceptif aux demandes implicites de l'enfant et de l'exprimer dans son attitude corporelle. Celle-ci prend le sens d'un miroir corporel et permet un travail d'échoïsation sur lequel le thérapeute peut s'appuyer.

L'autisme dans cette recherche est considéré comme une forme singulière de fonctionnement cognitivo-affectif et non pas en terme de déficit. Les « bizarreries » de l'enfant autiste (stéréotypies, déambulations, crachats) sont considérées comme une forme de symbolisation particulière ayant un impact dans ses processus de subjectivation et dans le lien à leur environnement. Ce travail de recherche s'inscrit donc bien dans l'étude des processus préalables et indispensables à l'émergence du processus de symbolisation, si essentiel dans l'émergence de la pensée. Chaque symptôme autistique devant être entendu comme une forme de message à part entière de cette forme de symbolisation et de ses avatars, propre au fonctionnement autistique.

Puis je soulignerais que ma méthodologie repose sur « l'attitude éthologique » d'une psychologue clinicienne. Il ne s'agit pas de transposer des théories et des modèles éthologiques mais une attitude et des méthodes dans le champ de la communication humaine et en particulier de l'autisme.

De même il ne s'agit pas de prendre l'animal pour modèle mais de choisir « le système partageable enfant autiste/animal » comme axe de travail. Par exemple avec le poney le partage d'une certaine sensorimotricité. Leur monde, bien que très différent, est dominé pour

l'un comme pour l'autre par une hyper-sensorialité et une sensibilité émotionnelle extrême, ainsi qu'une certaine acuité à décoder des signes et des messages (non verbaux) sans pour autant pouvoir en faire la synthèse et y mettre un sens.

La vidéo a joué un rôle important dans cette thèse tant du point de vue du recueil de données et de micro-analyse que dans une réflexion après-coup qui m'est surtout apparu en fin de thèse, sur la forme métapsychologique qu'elle a pris pour moi c'est-à-dire en observant mes propres méthodes d'observation et en m'observant par la vidéo dans mon propre langage mimo-gestuo-posturel en séance. Je propose de le nommer un « dispositif écran fauteuil » pour tout juste commencer à le modéliser.

Mes hypothèses de recherche restées en arrière plan de ma réflexion tout au long de ce travail sur les enjeux de cette modalité thérapeutique que représente la thérapie avec le poney, peuvent maintenant être reprises.

Dans la perspective de ma première hypothèse, il est possible de confirmer que la médiation animale constitue un élément de choix à intégrer dans un dispositif de soins à proposer à un enfant autiste. Le poney en particulier représente un mammifère social au monde sensoriel omniprésent, doté d'une hypervigilance, d'une hypersensibilité cénesthésique, de grandes qualités de portage. Il est susceptible d'offrir un niveau de fonctionnement sensori-cognitivo-affectif rassurant, apaisant et échoïsant pour l'enfant autiste. Ces éléments permettent d'ouvrir un potentiel de disponibilité à la relation dans la thérapie, d'autant plus que les interactions entre enfant poney sont laissées libres de s'associer, seulement reprises par le thérapeute qui en assure la qualification et reste garant de la rythmicité et de la sécurité ses séances.

Dans la perspective de ma deuxième hypothèse, l'analyse des interactions entre enfant et poney, reprises dans le visionnage après coup des séquences vidéo, permet de découvrir que les principales modalités d'approche du poney par les enfants autistes s'effectuent sur un mode d'approche indirecte, souvent en écho du même mode d'approche de l'enfant par le poney, réalisant ainsi une forme d'échoïsation corporelle. Ces modalités semblent à envisager d'abord sous l'angle d'un apprivoisement du contact de l'autre mais aussi sous l'angle d'une exploration de l'espace interpersonnel et de l'intentionnalité. Ainsi, par exemple à partir d'une déambulation idiosyncrasique du poney et de l'enfant en interactions libres va se créer de proche en proche un déplacement intentionnel adressé à l'autre.

A partir de ces éléments et dans la perspective de ma dernière hypothèse, l'interaction libre polymodale semble être un élément déterminant pour permettre à ces processus

d'accordage et d'échoïsation de se dérouler, réanimant les processus attentionnels de l'enfant et ouvrant peu à peu la voie à une intersubjectivité et par là même à une potentialité de jeu.

Je terminerai en soulignant que lorsqu'on parle de médiation animale, terme générique un peu flou, la spécificité clinique sera de le considéré comme « médium malléable » avec les critères et les fonctions tels qu'ils sont définis dans la littérature. Ainsi, si à mon sens le poney possède beaucoup des qualités requise pour être considéré comme un médium malléable (prévisibilité, résistance, consistance et etc.) et le dauphin un peu moins du fait de son imprévisibilité, ce dernier en revanche possède plusieurs atouts que nous n'avons pas retrouvé chez le poney, en particulier une certaine compétence à stimuler et à maintenir l'attention de l'enfant, une forme de réceptivité au jeu et une attitude enjouée chez cet animal qui libidinalise le lien et ouvre à d'autres perspectives que celle de la sensorimotricité.

Nous avons laissé plusieurs questions ouvertes au long de cette recherche qui pourraient être développées comme celle de la préhension mis en rapport avec l'emprise. La question de l'impact du regard de l'animal sur l'enfant autiste mériterait d'autres recherches ou encore l'impact de la gestalt de l'animal dans le pouvoir attracteur qu'il exerce sur l'enfant et sur nous humain. Enfin une dernière remarque sur ce dispositif d'interactions libres. Il part de l'hypothèse clinique que la façon dont l'enfant autiste aborde le poney est un message. Mais ce dispositif n'a pas de « label » réservé aux autistes et peut servir de modèle d'arrière fond dans la pratique clinique habituelle tant du côté des enfants que des patients adultes et dans les cliniques de l'extrême (sans abris, adolescents délinquants, etc.). Cliniques dont le langage passe avant tout par d'autres voies messagères.

ANNEXES

ANNEXE 1 : CIM-10

F84 Troubles envahissants du développement

Groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations.

Utiliser, au besoin, un code supplémentaire pour identifier toute affection médicale associée, de même que le retard mental.

F84.0 Autisme infantile

Trouble envahissant du développement caractérisé par: a) un développement anormal ou altéré, manifeste avant l'âge de trois ans, avec b) une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines psychopathologiques suivants: interactions sociales réciproques, communication, comportement (au caractère restreint, stéréotypé et répétitif). Par ailleurs, le trouble s'accompagne souvent de nombreuses autres manifestations non spécifiques, par exemple des phobies, des perturbations du sommeil et de l'alimentation, des crises de colère et des gestes auto-agressifs.

Autisme de la petite enfance

Psychose de la petite enfance

Syndrome de Kanner

Trouble autistique

A l'exclusion de : psychopathie autistique (F84.5)

F84.1 Autisme atypique

Trouble envahissant du développement, qui diffère de l'autisme infantile par l'âge de survenue ou parce qu'il ne répond pas à l'ensemble des trois groupes de critères diagnostiques d'un autisme infantile. Cette catégorie doit être utilisée pour classer un développement anormal ou altéré, se manifestant après l'âge de trois ans et ne présentant pas des manifestations pathologiques suffisantes dans un ou deux des trois domaines psychopathologiques nécessaires pour le diagnostic d'autisme (interactions sociales réciproques, communication, comportement restreint, stéréotypé et répétitif); il existe toutefois des anomalies caractéristiques dans l'un ou l'autre de ces domaines. L'autisme atypique survient le plus souvent chez les enfants ayant un retard mental profond et un trouble spécifique sévère de l'acquisition du langage, de type réceptif.

Psychose infantile atypique

Retard mental avec caractéristiques autistiques

Utiliser, au besoin un code supplémentaire pour identifier le retard mental (F70-F79).

F84.2 Syndrome de Rett

Trouble décrit jusqu'ici uniquement chez les filles, caractérisé par un développement initial apparemment normal, suivi d'une perte partielle ou complète du langage, de la marche, et de l'usage des mains, associé à un ralentissement du développement crânien et survenant habituellement entre 7 et 24 mois. La perte des mouvements volontaires des mains, les mouvements stéréotypés de torsion des mains et une hyperventilation, sont caractéristiques de ce trouble. Le développement social et le développement du jeu sont arrêtés, alors que l'intérêt social reste habituellement conservé. Une ataxie du tronc et une apraxie se manifestent à partir de l'âge de quatre ans, suivies souvent par des mouvements choréoathétosiques. Le trouble entraîne presque toujours un retard mental sévère.

F84.3 Autre trouble désintégratif de l'enfance

Trouble envahissant du développement caractérisé par une période de développement tout à fait normale avant la survenue du trouble, cette période étant suivie d'une perte manifeste, en quelques mois, des performances antérieurement acquises dans plusieurs domaines du développement. Ces manifestations s'accompagnent typiquement d'une perte globale de l'intérêt vis-à-vis de l'environnement, de conduites motrices stéréotypées, répétitives et maniérées et d'une altération de type autistique de l'interaction sociale et de la communication. Dans certains cas, on peut démontrer que le trouble est dû à une encéphalopathie, mais le diagnostic doit reposer sur les anomalies du comportement.

Démence infantile

Psychose :

- désintégrative

- symbiotique

Syndrome de Heller

Utiliser au besoin, un code supplémentaire pour identifier une éventuelle affection neurologique associée.

A l'exclusion de : syndrome de Rett (F84.2)

F84.4 Hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés

Trouble mal défini dont la validité nosologique reste incertaine. Cette catégorie concerne des enfants ayant un retard mental prononcé (Q.I. inférieur à 50) associé à une hyperactivité importante, une perturbation majeure de l'attention et des comportements stéréotypés. Les médicaments stimulants sont habituellement inefficaces (alors qu'ils peuvent être efficaces chez les enfants ayant un Q.I. normal) et peuvent provoquer une réaction dysphorique sévère (accompagnée parfois d'un ralentissement psychomoteur). A l'adolescence, l'hyperactivité fait souvent place à une hypoactivité (ce qui n'est habituellement pas le cas chez les enfants hyperkinétiques d'intelligence normale). Ce syndrome s'accompagne par ailleurs souvent de divers retards du développement, spécifiques ou globaux. On ne sait pas dans quelle mesure le syndrome comportemental est la conséquence du retard mental ou d'une lésion cérébrale organique.

F84.5 Syndrome d'Asperger

Trouble de validité nosologique incertaine, caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme, associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint stéréotypé et répétitif. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un déficit ou trouble du langage, ou du développement cognitif. Les sujets présentant ce trouble sont habituellement très malhabiles. Les anomalies persistent souvent à l'adolescence et à l'âge adulte. Le trouble s'accompagne parfois d'épisodes psychotiques au début de l'âge adulte.

Psychopathie autistique

Trouble schizoïde de l'enfance

F84.8 Autres troubles envahissants du développement

F84.9 Trouble envahissant du développement, sans précision

F88 Autres troubles du développement psychologique

Agnosie de développement

F89 Trouble du développement psychologique, sans précision

Trouble du développement SAI

C.I.M.10 - CRITERES RECHERCHE

(cocher le diagnostic et les critères présents)

F 84.0 — AUTISME INFANTILE — oui ☐ non ☐

A. Présence, avant l'âge de 3 ans, d'anomalies ou d'altérations du développement, dans au moins un des domaines suivants : — oui ☐ non ☐

- (1) langage (type réceptif ou expressif) utilisé dans la communication sociale ; — oui ☑ non ☐
- (2) développement des attachements sociaux sélectifs ou des interactions sociales réciproques ; — oui ☐ non ☐
- (3) jeu fonctionnel ou symbolique. — oui ☐ non ☐

B. Présence d'au moins six des symptômes décrits en (1), (2), et (3), avec au moins deux symptômes du critère (1) et au moins un symptôme de chacun des critères (2) et (3). — oui ☐ non ☐

- (1) Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques, manifestes dans au moins deux des domaines suivants : — oui ☐ non ☐
  - (a) absence d'utilisation adéquate des interactions du contact oculaire, de l'expression faciale, de l'attitude corporelle et de la gestualité pour réguler les interactions sociales ; — oui ☐ non ☐
  - (b) incapacité à développer (de manière correspondante à l'âge mental et bien qu'existent de nombreuses occasions) des relations avec des pairs, impliquant un partage mutuel d'intérêts, d 'activités et d'émotions ; — oui ☐ non ☐
  - (c) manque de réciprocité socio-émotionnelle se traduisant par une réponse altérée ou déviante aux émotions d'autrui ; ou manque de modulation du comportement selon le contexte social ou faible intégration des comportements sociaux, émotionnels, et communicatifs ; — oui ☐ non ☐
  - (d) ne cherche pas spontanément à partager son plaisir, ses intérêts, ou ses succès avec d'autres personnes (par exemple ne cherche pas à montrer, à apporter ou à pointer à autrui des objets qui l'intéressent). — oui ☐ non ☐
- (2) Altérations qualitatives de la communication, manifestes dans au moins un des domaines suivants : — oui ☐ non ☐
  - (a) retard ou absence totale de développement du langage oral (souvent précédé par une absence de babillage communicatif), sans tentative de communiquer par le geste ou la mimique ; — oui ☐ non ☐
  - (b) incapacité relative à engager ou à maintenir une conversation comportant un échange réciproque avec d'autres personnes (quel que soit le niveau de langage atteint) ; — oui ☐ non ☐
  - (c) usage stéréotypé et répétitif du langage ou utilisation idiosyncrasique de mots ou de phrases ; — oui ☐ non ☐
  - (d) absence de jeu de "faire semblant", varié et spontané, ou (dans le jeune âge) absence de jeu d'imitation sociale. — oui ☐ non ☐
- (3) Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, manifeste dans au moins un des domaines suivants : — oui ☐ non ☐
  - (a) préoccupation marquée pour un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormaux par leur contenu ou leur focalisation ; ou présence d'un ou de plusieurs intérêts qui sont anormaux par leur intensité ou leur caractère limité mais non par leur contenu ou leur focalisation ; — oui ☐ non ☐
  - (b) adhésion apparemment compulsive à des habitudes ou à des rituels spécifiques, non fonctionnels ; — oui ☐ non ☐
  - (c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs, par exemple battements ou torsions des mains ou des doigts, ou mouvements complexes de tout le corps ; — oui ☐ non ☐
  - (d) préoccupation par certaines parties d'un objet ou par des éléments non fonctionnels de matériels de jeux (par exemple leur odeur, la sensation de leur surface, le bruit ou les vibrations qu'ils produisent). — oui ☐ non ☐

F 84.1 — AUTISME ATYPIQUE oui ❑ non ❑

A. À partir de l'âge de 3 ans oui ❑ non ❑

B. Tous les critères de l'autisme typique ne sont pas présents (cocher ceux qui sont présents à la page "Autisme infantile") oui ❑ non ❑

oui ❑ non ❑

— Autisme atypique par l'âge de survenue - F 84.10

oui ❑ non ❑

— Autisme atypique par la symptomatologie - F 84.11

oui ❑ non ❑

— Autisme atypique par l'âge de début et la symptomatologie - F 84.12

oui ❑ non ❑

F 84.5 — SYNDROME D'ASPERGER oui ❑ non ❑

A. Absence de tout retard général, cliniquement significatif, du langage (versant expressif ou réceptif), ou du développement cognitif. L'acquisition de mots isolés vers l'âge de 2 ans ou avant et l'utilisation de phrases communicatives à l'âge de 3 ans ou avant sont nécessaires au diagnostic. L'autonomie, le comportement adaptatif et la curiosité pour l'environnement au cours des 3 premières années doivent être d'un niveau compatible avec un développement intellectuel normal. Les étapes du développement moteur peuvent toutefois être quelque peu retardées et la présence d'une maladresse motrice est habituelle (mais non obligatoire pour le diagnostic). L'enfant a souvent des capacités particulières isolées, fréquemment en rapport avec des préoccupations anormales, mais ceci n'est pas exigé pour le diagnostic. oui ❑ non ❑

B. Altération qualitative des interactions sociales réciproques (mêmes critères que pour l'autisme). oui ❑ non ❑

C. Caractère inhabituellement intense et limité des intérêts ou caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités (mêmes critères que pour l'autisme, mais les maniérismes moteurs ou les préoccupations pour certaines parties d'un objet ou pour des éléments non fonctionnels de matériels de jeu sont moins fréquents.

oui ❑ non ❑

F 84.2 — SYNDROME DE RETT
(voir classification) oui ❑ non ❑

F 84.3 — AUTRE TROUBLE DESINTEGRATIF DE L'ENFANCE
(voir classification) oui ❑ non ❑

F 84.4 — HYPERACTIVITE ASSOCIEE A UN RETARD MENTAL ET A DES MOUVEMENTS STEREOTYPES
(voir classification) oui ❑ non ❑

F 84.8 — AUTRES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DEVELOPPEMENT
(voir classification) oui ❑ non ❑

F 84.9 — TROUBLE ENVAHISSANT DU DEVELOPPEMENT, SANS PRECISION
(voir classification)

ANNEXE 2 : CARS[632]

Childhood Autism Rating Scale - C.A.R.S.

Echelle d'Evaluation de l'Autisme Infantile

Eric SCHOPLER Ph.D., Robert J. REICHLER M.D.,
Barbara ROCHEN- RENNER Ph.D.

Traduction et adaptation française: Bernadette Rogé

[632] Ce document est une version simplifiée du manuel. Le manuel complet est disponible sur internet à l'adresse suivante http://www.lespremieresclasses.fr/doc/Test-CARS.pdf ou peut être demandé au CRA-RA.

L'échelle d'évaluation de l'autisme infantile (CARS) est une échelle incluant 15 items comportementaux. Elle a été élaborée pour identifier les enfants autistiques et pour les distinguer d'enfants porteurs d'autres troubles du développement sans syndrome autistique associé. De plus, elle permet de distinguer les enfants dont les signes d'autisme sont de discrets à moyen des enfants dont l'autisme est sévère.

Le CARS a été construit à l'origine pour être utilisé par des professionnels ayant une expérience importante dans le domaine de l'autisme. Cependant, cette échelle est aussi prévue pour être employée par des professionnels d'autres disciplines qui pourraient n'avoir qu'une expérience limitée de l'autisme, mais jugeraient l'échelle utile dans le dépistage des enfants pour déterminer les sujets pour lesquels des investigations plus approfondies et un traitement spécialisé sont nécessaires.

Il est important de garder à l'esprit le fait que cet instrument ne fournit pas un diagnostic exhaustif. D'autres facteurs, incluant les problèmes individuels de comportement, les symptômes médicaux et les caractéristiques particulières doivent être appréciés par d'autres instruments et des procédures spécifiques de diagnostic.

MODALITES D'OBSERVATION ET DE REALISATION DES EVALUATIONS

L'utilisateur doit **être familiarisé avec les descriptions et les critères de cotation pour les 15 items avant de faire les observations**. L'information fournie sur la feuille de notation est destinée à donner quelques indications. Elle ne doit pas se substituer à une étude approfondie des items et des critères de cotation détaillés dans le chapitre suivant.

Les évaluations avec le CARS peuvent être faites à partir de **différentes sources d'observation comme la passation des tests, le comportement à l'école, l'entretien avec les parents, ou les données du dossier**. Chacune de ces sources peut être utilisée à partir du moment où elle inclut l'information requise pour attribuer une note aux différentes échelles. Durant l'observation, de brèves notes concernant les comportements à retenir doivent être prises sur la feuille de notation à l'endroit prévu pour chacun des 15 items.

Durant les observations, **le comportement de l'enfant doit être comparé à celui d'un enfant normal du même âge**. Quand des comportements qui ne sont pas normaux pour un entant du même âge sont observés, **la particularité, la fréquence, l'intensité et la durée de ces comportements doit être considérée**. Le but de cette échelle est d'évaluer le comportement sans recourir à des explications causales. Comme certains des comportements présents dans l'autisme infantile sont semblables à des comportements causés par d'autres désordres de l'enfance, il est important d'évaluer simplement le degré avec lequel le comportement dévie de la norme sans émettre de jugement sur le fait que le comportement puisse être attribué à une atteinte cérébrale ou à un retard mental. Le score global et le type d'anomalie permettront de distinguer un enfant autistique des enfants porteurs d'autres désordres du développement.

Une fois que la période d'observation est terminée, l'utilisateur doit reprendre les notes recueillies pour réaliser l'évaluation définitive. La notation est faite sur la feuille de test. Avant de choisir une note, l'évaluateur pourra s'aider de la description complète des comportements fournie dans le chapitre suivant.

Chacun des 15 items peut recevoir une note de 1 à 4 :

- la note 1 indique que le comportement de l'enfant est dans les limites de la normale pour un sujet du même âge.
- une note 2 signifie que le comportement de l'enfant est légèrement anormal comparé à celui d'un sujet du même âge.
- une note de 3 indique que le comportement de l'enfant est moyennement anormal pour cet âge.
- une note de 4 indique que le comportement de l'enfant est sévèrement anormal pour un sujet de cet âge.

En plus de ces 4 notes, les points intermédiaires (1,5 ; 2,5 ; 3,5) doivent être utilisés quand le comportement semble se situer entre deux catégories. Par exemple, si un comportement est légèrement à moyennement anormal, il doit être note 2,5. Ainsi, les 7 notes possibles sont les suivantes :

- 1 : normal pour l'âge
- 1,5 : très légèrement anormal pour l'âge
- 2 : légèrement anormal pour l'âge
- 2,5 : légèrement â moyennement anormal pour l'âge
- 3 : moyennement anormal pour l'âge
- 3,5 : moyennement à sévèrement anormal pour l'âge
- 4 : sévèrement anormal pour l'âge.

Il faut se rappeler qu'en déterminant le degré d'anormalité, l'utilisateur doit prendre en considération non seulement l'âge chronologique mais aussi les particularités, la fréquence, l'intensité et la durée du comportement. Plus le degré avec lequel un enfant diffère d'un sujet normal du même âge sur tous ces plans, plus son comportement est anormal et plus le score sera élevé.

Dans le paragraphe suivant, chacun des 15 items est défini. Il est suivi d'une description des comportements à observer et des conditions auxquelles l'enfant est censé répondre. Sur la feuille de test, sont donnés des exemples de comportements auxquels chaque note renvoie.

CRITERES DE COTATION

I - RELATIONS SOCIALES :

Définition : Il s'agit de l'évaluation du comportement de l'enfant dans différentes situations où il y a interaction avec les autres personnes.

Éléments à retenir : Observer les situations structurées et non structurées dans lesquelles l'enfant peut interagir avec un adulte, un de ses frères et sœurs ou un autre enfant. Observer aussi comment l'enfant réagit à différentes attitudes allant de la sollicitation persistante et intensive au laisser-faire complet. En particulier, relever la persistance et l'intensité de la sollicitation nécessaire pour obtenir l'attention de l'enfant. Noter sa réaction au contact physique, aux marques physiques d'affection telles que l'étreinte ou les caresses, ainsi que la réponse aux sollicitations, aux critiques ou à la punition. Relever l'importance des comportements d'agrippement aux parents et aux autres personnes. Noter si l'enfant initie des interactions avec les autres. Relever aussi la sensibilité aux personnes étrangères avec la conscience de leur présence, le retrait et la timidité.

II -IMITATION :

Définition : L'évaluation porte sur la manière dont l'enfant imite les comportements verbaux et non verbaux. Le comportement à imiter doit se situer nettement dans les possibilités de l'enfant. Cette échelle a pour but d'évaluer la capacité d'imiter et non la capacité d'effectuer certaines tâches ou de produire certains comportements. Il est souvent intéressant de chercher à faire imiter des comportements que l'enfant a déjà présentés spontanément.

Éléments à retenir : L'imitation verbale peut inclure la répétition de simples sons, ou la répétition de longues phrases. L'imitation motrice peut concerner la reproduction de mouvements de mains ou du corps complet, le découpage avec des ciseaux, la copie de formes avec un crayon, ou le jeu avec des objets. S'assurer que l'enfant comprend ce qu'il est supposé imiter dans le jeu.
Par exemple, noter comment l'enfant répond à un signe de la main pour dire au revoir, imite le frappement des mains ou reproduit une chanson enfantine. Relever la manière dont l'enfant imite les sons et les mouvements simples ou complexes. Essayer de voir si l'enfant ne veut pas imiter, est incapable de comprendre ce que l'adulte attend de lui, ou est incapable de reproduire le son, le mot ou le mouvement qu'on veut lui faire imiter. Observer une grande variété de situations dans lesquelles l'imitation est requise. En particulier, noter si l'imitation apparaît immédiatement ou après un délai important.

III -REPONSES EMOTIONNELLES :

Définition : Il s'agit d'évaluer la manière dont l'enfant réagit aux situations agréables et désagréables et de déterminer si ces émotions sont en accord ou non avec la situation. Dans cet item, on évalue à la fois l'adéquation du type et de l'intensité de la réponse.

Éléments à retenir : Évaluer la manière dont l'enfant répond aux stimulations plaisantes telles que les marques d'affection, les félicitations, les chatouilles, un jouet ou une friandise, un jeu physique dans lequel on chahute avec lui. Évaluer aussi la manière dont l'enfant répond aux stimuli désagréables tels que les réprimandes ou les critiques, le retrait d'un jouet ou d'une friandise, les consignes de travail difficile, une punition ou une douleur. L'inadéquation du type de réponse inclut des changements d'humeur non prévisibles et sans raison apparente.

On considérera que l'intensité de la réponse est anormale lorsque l'enfant ne manifeste pas d'émotion dans les situations où les sujets normaux du même âge en présentent habituellement, lorsqu'il fait des crises de colère ou devient très agité et excité en réponse à un événement mineur.

IV. UTILISATION DU CORPS :

Définition : Cette échelle évalue la coordination et la normalité des mouvements du corps. Sont relevées les anomalies dans les postures, les comportements tels que tournoiements, tapotements, balancements, marche sur la pointe des pieds et auto-agression.

Éléments à retenir: Observer des activités telles que découpage, dessin, puzzle et jeux plus actifs. Évaluer la fréquence et l'intensité des utilisations bizarres du corps. Noter les réactions aux tentatives de prévention de ces comportements par l'adulte pour déterminer leur persistance.

V. UTILISATION DES OBJETS :

Définition : Il s'agit d'évaluer à la fois l'intérêt de l'enfant pour les jouets ou d'autres objets et l'utilisation qu'il en fait.

Éléments à retenir : Observer la manière dont l'enfant entre en interaction avec les jouets ou d'autres objets, en particulier dans les activités non structurées lorsqu'une grande variété de matériel est disponible. Les objets doivent correspondre au niveau d'habileté et d'intérêt de l'enfant. Noter le degré d'intérêt manifesté. Porter une attention particulière à la manière dont l'enfant utilise des jouets dont certaines parties peuvent se balancer ou tourner. Par exemple, noter si l'enfant manifeste un intérêt excessif pour les roues d'un petit camion ou d'une petite voiture qui tournent au lieu de faire rouler le jouet. Relever l'utilisation répétitive de jouets tels que les cubes, par exemple, l'alignement répétitif plutôt qu'une activité constructive. Enregistrer l'intérêt excessif pour des choses qui habituellement n'intéressent pas les enfants du même niveau. Par exemple, l'enfant passe-t-il un temps excessif à tirer la chasse d'eau ou à regarder l'eau couler dans le lavabo ? L'enfant semble-t-il préoccupé par des choses, telles que les annuaires du téléphone, qui comportent des listes et non des images ? Regarder si l'enfant est capable d'utiliser les jouets ou les objets d'une manière plus adaptée après une démonstration.

VI -ADAPTATION AU CHANGEMENT :

Définition : Cette échelle porte sur les difficultés à modifier des routines et une organisation établies, ainsi que sur les difficultés à passer d'une activité à l'autre. Ces problèmes sont souvent liés à des comportements répétitifs et à des aspects évalués dans des échelles précédentes.

Eléments à retenir : Noter la réaction de l'enfant au changement d'activité, en particulier s'il était bien engagé dans l'activité précédente. Relever la réaction de l'enfant aux tentatives de modification de ses réponses ou de ses comportements organisés. Par exemple, si l'enfant laissé seul entasse les cubes d'une manière particulière, noter sa réaction lorsque l'adulte essaie d'en modifier l'agencement. Observer comment l'enfant réagit au changement de routine. Par exemple, l'enfant présente-t-il des signes de détresse quand des visiteurs arrivent à l'improviste et occasionnent des modifications dans la routine, quand il est amené à l'école par un chemin inhabituel, quand les meubles sont changés de place, quand l'enseignante est

remplacée ou quand un nouvel enfant arrive dans la classe ? L'enfant établit-il des rituels élaborés à propos d'activités spécifiques telles que les repas ou le coucher ? Insiste-t-il pour arranger certains objets à sa manière ou n'accepte-t-il de manger ou de boire qu'avec un ustensile particulier ?

VII. RÉPONSES VISUELLES :

Définition : Il s'agit d'évaluer les formes inhabituelles d'attention visuelle présentées par de nombreux enfants autistiques. L'observation porte sur les réponses de l'enfant quand on lui fait regarder des objets.

Éléments à retenir : Observer si l'enfant utilise ses yeux normalement lorsqu'il regarde les objets ou interagit avec les gens. Par exemple, est-ce qu'il regarde uniquement de côté ? Lorsqu'il est engagé dans une interaction sociale, regarde-t-il l'autre personne dans les yeux ou évite-t-il le contact visuel ? Est- il souvent nécessaire de lui demander de regarder quand il effectue une tâche ? L'adulte doit- il tourner la tète de l'enfant pour obtenir son attention ? L'observation des réponses visuelles inhabituelles inclut aussi des comportements particuliers tels que la fixation du regard sur les doigts agités ou le fait d'être absorbé par des reflets ou un mouvement.

VIII. REPONSES AUDITIVES :

Définition : Il s'agit d'évaluer les comportements inhabituels et les réponses bizarres aux sons. Cela inclut la réaction de l'enfant à la voix humaine et aux autres sons. Cet item concerne aussi l'intérêt de l'enfant pour des sons variés.

Éléments à retenir: Noter l'attrait inhabituel ou la peur suscitée par certains sons tels que le bruit des aspirateurs, des machines à laver, des camions dans la rue. Noter si l'enfant réagit de manière inappropriée à l'intensité des sons. Par exemple, l'enfant peut sembler ne pas entendre des sons très forts comme les sirènes alors qu'il réagit à des sons très légers comme des chuchotements. L'enfant peut même réagir d'une manière excessive à des bruits normaux auxquels les autres ne prêtent pas attention, en sursautant ou en se couvrant les oreilles avec les mains. Certains enfants peuvent sembler entendre les bruits uniquement lorsqu'ils sont inoccupés. alors que d'autres peuvent s'intéresser à des bruits sans rapport avec la situation au point d'être distraits de leur activité. Noter l'intérêt de l'enfant pour les bruits et s'assurer que sa réaction se fait en réponse au son et non à la vue de l'objet qui produit le son.

IX. GOUT - ODORAT - TOUCHER (REPONSES ET MODES D'EXPLORATION) :

Définition : L'évaluation porte sur la réponse de l'enfant à des stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles (incluant la douleur). On observe également si l'enfant utilise ces modalités sensorielles d'une manière appropriée ou non. Par contraste avec les perceptions à distance comme l'audition et la vision évaluées dans les deux échelles précédentes, ce sont les sens de la proximité qui sont considérés ici.

Éléments à retenir: Noter si l'enfant présente un évitement ou un intérêt excessif pour certaines odeurs, certains aliments, certains goûts ou certaines textures. L'enfant est-il préoccupé par la perception de certaines surfaces comme le papier de verre ? L'enfant renifle-t-il des objets usuels tels que les cubes ou les morceaux d'un puzzle ? Essaie-t-il de manger des objets non comestibles comme de la terre, des feuilles ou du bois ? Il faut distinguer l'exploration buccale infantile et occasionnelle des comportements particuliers et plus

fréquents qui n'ont pas de rapport avec l'usage de l'objet. L'enfant a-t-il des réactions inhabituelles à la douleur ? Réagit-il trop ou trop peu à la douleur ? Pour observer directement la réponse de l'enfant à la douleur, il peut être nécessaire de le pincer.

X. PEUR, ANXIETE :

Définition : Il s'agit de l'évaluation de peurs inhabituelles ou inexplicables. Cependant, on considérera aussi l'absence de peur dans les situations où un enfant normal du même niveau de développement présente habituellement une réaction de peur ou d'inquiétude.

Éléments à retenir: Les comportements témoignant de la peur regroupent les peurs, les cris, le fait de se cacher ou les rires nerveux. Il faut tenir compte à la fois de la fréquence, de la sévérité et de la durée des réactions de l'enfant. Les peurs semblent-elles légitimes et peut-on comprendre à quoi elles correspondent ? Tenir compte aussi de l'étendue de la réponse: est-elle limitée à un seul type de circonstances ou concerne-t-elle un nombre plus ou moins étendu de situations ? Les enfants du même âge réagiraient- ils de la même manière dans des circonstances semblables ? L'intensité de la réponse peut être évaluée par la difficulté à calmer l'enfant. Ce type de réaction peut survenir à la séparation d'avec les parents, en réponse à la proximité physique ou au fait d'être soulevé du sol dans le cadre de jeux physiques. Des comportements inhabituels de peur peuvent apparaître en réponse à des éléments tels que la pluie, une poupée, une marionnette, de la patte à modeler... Un autre type de réponse inappropriée est l'incapacité de présenter une peur justifiée face à une circulation très dense, à des chiens inconnus et toute situation à laquelle un enfant normal réagit de cette manière. Penser à relever une nervosité inadaptée. L'enfant sursaute-t-il facilement en réponse à des bruits ou des mouvements normaux ?

XI. COMMUNICATION VERBALE :

Définition : Tous les aspects du langage sont à évaluer : la présence ou l'absence de langage mais aussi les particularités, bizarreries et anomalies du discours quand le langage est présent sont relevées. Lorsqu'un langage quel qu'il soit est présent, évaluer le vocabulaire et la syntaxe, l'intonation, le volume, le rythme des énoncés ainsi que la signification du discours et son adéquation à la situation.

Éléments à retenir: Considérer la fréquence, l'intensité et l'étendue des énoncés particuliers, bizarres ou inappropriés. Noter comment l'enfant parle, répond aux questions et répète des mots ou des sons quand on le lui demande. Les problèmes au niveau de la communication verbale incluent le mutisme ou absence de langage, le retard dans l'acquisition du langage, l'utilisation d'un langage propre à celui des enfants plus jeunes, ou l'usage de mots particuliers ou sans signification.
Trois types de particularités du langage sont à relever si elles apparaissent après l'âge auquel elles sont habituellement observées: il s'agit de l'inversion pronominale, de l'écholalie et de l'utilisation d'un jargon. Il y a inversion pronominale quand l'enfant dit par exemple "tu veux un biscuit" quand il veut dire "je veux un biscuit" ou "je mange un biscuit" quand il veut dire "tu manges un biscuit". Il y a écholalie lorsque l'enfant répète ce qui vient d'être dit. Par exemple, il peut répéter les questions plutôt que d'y répondre. L'enfant peut même répéter à des moments inappropriés des choses qu'il a entendues auparavant. On parte alors d'écholalie différée. Le jargon consiste en l'utilisation des mots étranges ou sans signification, sans intention de transmettre un message en rapport avec ces mots. Pour les enfants ayant un langage, penser à relever la qualité tonale, le rythme et le volume ou l'intensité de la voix. Noter aussi les répétitions excessives après un âge où cela est courant.

XII. COMMUNICATION NON VERBALE :

Définition : La communication non verbale est évaluée à partir des expressions faciales, de la posture, des gestes et des mouvements du corps. Il est également tenu compte de la réponse de l'enfant à la communication non verbale des autres. Si l'enfant a un niveau assez bon de langage, il peut avoir une communication non verbale plus pauvre. Cependant, les enfants ayant des anomalies de la communication verbale peuvent avoir développé ou non des moyens de communication non verbale.

Éléments à retenir : Considérer en particulier l'utilisation des communications non verbales au moment où l'enfant a un besoin ou un désir à exprimer. Noter aussi la réponse de l'enfant à la communication non verbale des autres. L'enfant utilise-t-il les gestes ou les expressions faciales par exemple pour indiquer ce qu'il veut à manger ou ce avec quoi il veut jouer, essaie-t-il d'utiliser la main d'un adulte comme une extension de sa propre main ? L'enfant utilise-t-il les gestes pour indiquer qu'il veut que l'on aille, ou tire-t-il une personne pour l'amener là où il veut ?

XIII. NIVEAU D'ACTIVITE :

Définition : Il s'agit d'évaluer le taux d'activité à la fois dans les situations où l'entant est cadré et dans celles où il est libre de faire ce qu'il veut. Hyperactivité ou passivité doivent être considérées.

Éléments à retenir: Observer comment l'enfant bouge dans les situations de jeu libre et comment il réagit quand on lui demande de rester tranquillement assis. Tenir compte de la constance du niveau d'activité. S'il est passif, l'enfant peut-il être stimulé à bouger davantage ? S'il est actif de manière excessive, peut-il être amené à se calmer ou à s'asseoir tranquillement? Lors de l'évaluation, des facteurs tels que l'âge de l'enfant, la distance qu'il a pu parcourir pour venir, la durée de la situation d'examen, la fatigue et l'ennui doivent être pris en compte. Il faut aussi noter l'éventuelle influence de médicaments qui peuvent modifier son niveau d'activité.

XIV. NIVEAU INTELLECTUEL ET HOMOGENEITE DU FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL :

Définition : Dans cette partie de l'évaluation, on retient à la fois le niveau général du fonctionnement intellectuel et l'homogénéité du niveau de fonctionnement d'un type d'habileté à l'autre. Certaines fluctuations apparaissent dans le fonctionnement mental de nombreux enfants normaux ou handicapés. Cependant, cette échelle a pour but d'identifier l'élévation extrêmement inhabituelle des scores dans certains domaines, ce qui était caractéristique de la description de l'autisme par KANNER.

Éléments à retenir: Considérer non seulement l'utilisation et la compréhension du langage, des nombres et des concepts, mais aussi la manière dont l'enfant se rappelle de choses qu'il a vues ou entendues, la façon dont il explore l'environnement et la manière dont il comprend ensuite le fonctionnement des choses. Veiller particulièrement à relever si l'enfant exprime une habileté exceptionnelle dans un ou plusieurs des domaines relatifs au niveau général d'intelligence. L'enfant manifeste-t-il par exemple un talent dans la manipulation des chiffres, au niveau de la mémoire par cœur, de la musique ? Relever les éléments de pensée concrète ou la tendance à comprendre les choses littéralement à un âge ou à un niveau de fonctionnement intellectuel où cela est inadéquat.

XV. IMPRESSION GENERALE :

Il s'agit de fournir une impression subjective du degré d'autisme à partir des données recueillies dans les 14 items précédents. Cette évaluation doit être faite directement sans effectuer la moyenne des autres Items. Pour faire cette évaluation, toutes les autres informations disponibles concernant l'entant doivent être prises en compte. Par exemple, on retient les informations provenant du dossier médical, des entretiens avec les parents et des archives.

INTERPRETATION DES SCORES DU CARS

Après avoir évalué l'enfant sur chacun des 15 items, un score total est calculé en additionnant les 15 notes. La classification de l'enfant se fait à partir de toute l'information provenant des 15 items et non à partir de quelques items sélectionnés. Le score global au CARS varie de la note la plus faible 15, obtenue lorsque le comportement de l'enfant se situe dans la normalité (1) à chacun des 15 items, à la note la plus élevée 60, obtenue lorsque le comportement de l'entant est sévèrement anormal (4) dans tous les items.

Les enfants ayant un score inférieur à 30 sont considérés comme non autistiques alors que ceux qui ont **un score égal ou supérieur à 30 sont déclarés autistiques**. De plus les scores qui se situent dans la marge de l'autisme (30 à 60) peuvent être divisés en deux catégories indiquant la sévérité de l'autisme. Les scores allant de 30 à 36,5 correspondent à un autisme léger à moyen. Les scores allant de 37 à 60 correspondent à un autisme sévère.

CARS-T

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'AUTISME INFANTILE

Eric SCHOPLER et col.
Traduction et adaptation française : Bernadette ROGÉ

CAHIER DE NOTATION

Nom .....

Date de l'examen Année ..... Mois..... Jour.....

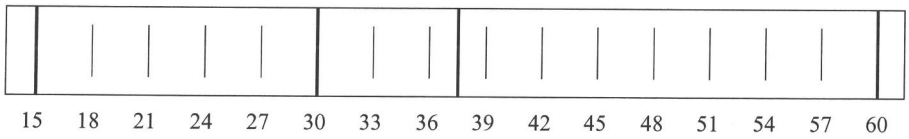
Date de naissance Année ..... Mois..... Jour.....

Âge chronologique Année ..... Mois.....

Examinateur .....

SCORES AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	SCORE TOTAL



15 18 21 24 27 30 33 36 39 42 45 48 51 54 57 60

NON AUTISTIQUE — LÉGÈREMENT À MOYENNEMENT AUTISTIQUE — SÉVÉREMENT AUTISTIQUE

CONSIGNES D'ADMINISTRATION

Pour chaque catégorie, utiliser l'espace prévu en dessous de chaque item pour prendre des notes sur les comportements à évaluer. Lorsque l'observation est terminée, coter les comportements correspondant à chaque item. Pour chaque item, entourer le nombre qui correspond le mieux à la description du comportement de l'enfant. Il est possible de nuancer la description en utilisant les notes intermédiaires 1,5 - 2,5 - 3,5. Pour chaque item, des critères de cotation abrégés sont fournis. Se reporter au chapitre 2 du Manuel pour prendre connaissance des critères de cotation détaillés.

I. RELATIONS SOCIALES

1. ***Pas de difficulté ou d'anomalie dans les relations avec les personnes***. Le comportement de l'enfant est approprié pour son âge. Un certain degré de timidité, de gène ou de contrariété lie au fait d'être guidé dans
1,5 les activités peut être observé, mais pas davantage que chez les enfants normaux du même âge

2. ***Anomalies mineures dans les relations***. L'enfant peut éviter de regarder l'adulte dans les yeux, peut éviter l'adulte ou se montrer réticent si l'interaction est initiée de manière forcée, être excessivement timide, être
2,5 moins sensible à la présence de l'adulte qu'il ne serait normal ou s'agripper aux parents légèrement plus souvent que la plupart des enfants du même âge.

3. ***Anomalies moyennes dans les relations***. L'enfant présente parfois des comportements de retrait, il paraît insensible à la présence de l'adulte. Une intervention importante et durable peut parfois être nécessaire
3,5 pour attirer l'attention de l'enfant. L'enfant initie un minimum de contact

4. ***Anomalies sévères dans les relations***. L'enfant est constamment en retrait et insensible à ce que fait l'adulte. Il ne répond pratiquement jamais à l'adulte et ne cherche presque jamais le contact avec lui. Seuls les efforts les plus prolongés pour attirer l'attention de l'enfant peuvent avoir un effet.

OBSERVATIONS :

II. IMITATION

1. ***Imitation appropriée***. L'enfant peut imiter des sons, des mots et des mouvements qui correspondent à son
1,5 niveau.

2. ***Imitation légèrement anormale***. La plupart du temps, l'enfant imite des comportements simples tels que
2,5 taper des mains ou reproduire des sons. Occasionnellement, il n'imite que s'il y est poussé ou après un délai.

3. ***Imitation moyennement anormale***. L'enfant n'imite que de temps à autre et l'adulte doit insister et l'aider
3,5 pour qu'il le fasse. Fréquemment, il n'imite qu'après un délai.

4. ***Imitation sévèrement anormale***. L'enfant n'imite que rarement ou jamais des sons, des mots ou des mouvements, même quand il y est poussé ou aidé par l'adulte.

OBSERVATIONS :

III. RÉPONSES ÉMOTIONNELLES

1. ***Réponses émotionnelles appropriées à l'âge et à la situation***. L'enfant présente un type et une intensité de réponse normaux. Cela se manifeste par un changement au niveau de son expression faciale, de sa posture et de sa façon de se comporter.

1,5

2. ***Réponse émotionnelles légèrement anormales***. L'enfant présente parfois un type et un degré de réactions émotionnelles inappropriés. Les réponses ont parfois peu de liens avec les objets ou les événements présents.

2,5

3. ***Réponses émotionnelles moyennement anormales***. L'enfant présente des signes d'inadéquation dans le type et l'intensité de ses réponses émotionnelle. Les réactions peuvent âtre relativement inhibées ou excessives et peuvent être sans rapport avec la situation. L'enfant peut grimacer, rire, ou se raidir même si rien dans l'environnement ne semble devoir provoquer une émotion.

3,5

4. ***Réponse émotionnelles sévèrement anormales***. Les réponses sont rarement appropriées à la situation. Lorsque l'enfant est dans un état émotionnel déterminé, il est difficile de le faire changer d'humeur. Inversement, il peut présenter des émotions très différentes sans que rien n'a changé dans la situation.

OBSERVATIONS :

IV. UTILISATION DU CORPS

1. ***Utilisation du corps normale pour l'âge***. L'enfant bouge avec la même aisance, la même habileté et le même niveau de coordination qu'un enfant du même âge.

1,5

2. ***Utilisation du corps légèrement anormale***. De légères particularités telles que maladresse, mouvements répétitifs, pauvreté des coordinations sont observées. Des mouvements plus inhabituels apparaissent parfois.

2,5

3. ***Utilisation moyennement anormale du corps***. Des comportements qui sont nettement étranges ou inhabituels pour un enfant de cet âge sont relevés: mouvements bizarres des doigts, postures particulières des doigts ou du corps, fixation du regard sur une partie du corps ou manipulation du corps, auto-agression, balancement, tournoiement, agitation des doigts ou marche sur la pointe des pieds.

3,5

4. ***Utilisation sévèrement anormale du corps***. Des mouvements, tels que ceux décrits ci-dessus apparaissant avec une intensité et une fréquence importante, correspondent à une utilisation sévèrement anormale du corps. Ces comportements peuvent persister en dépit des tentatives pour les éliminer ou pour engager l'enfant dans d'autres activités.

OBSERVATIONS :

V. UTILISATION DES OBJETS

1. ***Intérêt normal pour les jouets et autres objets, utilisation appropriée***. L'enfant manifeste un intérêt
1,5 normal pour les jouets et les autres objets adaptés à son niveau d'habileté, et les utilise d'une manière appropriée.

2. ***Intérêt légèrement anormal pour les jouets et les autres objets, utilisation légèrement inappropriée.***
2,5 L'enfant peut présenter peu d'intérêt pour les objets, ou jouer avec eux d'une manière immature (par exemple frappe avec le jouet ou le suce).

3. ***Intérêt moyennement anormal pour les objets, utilisation moyennement inappropriée***. L'enfant peut manifester très peu d'intérêt pour les jouets ou d'autres objets ou peut les utiliser d'une manière étrange. Il
3,5 peut focaliser son attention sur une partie insignifiante du jouet, être fasciné par le reflet de lumière sur l'objet, mobiliser de manière répétitive une partie de l'objet ou jouer avec un seul objet à l'exclusion de tous les autres.

4. ***Intérêt sévèrement anormal pour les objets, utilisation sévèrement inappropriée***. L'enfant peut s'engager dans les comportements décrits ci-dessus, mais avec une fréquence et une intensité plus marquées. L'enfant est plus difficile à distraire de ses activités inappropriées.

OBSERVATIONS :

VI. ADAPTATION AU CHANGEMENT

1. ***Réaction au changement normale pour l'âge***. L'enfant peut remarquer les changements de routine et faire
1,5 des commentaires, mais il accepte ces modifications sans signes de détresse.

2. ***Réactions légèrement anormales au changement***. Quand un adulte essaie de changer les tâches, l'enfant
2,5 peut continuer la même activité ou utiliser le même matériel.

3. ***Réaction moyennement anormale au changement***. L'enfant résiste activement aux changements de routine, essaie de continuer l'ancienne activité et il est difficile de le distraire. Il peut se mettre en colère et
3,5 se montrer perturbé quand une routine établie est modifiée.

4. ***Réaction sévèrement anormale au changement***. L'enfant présente des réactions sévères au changement. Si un changement est imposé, il peut se fâcher, refuser de coopérer et manifester de la colère.

OBSERVATIONS :

VII. RÉPONSES VISUELLES

1. ***Réponses visuelles appropriées pour l'âge***. Le comportement visuel de l'enfant est normal et approprié pour un enfant de cet âge. La vision est utilisée avec les autres sens pour explorer un nouvel objet. 1,5

2. ***Réponses visuelles légèrement anormales***. Il faut rappeler de temps en temps à l'enfant de regarder les objets. L'enfant peut être plus intéressé par les miroirs ou les lumières que par ses pairs, il peut parfois fixer dans le vide. Il peut aussi éviter de regarder les gens dans les yeux. 2,5

3. ***Réponses visuelles moyennement anormales***. Il faut fréquemment rappeler à l'enfant de regarder ce qu'il fait. Il peut fixer dans le vide, éviter de regarder les gens dans les yeux, regarder les objets sous un angle inhabituel, ou tenir les objets très près des yeux. 3,5

4. ***Réponses visuelles sévèrement anormales***. L'enfant évite constamment de regarder les gens ou les objets et peut présenter des formes extrêmes des particularités visuelles décrites ci-dessus..

OBSERVATIONS :

VIII. RÉPONSES AUDITIVES

1. ***Réponses auditives normales pour l'âge***. La réponse auditive est normale et appropriée pour l'âge. L'audition est utilisée avec les autres sens tels que la vision et le toucher. 1,5

2. ***Réponses auditives légèrement anormales.*** Un certain manque de réponse ou une réaction légèrement excessive à certain bruits peuvent être relevés. Les réponses aux sons peuvent être différées, et il peut être nécessaire de reproduire un son pour attirer l'attention de l'enfant. Celui-ci peut être distrait par des bruits extérieurs. 2,5

3. ***Réponses auditives moyennement anormales.*** La réponse de l'enfant aux bruits peut varier. Il ignore souvent un son lors de sa première présentation. Il peut sursauter ou se couvrir les oreilles en entendant des bruits auxquels il est pourtant quotidiennement confronté. 3,5

4. ***Réponses auditives sévèrement anormales***. L'enfant répond trop ou trop peu aux bruits. Sa réponse est excessive quel que soit le type de stimulus sonore.

OBSERVATIONS :

IX. GOÛT - ODORAT - TOUCHER (RÉPONSES ET MODES D'EXPLORATION)

1,5 1. ***Réponse normale aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles ; utilisation normale des 5 sens***. L'enfant explore les nouveaux objets d'une manière appropriée pour l'âge, généralement en les touchant et en les regardant. Le goût et l'odorat peuvent être utilisés quand cela est adapté. Lorsqu'il réagit à des douleurs minimes et courantes, l'enfant exprime de l'inconfort mais n'a pas de réaction excessive.

2,5 2. ***Réponses légèrement anormales aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles; utilisation légèrement anormale des 5 sens.*** L'enfant peut continuer à porter les objets à la bouche, renifler ou goûter des objets non comestibles, ignorer une petite douleur ou présenter une réaction excessive par rapport à la simple réaction d'inconfort d'un enfant normal.

3,5 3. ***Réponse moyennement anormales aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles; utilisation moyennement anormale des 5 sens.*** L'enfant peut être moyennement préoccupé par le fait de toucher, sentir ou goûter les objets ou les personnes. Il peut réagir trop fortement ou trop peu à la douleur.

4. ***Réponse sévèrement anormale aux stimuli gustatifs, olfactifs et tactiles; utilisation sévèrement anormale de ces sens.*** L'enfant est préoccupe par le fait de renifler, goûter ou toucher les objets, davantage pour la sensation que par souci d'explorer ou d'utiliser ces objets. L'enfant peut ignorer complètement la douleur ou réagir très fortement à un léger inconfort.

OBSERVATIONS :

X. PEURS, ANXIÉTÉ

1,5 1. ***Peur ou anxiété normale***. Le comportement de l'enfant est approprié à la situation compte tenu de son âge.

2,5 2. ***Peur ou anxiété légèrement anormale***. L'enfant présente de temps à autre une peur ou une angoisse trop forte ou trop faible comparée à la réaction d'un enfant normal du même âge dans la même situation.

3,5 3. ***Peur ou anxiété moyennement anormale***. L'enfant présente une peur trop intense ou trop faible par rapport à la réaction d'un enfant même plus jeune dans une situation identique.

4. ***Peur ou anxiété sévèrement anormale***. Les peurs persistent même après l'expérience répétée de situations ou d'objets sans danger. Il est extrêmement difficile de calmer et de réconforter l'enfant. A l'inverse, l'enfant peut ne pas réagir de manière appropriée à des dangers qu'évitent les enfants du même âge.

OBSERVATIONS :

XI. COMMUNICATION VERBALE

1,5 1. ***Communication verbale normale pour l'âge et la situation***

2. ***Communication verbale légèrement anormale***. Le langage présente un retard global. L'essentiel du
2,5 discours a une signification: cependant, l'écholalie ou l'inversion pronominale peuvent. Des mots particuliers ou un jargon peuvent être utilisés occasionnellement.

3. ***Communication verbale moyennement anormale***. Le langage peut être absent. Lorsqu'elle est présente, la communication verbale peut être un mélange de langage doté de sens et de particularités telles que jargon,
3,5 écholalie ou inversion pronominale. Le langage peut comporter aussi des particularités comme les questions répétées ou une préoccupation excessive pour des sujets spécifiques.

4. ***Communication verbale sévèrement anormale***. L'enfant n'utilise pas un langage fonctionnel. Il peut émettre des cris infantiles, des sons étranges ou ressemblant à des cris d'animaux, des bruits complexes se rapprochant du langage, ou peut faire un usage bizarre et persistant de certains mots ou phrases.

OBSERVATIONS :

XII. COMMUNICATION NON-VERBALE

1,5 1. ***Communication non-verbale normale pour l'âge et la situation***.

2. ***Communication non verbale légèrement anormale***. La communication non verbale est immature.
2,5 L'entant peut pointer vaguement du doigt, ou toucher ce qu'il veut dans les situations où un enfant normal du même âge montre du doigt ou présente des gestes spécifiques pour indiquer ce qu'il veut.

3. ***Communication non verbale moyennement anormale***. L'entant est généralement incapable d'exprimer ses besoins ou désirs par gestes. Il est également incapable de montrer ce qu'il veut par des gestes.
3,5

4. ***Communication non verbale sévèrement anormale***. L'enfant n'utilise que des gestes bizarres ou particuliers qui n'ont pas de signification apparente. Il n'intègre pas la signification des gestes et des expressions faciales des autres

OBSERVATIONS :

XIII. NIVEAU D'ACTIVITÉ

1,5 1. ***Niveau d'activité normal à l'âge et la situation.*** L'enfant n'est ni plus actif, ni moins actif qu'un enfant normal du même âge dans une situation semblable.

2,5 2. ***Niveau d'activité légèrement anormal.*** L'enfant est parfois légèrement agité ou plutôt ralenti. Son niveau d'activité n'interfère que très légèrement avec sa performance.

3,5 3. ***Niveau d'activité moyennement anormal.*** L'enfant peut être très actif et difficile à contrôler. Il peut dépenser de l'énergie sans limite et ne va pas volontiers au lit le soir. A l'inverse, il peut être apathique et une stimulation importante est alors nécessaire pour le faire bouger.

4. ***Niveau d'activité sévèrement anormal.*** L'enfant présente des niveaux d'activité extrêmes allant de l'hyperactivité à l'apathie. Il peut même passer d'un extrême à l'autre.

OBSERVATIONS :

XIV. NIVEAU ET HOMOGÉNEITÉ DU FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

1,5 1. ***Intelligence normale : fonctionnement intellectuel homogène.*** L'enfant est aussi intelligent qu'un enfant du même âge et ne présente ni habileté exceptionnelle, ni problème.

2,5 2. ***Fonctionnement intellectuel légèrement anormal.*** L'enfant n'a pas une intelligence aussi développée que celle d'un enfant du même âge et ses capacités sont également retardées dans tous les domaines.

3,5 3. ***Fonctionnement intellectuel moyennement anormal.*** En général, l'enfant n'a pas une intelligence aussi développée que celle d'un enfant normal du même âge. Cependant, il peut présenter une performance proche de la normale dans un ou plusieurs domaines du fonctionnement intellectuel.

4. ***Fonctionnement intellectuel sévèrement anormal.*** Alors que l'enfant n'a généralement pas une intelligence aussi développée que celle d'un enfant normal du même âge, il se montre capable de fonctionner à un niveau supérieur par rapport aux enfants de son âge dans un ou plusieurs domaines

OBSERVATIONS :

XV. IMPRESSION GÉNÉRALE

1,5 1. ***Pas d'autisme.*** L'entant ne présente aucun des symptômes caractéristiques de l'autisme.

2,5 2. ***Autisme léger.*** L'enfant présente seulement quelques symptômes ou un léger degré d'autisme.

3,5 3. ***Autisme moyen.*** L'entant présente un certain nombre de symptômes ou un degré moyen d'autisme.

4. ***Autisme sévère.*** L'entant présente beaucoup de symptômes ou un degré extrême d'autisme.

OBSERVATIONS :

ANNEXE 3 : HAAG

ANNEXE : Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité

I / *État autistique « réussi »* (A)

Expressions émotionnelles, relationnelles	Regard	Image du corps
Recherche de sensations plutôt que d'émotions. *Tantrum :* crise de rage correspondant à une crise d'angoisse avec désorganisation corporelle, survenant dans les tentatives forcées de mise en relation ou lorsque l'on empêche les manœuvres autistiques (stéréotypies). Hypersensibilité de type très primitif à l'état émotionnel ambiant : signes indirects par accentuation des stéréotypies ou rituels, voire déclenchement d'un *tantrum* en cas de tensions et soucis chez les personnes proches ; détente dans le cas contraire.	Absent. Fuyant, évitant, collé sans pénétration, traversant. Périphérique (à la recherche du contour du corps propre et du collage à l'autre ou aux objets) à différencier du regard en coin paranoïaque (où le persécuteur est dans le dos).	Nécessité d'entretien de stéréotypies quasi permanentes correspondant au fait qu'il n'y a pas d'enveloppe. Autotenue qui peut donner la marche sur la pointe des pieds, comme à la recherche d'un envol (lutte contre la gravitation, impression d'enfant « sans poids »). Hypertonie ou hypotonie. Angoisses de chute et de liquéfaction avec, par exemple, les terreurs à l'écoulement du lavabo, de la chasse d'eau, les peurs de la pente. Tourbillons pour lutter contre ces angoisses. Bouche amputée : bouche molle et flasque, écoulement de salive, bouche non sphinctérisée. Visage lisse (possibilité aussi de visage tout ridé).

I / *État autistique réussi* (B)

Langage verbal	Graphisme	Exploration de l'espace et des objets	Repérage temporel
Langage inexistant ou écholalique. Écholalie en adhésivité immédiate ou différée. Tonalité de voix en général monocorde et haut perchée. Cris perçants.	Inexistant. Traces lancées sans retour ou dégoulinantes, en règle dépourvues de l'élémentaire rythmicité. Particulière opposition aux traces sur un support détachable.	Peu ou pas d'exploration des objets. Objets pris comme objets autistiques. Espace unidimenionnel : enfant figé, entretenant une stéréotypie unisensorielle bien particulière (ex. : regard accroché au plafond). Espace bidimensionnel : • fonctionnement sur deux canaux sensoriels (ex. : enfant accroché à la vision, au son) ; • lutte contre les formes tridimensionnelles : l'enfant défait tout ce qui est creux pour rendre plat ou lisse avec évitement des orifices et extrémités (« trous et bouts ») (exploration évitante).	*Temps unidimensionnel :* abolition du temps ; concentration sur un seul canal sensoriel (ex. : enfant perdu dans la contemplation d'un point). *Temps bidimensionnel :* temps circulaire ; ritualisation avec recherche d'invariants et repérage des cycles (« retour du même »).

II / *Étape de récupération de la première peau. Début de la phase symbiotique* (A)

Expressions émotionnelles, relationnelles	Regard	Image du corps
Lien émotionnel qui peut passer par les couleurs, l'enveloppe sonore. Problématique de l'arraché. Démonstrations d'angoisse de re-perte de l'enveloppe. *Tantrums :* au moment où l'enfant quitte le corps de l'adulte, à la frustration du contact ou de désirs pulsionnels (plus seulement au dérangement des stéréotypies). Repère développemental correspondant au 3e mois pour le sentiment d'enveloppe. Attaques possessives du visage généralement jubilatoires (repère développemental plutôt 6 à 8 mois). Alternance de jubilations et de craintes dans la retrouvaille du regard.	Va-et-vient entre l'hyperpénétrant et le retrait : alternance regard de fuite et hyperpénétrant. Parfois indices indirects d'un désir de piquer dans l'œil pour traverser (œil-bec), par exemple pointe de crayon dans l'œil des poupées. Souvent pénétration directe dans le regard de l'autre visage contre visage jusqu'à l'effet cyclope (impression d'un 3e œil au milieu du front). Démonstrations du fantasme de se coller au fond : aller se coller derrière la tête après être « rentré dans les yeux ».	Recherche de l'appui du dos combiné à la pénétration dans le regard. Inclusion du corps propre dans des contenants circulaires (pneus, cerceaux, enroulement dans les rideaux) signant la récupération, en cours, de sentiment d'enveloppe. Parfois recherche du serrage (être serré dans les bras, plus souvent se serrer entre chaises et tables ou dans les espaces étroits), avec en même temps des signes de claustrophobie : claustrophobies des vêtements, des contenants, des groupes (angoisse du serrage écrasant, étouffant, qui pourra imprégner plus tard le sadisme oral et anal). Signes de récupération du museau avec, en même temps, les signes d'angoisse de la re-perte : ils vérifient les contours du museau partout sur l'environnement en palpant avec la bouche (se touchent la bouche avec les doigts), exploration du craché, bruits de bouche, début de sphinctérisation orale (en particulier bruits sphinctériens avec la bouche). Au mieux moi-tuyau (F. Tustin) dans un enveloppement circulaire, jeux avec tuyaux. Travail essentiellement sur le haut du corps : tête, main.

II / *Étape de récupération de la première peau* (B)

Langage verbal	Graphisme	Exploration de l'espace et des objets	Repérage temporel
Exercice vocalique spontané mais avec très peu d'imitations. Impulsions aux lallations. SECCSV = Sensation-Émotion-Construction corporelle et spatiale vocalisée. Les jeux vocaliques seraient l'expression de la perception et de la construction du Moi-corps dans la relation à l'autre. Intériorisation des boucles de retour relationnelles dans le théâtre de la bouche.	Parfois inexistant. Traces devenant possibles sur un support dur ou quand contact physique (ex. : soutien de sa main, de son dos). Contour de la main possible chez certains enfants plus évolués. Balayages rythmés simples, pointillage et déroulements spiralés le plus souvent sur support plein.	Apparition d'un repérage de l'espace tridimensionnel : • exploration avec l'index bien détaché des creux, plis, saillies et contenants ; début des activités d'encastrement ; • explorations de l'espace architectural : contour des pièces.	Charnière entre le temps circulaire et le temps oscillant : début du temps oscillant (croyance en la réversibilité du temps avec sentiment de maîtrise et mégalomanie).

III / *Phase symbiotique installée.* 1) *Clivage vertical* (A)

Expressions émotionnelles, relationnelles	Regard	Image du corps
État hypomane assez élationnel (chansons...). Mélange excitation/émotion/ enthousiasme de l'ordre de l'objet idéal. Manifestations d'envie. Stade qui commence à être commun avec les psychoses symbiotiques (les émotions apparaissent).	Strabisme pour éviter la binocularisation, la vision à distance. Regard oral : assimilation des yeux à la bouche (« manger des yeux »). Mais regard pris dans la problématique de la pulsion orale : danger de manger, être mangé avec les yeux.	Problématique du clivage vertical de l'image du corps. *a)* Côté pathologique : prendre la main pour faire. Se coller le côté sur le côté de l'autre. Possibles attitudes d'hémiplégie ou d'hyperserrage autour de l'axe, etc. *b)* Côté réparation - restauration : jonctions entre les deux côtés, mains jointes, taper des mains, autotenue, auto-emprise. Si activité graphique préalablement sur une demi-feuille, débordement et occupation de l'autre champ, etc.

III / *Phase symbiotique installée.* 1) *Clivage vertical* (B)

Langage verbal	Graphisme	Exploration de l'espace et des objets	Repérage temporel
Langage possible en écho ou en clivages variés : — démutisation en demi-mots ; — démutisation en voyelles (sons vocaliques avec évitement des consonnes) ; — jeux avec les doublets (papa, dada, titi...) avec une voix de tonalité normale.	Graphisme possible sur support détachable. Verticalisation de l'axe des spirales ou du balayage. Représentations en « hémidessin » ou « hémi-espace ». Intérêt pour la duplication (photocopie, papier carbone...).	Intérêt pour les angles (enfant se calant dans les angles verticaux). Intérêt pour la verticale (pliages et découpages verticaux). Intérêt pour les objets doubles et comparaison du pareil/pas pareil.	Alternance du temps circulaire et du temps oscillant.

IV / *Étape d'individuation* (A)

Expressions émotionnelles, relationnelles	Regard	Image du corps
Confirmation d'un sentiment de séparation possible (introjection en voie de stabilisation). Recherche plus assurée de vrais échanges relationnels. Manifestations de rivalité fraternelle, œdipienne. Possibilités de colères violentes (type 2e année de la vie). Moments de vraie tendresse possibles, avec souci de l'autre. Repère développemental : 2e année de la vie.	Pétillant avec bonne tonalité d'échange.	Capacité de séparation corporelle totale. Le stade du miroir se confirme. Investissement de l'espace et plaisir de la déambulation, du grimper, délivrés des angoisses spatiales préalables. Sphinctérisation. Recherche d'« échanges en face » avec un espace entre les corps (perception de deux personnes totalement séparées).

IV / *Étape d'individuation* (B)

Langage verbal	Graphisme	Exploration de l'espace et des objets	Repérage temporel
Articulation de deux mots puis complexification progressive de l'organisation grammaticale. Perfectionnement de la prosodie (mélodie de la phrase avec intonation et accents) et intériorisation du lien du dialogue. Apparition du « NON ». Langage gestuel socialisé (bravo, au revoir, etc.). Certaines anomalies peuvent persister : tonalité, préciosité.	Fermeture du cercle. Installation des formes radiaires. Traces figuratives possibles (bonhomme têtard, soleils, personnages, remplissage, axes croisés, carré, rectangle, paysages). Traits pathologiques persistants : avec évitement soigneux des figurations humaines. Prédominance de jeux plastiques abstraits. Remplissage exagéré des fonds.	Jeux de cache-cache (notion de « permanence de l'objet »). Jeux de contenu/contenant avec transvasements, empaquetages et enfoncements. Fermeture/ouverture des objets (fenêtre, porte, boîte). Conduites d'offrande avec expérimentation du circuit envoi-retour (mettre les objets dans la main de l'autre et les reprendre). Manipulations d'objets obsessionnelles persistantes.	Temps linéaire, temps de la séparation avec notion d'écoulement inéluctable du temps.

ANNEXE 4 : Tableaux d'évaluations cliniques et cotation (S45)

Tableau de « Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine ».

Anne LORIN de REURE

Légende : Nb : nombre. Fq : fréquence . 1 = peu fréquent ou émergent (1 à 25%) **; 2 = présent à plutôt fréquent (**25 à 50 %) **; 3 = fréquent à très fréquent (**50 à 75 %) **; 4 = massivement utilisé (**75 à 100%)**; NO : Non observé**

Références théoriques	**A. Position adhésive pathologique** Indifférenciation/collage à l'objet Adhésivité du fonctionnement psychique.	**Nb**	**Fq** **1** **2** **3** **4** **NO**	**B. Position de mise en lien avec l'objet** Prise de conscience du non-moi et d'une dépendance. Différenciation progressive	**Nb**	**Fq** **1** **2** **3** **4** **NO**	**C. Position de réflexivité** Séparation/individuation. Accordages sensori-affectivo-moteurs	**Nb**	**Fq** **1** **2** **3** **4** **NO**
Structures de l'enveloppe psychique (Anzieu)	***Double feuillet indifférencié***			***Décollement des deux feuillets***			***Emboîtement des deux feuillets***		
Dimension de l'espace psychique (Meltzer)	***Uni et bidimensionnalité*** ***Surface***			***Tridimensionnalité*** ***Volume***			***Quadridimensionnalité*** ***Historicité***		
Fantasmes organisateurs (Anzieu)	***Fantasme intra-utérin***			***Fantasme de peau commune***			***Enveloppe constituée en moi-peau***		
Processus de maturation (Winnicott)	***Etat de non intégration primaire***			***Début d'intégration***			***Intériorisation du « holding maternel ». Fonction du miroir de la mère.***		
Types d'angoisse	***Chute, anéantissement, liquéfaction, démantèlement, morcellement. Agonies primitives (Winnicott), "terreurs sans nom"(Bion). Besoin d'un objet contenant constant.***			***"Réactions" extrêmes à la séparation : peur panique, colère, rage, comportement destructeur, peur d'engloutissement par l'autre, peur de dévoration. Si l'autre se décolle trop vite : angoisses catastrophiques (arrachement, amputation, morcellement).***			***Angoisse d'abandon filtrée par les angoisses archaïques. Angoisse de perte de l'objet et de manque, associée à des sentiments de tristesse.***		
Relation d'objet	***Autosensualité*** ***Objet autistisé***			***Autoérotisme*** ***Objet syncrétique***			***Relation objectale*** ***Objet transitionnel (Winnicott)***		
Échoïsation corporelle (Cosnier)	*Échoïsation* archaïque ou mimétisme affectif (« être le même »)			*Échoïsation* primaire avec empathie d'affect et empathie d'action (« faire pareil »).			*Échoïsation* secondaire avec empathie d'affect, d'action et de pensée (« faire comme si »).		
Espace dynamique virtuel (Barrey)	Pas de « bulle » constituée. Contact potentiellement intrusif.			« Bulle » constituée. Contact avec rituel d'entrée en contact.			Projection de sa « bulle » sur celle du poney et "conscience" de celle du poney sur soi.		
Processus de vertébration	Corps poulpe, liquéfié ou au contraire carapacé.			Redressement corporel, début de vertébration, "fantasme du Centaure"			Accordages corporels différenciés		
Processus	**A1. Indifférenciation enfant-poney.**			**B1. Corps à corps avec le poney. Relation**			**C1. Relation à l'autre-poney. Miroir**		

relationnels	**Pas de relation en miroir.** Ex: prod corporelles auto-sensorielles, idiosyncrasiques (crachat, morve sur le poney ou pour lui-même).			**en miroir corporel *immédiat*.**			**émotionnel.**		
EXPRESSIONS de TRANSFERT sur le PONEY	**A2. Collage adhésif.** A2.1. Agrippement au poney type « contention » (pictogramme « main-rocher ») A2.2. Collage au corps du poney **A3. Retrait et absence de contact avec le poney**. A3.1. Ignore le poney. A3.2. Recours aux stéréotypies. A3.3. Absence de réaction lors d'un contact initié par le poney (dont un contact à distance comme le hennissement). **A4. Recherche de sensations avec le poney.** A4.1. Poney vécu comme un bouquet de sensations (odeur, chaleur, fourrure, mouvement, etc.) A4.2. Hypersensibilité sensorielle. A4.3. Poney utilisé comme			**B2. Relation de type mise en lien.** B2.1. Agrippement au poney type « contenance », préalable au processus d'attachement. B2.2. Recherche de l'appui du dos combiné à la pénétration du regard (thérapeute ou poney). B2.3. S'appuie contre le corps du poney (avant-bras, thorax). B2.4. Manque, arrachement. **B3. Prise en compte du poney avec ou sans recherche de contacts** B3.1. Jette un œil ou observe ce que fait le poney (attentif, intéressé mais ne cherche pas à prendre contact). B3.2. Observe puis initie un contact avec le poney ou répond à une initiative du poney. B3.3. L'approche et/ou l'effleure « l'air de rien ». B3.4. Touche, caresse le corps du poney, l'aborde de côté, ¾ ou par l'arrière. B3.5. Fuit les initiatives de contact du poney ou manifeste sa crainte. B3.6. Alternance « saisir/lâcher » la longe. **B4. Émergence de moments interactionnels.** B4.1. Ébauche de tendresse envers le poney. B4.2. Mouvement de destructivité envers le poney. B4.3. Touche la tête du poney (siège			**C2. Relation différenciée avec l'autre.** Attachement de type *secure*, les liens intersubjectifs deviennent possibles. **C3. Élans relationnels envers le poney.** C3.1. Élan relationnel « dynamique » (recherche de contact avec échanges de regards, tonalité émotionnelle perceptible). C3.2. Élan relationnel discret (apaisement en restant à proximité physique du poney, dans le côte à côte par exemple, ou bien le tire à la longe en ayant conscience de son action). **C4. Recherche d'échanges relationnels plus authentiques avec le poney**. C4.1. Confirmation d'un sentiment de séparation possible dans son lien avec le poney. C4.2. Possibilité de colères plus ou moins violentes envers le poney.		

Expressions de transfert sur le poney (suite)	prolongement corps thérapeute. A4.4. Fait couler ou étale de la terre sur le corps du poney. **A5. Regard envers le poney** Absent, évitant, périphérique, collé, traversant. **A6. Mode d'explorations corporelles envers le poney partiellement archaïque**. A6.1. Peu ou pas. A6.2. Sans altérité, parties du corps du poney utilisées pour se procurer des sensations (Exemple : arracher des poils et les regarder tomber devant ses yeux). A6.3. Explorations d'un corps partiel sans conscience de l'ensemble du corps d'un être vivant. **A7. Ébauche de portage.** A7.1. Peu ou pas recherchée. A7.2. Cramponnement. A7.3. Corps mou, non vertébré, glissant de part et d'autre, ou au contraire, hypertonie. A7.4. Expérience de discontinuité,			relations sociales) avec un objet (paille, gant). B4.4. Touche, caresse la tête du poney (dont licol) avec sa main, son coude. B4.5. Ébauche d'imitation du poney et/ou synchronisation (ex : imite le poney se rouler et agiter les pattes). **B5. Interpénétration des regards**. Va et vient entre hyperpénétrant et retrait. Intérêt pour l'œil du poney. Parfois désir de piquer dans l'œil. Toucher, lécher l'œil, effet cyclope. **B6. Mode d'explorations corporelles envers le poney, type processus primaires**. B6.1. Avec comparaison du pareil/pas pareil, mou/dur, poils longs/courts, doux/rêches, ... B6.2. Exploration avec l'index bien détaché des creux, plis, saillis (oreilles, naseaux, jointures). B6.3. Besoin de toucher le corps du poney en mouvement. B6.4. Intenses, appuyées, intrusives (nécessitant une intervention protectrice du thérapeute). B6.5. Intérêt pour la tête (siège des relations sociales). **B7. Portage contenant.** B7.1. Recherche d'un bercement dans une dynamique de plaisir. B7.2. Agrippement (versus préalable de l'attachement). B7.3. Redressement corporel, bonne tenue, *fantasme du Centaure,* début du			C4.3. Moments de vraie tendresse possible, avec souci de l'autre-poney. **C5. Interaction des regards**. A récupéré un échange de regard presque normal, plus lumineux, pétillant avec une bonne tonalité d'échange. **C6. Mode d'explorations corporelles envers le poney, type processus secondaires**. C6.1. Intérêt pour le dessus/dessous du poney. C6.2. Prise de conscience entre le tout et ses parties (prise de conscience de sa propre image du corps). C6.3. Exploration de la tête avec recherche de contact visuel à bonne distance, souvent accompagné d'expressions émotionnelles. C6.4. Lien qui passe par le toucher. **C7. Portage accordé.** C7.1. Accordages corporels différenciés. C7.2. Alternance de demande (ou acceptation) de bercement et de rythme plus soutenu (trot) impliquant d'être collé/décollé du corps du poney. C7.3. Recherche de nouvelles stimulations		

Expressions de transfert sur le poney (suite)	ruptures dans le portage. (Exemple : l'enfant descend du poney dès que la sensation rythmique s'arrête). A7.5. Recherche exclusive de sensations intra-utérines de nature rythmiques, bercement hypnotique. **A8. Modalités d'expressions émotionnelles, relationnelles**. A8.1. Accordages affectivo-sensorimoteurs inexistants ou mimétisme immédiat. A8.2. Recherche de sensations plutôt que d'émotions. A8.3. Autosensualité. Poney « autistisé », instrumentalisé. A8.4. Hypersensibilité de type très primitif à l'état émotionnel du poney (signes indirectes : accentuation des stéréotypies ou rituels, déclenchement *crise de colère* en cas de tensions chez le poney ou au contraire, détente voire « endormissement »). **A9. Messages non verbaux en présence ou envers le poney.** A9.1. Peu ou pas. A9.2. Réaction intense aux mouvements du poney. A9.3. Pas de réaction manifeste à l'éloignement du poney. **A10. Messages vocaux ou verbaux en présence ou envers le poney.**			processus de vertébration. B7.4. Expérience d'une continuité, peu ou pas de ruptures. B7.5. Recherche de fusion dans un corps à corps apaisant. **B8. Modalités d'expressions émotionnelles, relationnelles**. B8.1. Ébauches d'accordages affectivo-sensorimoteurs. Rythme. B8.2. Lien qui peut passer par le sonore, le toucher. B8.3. Attaque possessive souvent jubilatoire de la tête du poney. B8.4. Alternance crainte et jubilation des retrouvailles avec le poney. B8.5. Angoisse d'arrachement (de *reperte* de l'enveloppe (Haag) G.). B8.6. Modalité de communication idiosyncrasique (ex : crachats versus communication adressée ; "crachat-lama" /« garde la distance », "crachat-provocation" /« comment réagis-tu ? »). **B9. Messages non verbaux en présence ou envers le poney.** B9.1. Mimiques, gestuelle, sourires. B9.2. Contact naso-nasal (interprétable comme **« rituel de contact »** par le poney). B9.3. Réaction manifeste à l'éloignement du poney (interprétable comme déception par exemple, ou reproche voire comme un vécu de « lâchage psychique»). **B10. Messages vocaux ou verbaux en présence ou envers le poney.**			lors du portage conduisant à une scénarisation (par exemple, le thérapeute ressent le besoin de proposer des jeux équestres). Sentiment d'un véritable trio enfant-poney-thérapeute. **C8. Modalités d'expressions émotionnelles, relationnelles**. C8.1. Expression d'affects envers le poney avec possible partage d'affects avec le thérapeute. C8.2. Démonstration de tendresse envers le poney et/ou de colère. C8.3. Accordages affectivo-sensorimoteurs. **C9. Messages non verbaux adressé au poney.** C9.1. Mimogestualité, avec partage possible avec thérapeute. C9.2. Réaction manifeste à l'éloignement du poney avec partage d'affect avec le thérapeute. **C10. Mise en parole du lien au poney.** C10.1. Sollicitations, sons, paroles ou		

Expressions de transfert sur le poney (suite)	A10.1. Inexistants ou émission vocale en adhésivité immédiate. A10.2. Cris perçants. A10.3. Stéréotypé ou écholalique (ex : phrase plaquée du type : « Bonjour mon ami le poney »). **A11. Toute-puissance**, tentative de contrôle du poney. Poney « chosifié ».			B10.1. Exercice vocalique spontané. Babillage, et/ou sons syllabiques. B10.2. Impulsion aux lallations (gazouillis). B10.3. Chantonnement. B10.4. Avidité pour l'acquisition du vocabulaire avec répétition de mots. B10.5. Tentative d'imiter ou de répondre en écho au message vocal du poney (hennissement, renâclement). B10.6. Production sonore (ex : raclement de gorge, soupirs, gémissements, pleurs, rires). **B11. Émergence d'affects en lien avec le poney.** B11.1. Modalités d'expression d'affects ± extrêmes (peur, rage, détresse, terreurs primitives…) B11.2. Attaques envieuses et/ou destructrices.			mimogestualité adressées au thérapeute à propos du poney, de son lien avec le poney. C10.2. Paroles, sons, babillage adressées directement au poney. Transmission d'affects. **C11. Partage d'affect.** C11.1 Mouvements de mutualité tendre. C11.2. Possible expression et partage d'affects.		
EXPRESSIONS de TRANSFERT sur le THERAPEUTE	**A12. Pas ou peu de prise en compte du thérapeute.** A12.1. Impression donnée d'inexistence. A12.2. Jette des coups d'œil au thérapeute sans rechercher une rencontre de regard (type vigilance). **A13. Collage corporel au thérapeute.** A13.1. Se colle au corps du thérapeute. A13.2. Embavement ou autre production corporelle.			**B12. Prise en compte de la présence du thérapeute.** B12.1. Évite/fuit ou le tient à distance. B12.2. Feint de l'ignorer (« air de rien ») B12.3. Fait des demandes égocentrées adressée au thérapeute (Exemple : monter sur le dos du poney ou du thérapeute, enlever le casque). B12.4. Manifestation de refus (face aux sollicitations du thérapeute). B12.5. Observe attentivement ce que fait le thérapeute ou autre personne. **B13. Décollage de l'adhésivité au thérapeute.** B13.1. Aller et retour entre le poney et le thérapeute (incluant élan vers le poney mais se ravisant). B13.2. Thérapeute investi dans une			**C12**. En **lien avec le thérapeute.** C12.1. Semble attendre une réaction, une réponse du thérapeute (ex : enlève son manteau et regarde le thérapeute). C12.2. Sons, paroles ou mimogestualité adressées au thérapeute. C12.3. Accepte une demande, répond de façon adaptée à une sollicitation du thérapeute (impression d'échange, de dialogue, d'accordage). **C13. Individuation et liens à l'objet.** C13.1. Thérapeute investi comme objet différencié. Accordage. C13.2. Capacité d'être seul avec le poney en présence du thérapeute.		

Expressions de transfert sur le thérapeute (suite)	A13.3. Regard adhésif (recherche effet « cyclope »). A13.4. Regard absent, évitant. A13.5. Impression d'être interchangeable. **A14. Retrait et absence de contacts avec le thérapeute**. A14.1. Ignore le thérapeute. A14.2. Recours aux stéréotypies. A14.3. En cas de détournement du regard ou de l'attention du thérapeute, pas de réaction manifeste. A14.4. Hypersensibilité aux manifestations de présence, d'existence du thérapeute ou autre personne (ex : si celui-ci s'approche, parle, se racle la gorge, fait un geste, etc.). **A15. Expressions émotionnelles, relationnelles**. A15.1. Accordages affectivo-sensorimoteurs inexistants ou mimétisme immédiat. A15.2. Recherche de sensations plutôt que d'émotions. A15.3. Hypersensibilité de type très			relation en miroir comme un double. B13.3. Ébauche d'imitation et/ou de mouvements d'accordage avec le thérapeute. B13.4. Recherche de réassurance auprès du thérapeute dans son élan ou son contact avec le poney à pied ou dans le portage (par le regard, la présence, la main tenue, la voix). B13.5. Recherche ou tolère la proximité du thérapeute (côté à côte et non plus collage). **B14. Émergence de moments interactionnels, relationnels avec le thérapeute.** B 14.1. Ébauche de tendresse envers le thérapeute. B14.2. Mouvement de destructivité envers le thérapeute. B 14.3. Échange de regard et de sourire. Le sollicite du regard B14.4. Détournement de l'attention ou du regard du thérapeute vécu comme « lâchage psychique », rupture, discontinuité du lien. (ex : l'enfant se laisse aussitôt glisser du poney, a recours à une stéréotypie, re-sollicite l'attention, le regard du thérapeute, lien tyrannique). **B15. Expressions émotionnelles, relationnelles**. B15.1. Ébauches d'accordages affectivo-sensorimoteurs avec le thérapeute. B15.2. Lien qui peut passer par le sonore, le toucher, le rythme. B15.3. Attaque possessive souvent jubilatoire de la tête du thérapeute.			**C14. Recherche d'échanges relationnels plus authentiques avec le thérapeute**. **Interactions, échanges plus adaptés.** C 14.1. Confirmation d'un sentiment de séparation possible dans son lien avec le thérapeute. C 14.2. Possibilité de colères plus ou moins violentes envers le thérapeute. C 14.3. Recherche plus assurée de vrais échanges relationnels. C14.4. Diminution ou disparition des vécus de « lâchage psychique » de la part du thérapeute, possible continuité du lien. **C15. Expressions émotionnelles, relationnelles**. C15.1. Expression d'affects envers le thérapeute, échanges et/ou partage. C15.2. Démonstration de vraie tendresse ou de colère envers le thérapeute. C15.3. Échanges de regard de bonne qualité.		

Expressions de transfert sur le thérapeute (suite)	primitif à l'état émotionnel du thérapeute. **A16. Messages non verbaux envers le thérapeute.** A16.1. Peu ou pas. A16.2. Ne réagit pas à l'éloignement du thérapeute. **A17. Messages vocaux ou verbaux en présence du thérapeute.** A17.1. Inexistants ou émission vocale en adhésivité immédiate. A17.2. Cris perçants. A17.3. Stéréotypé ou écholalique.			B15.4. Alternance crainte et jubilation des retrouvailles avec le thérapeute. B15.5. Modalité de communication idiosyncrasique (ex : crachats comme mode de communication ; "crachat-lama" /« gardes la distance », "crachat-provocation" /« comment réagis-tu ? » ; jet de terre. Formes de réponses singulières à une sollicitation - verbale par exemple - du thérapeute). **B16. Messages non verbaux en présence ou envers le thérapeute.** B16.1. Posture, mimique, gestuelle, sourire. B16.2. Contact « naso-nasal » avec le thérapeute. B16.3. Réaction manifeste à l'éloignement du thérapeute (interprétable comme déception ou reproche voire comme un vécu de « lâchage psychique»). **B17. Messages vocaux ou verbaux en présence ou envers le thérapeute.** B17.1. Exercice vocalique spontané. Babillage, et/ou sons syllabiques. B17.2. Impulsion aux lallations (gazouilli). B17.3. Imitation de la mélodie de la phrase. B17.4. Avidité pour l'acquisition du vocabulaire avec répétition de mots. B17.5. Chantonnement. B17.6. Production sonore (ex : raclement de gorge, soupirs, gémissements, pleurs, rires).			**C16. Messages non verbaux envers le thérapeute.** C16.1. Mimogestualité adressée au thérapeute. C16.2. Réaction manifeste à l'éloignement du thérapeute avec partage d'affect provoquant une réponse du thérapeute (parole, retour vers l'enfant). **C17. Mise en parole du lien au thérapeute. Messages vocaux ou verbaux adressés clairement au thérapeute.** Sollicitations, mots, paroles adressées directement au thérapeute. Transmission d'affects. (Le thérapeute parvient facilement à traduire ce que l'enfant semble lui communiquer, et peut par exemple lui retransmettre avec des paroles et une gestualité théâtralisée et affectivée).		
EXPRESSIONS de TRANSFERT sur le CADRE	**A18. Utilisation stéréotypée du dispositif équestre** (terre, licol, longe, paille, espace). A18.1. Entretien d'une stéréotypie unisensorielle (exemple : regard accroché			**B18. Apparition d'un repérage de l'espace tridimentionnel** B18.1. Exploration de l'espace sensoriel (matériel équestre, terre meuble, contour, espace vide derrière le pare-bottes, filet de l'enclos,…).			**C18. Repérage quadridimentionnel.** C18.1. Inscription dans la temporalité. C18.2. Mise en récit (ou ébauche) de sa thérapie avec le poney. Prise en compte de l'évolution dans son lien au poney et au		

Expressions de transfert sur le cadre (suite).	aux murs, faire tourner brin paille, la longe). A18.2. Stéréotypie avec un objet personnel (vêtement, objet, ficelle). A18.3. Non conscience d'une temporalité de la séance (ex : cherche systématiquement à sortir si porte du manège ouverte comme si répondait au message, porte ouverte = sortir). A18.4. Passe du temps au sol (assis, couché). **A19. Ignore ou au contraire accrochage à l'objet caméscope**. Impression que l'enfant ne regarde que l'objectif ou fixe le point lumineux de la caméra.			B18.2. Intérêt pour les angles (enfant se calant, réfugiant dans les angles). B18.3. Appui du dos contre les parois. B18.4. Intérêt pour certains aspects sensoriels du cadre, et éventuellement les contraires (terre meuble labourée par ex/ objet dur, creux/saillies, déchirure dans le filet, etc.). **B19. Tient compte du caméscope et du sujet qui est derrière**. Ébauche d'échanges. (Jette des coups d'œil adressés, éventuellement agresse la caméra). NB : lié à l'image du corps ; constitution de l'image d'arrière plan.			thérapeute. **C19. Échange** (regards, sourires ou en l'interpellant vocalement/verbalement) **avec la personne qui filme**. (Se repère notamment quand celle-ci répond à l'enfant ou retransmet au thérapeute un message reçu par l'enfant).		

I. Feuille de description et cotation	Sarah /11.04.2011	S45

<u>Résumé</u> : Sarah est détendue, de bonne humeur, dans un lien agréable avec moi. C'est une séance où son autisme se retrouve beaucoup moins vis-à-vis du thérapeute que dans certains comportements. Elle a par exemple un geste stéréotypé (mettre sa main à angle droit avec son poignet) dont un sens potentiel reste énigmatique ; elle utilise toujours les objets de façon détournée de leur fonction et stéréotypée (faire tourner la brosse). Dans un premier temps, Sarah ignore le poney et se dirige à l'autre bout du manège. Je l'amène dans l'enclos vers le poney mais sans réel succès. Mais elle va se rapprocher l'air de rien. La confrontation avec la tête du poney, le face à face avec lui reste difficile et elle lui crache dessus. Cela fait plusieurs fois que je remarque, en visionnant, qu'elle semble attendre que je m'éloigne pour aller vers lui, même si cela n'est pas systématique non plus. Durant cette séance il y a des moments d'imitation entre nous deux, beaucoup d'expression et de partage d'affects, un contact naso-nasal entre nous, un moment où elle compare un objet similaire sur le poney et sur elle, beaucoup de babillage avec des syllabes soit identiques soit différentes, beaucoup de coups d'œil ou de temps de fixation plus long envers la caméra et Simone, et également un intérêt pour les poils que perd le poney : les détacher, les regarder tomber doucement, les goûter, les mâchouiller. Elle demandera à monter au bout de 11 minutes de séances et restera dans un portage contenant mais interactif avec moi jusqu'à l'annonce de la fin de séance (soit la moitié de la séance environ). Elle a compris l'annonce de la fin, l'anticipe, descend tout en sollicitant mes bras et termine ainsi sans vécu de frustration.

Timing	Inter-action	Description vidéo S45	Cotation			Commentaire
			A.	B.	C.	
Avant		Elle est de bonne humeur et plutôt câline dans le minibus. Je suis moi aussi en tee-shirt, elle touche ma peau, nos bras se touchent. A un moment elle prend doucement un peu de salive entre ses doigts et la « colle » sur mes cheveux. Comme nous sommes en avance, je la laisse cueillir des pissenlits, qu'elle goûte au passage, avant de l'emmener dans le manège.	/	/	/	
00.00-02.00	***305***	Inès et un autre enfant marche dans la terre du manège qui a été retournée. Je viens la chercher avec Sinaï au fond du manège. Elle me donne la main sans difficulté.	A3.1		C12.3	
		En passant devant la caméra elle fait un bruit de bouche et un geste stéréotypé avec son poignet (met sa main à angle droit et actionne de haut en bas devant ses yeux).	A14.2			Ce geste va se retrouver à différents moments tout au long de cette séance.
		Nous entrons tous les trois dans l'enclos mais Inès part de son côté, vers le coin où se tient Ingrid, l'étudiante qui gère la caméra sur pied.		B18.1 B12.4		
		Elle émet des petits sons mélodieux (« beubeubeu, Ksss »)		B17.1		
		et son geste de main à angle droit.	A14.2			
02.00-04.00		Elle prend de la salive et fait mine de la lancer sur Ingrid, et/ou la caméra. Celle-ci la regarde avec douceur.		B15.5		
		Puis Inès touche et fait bouger la caméra sur pied. Je reviens la chercher, lui explique qu'Ingrid filme Sinaï. Le poney est entrain de marcher dans l'enclos en humant le sol. [*Sinaï se gratte le ventre, puis cherche à sortir en*		B18.1		

		poussant sur le filet, Ingrid intervient. Je la rejoins et détourne Sinaï du filet. M'arrête au milieu et le gratte vers la joue lui enlevant la terre collée].				
		Je lui propose d'aller « dire bonjour à Sinaï », mais Inès **part dans l'autre sens**, attrape son blouson, le fait tourner puis le lance à l'extérieur de l'enclos.	A18.2	B12.4 B12.1		
		Je l'emmène en direction de Sinaï, sur le chemin elle attrape de la terre qu'elle me lance doucement		B15.5		
		et part dans l'autre sens.		B12.1 B12.4		
		Elle cherche me semble-t-il à marcher sur les bosses des sillons laissés par le tracteur.		B18.4		
		Elle jette de la terre derrière le pare-botte,		B18.1		
		crache en l'air,	A18.2			
		remue ses bras,	A18.2			
		fait couler de la terre sur ses chaussures,		B18.1		
	306	jette de la terre en ma direction lorsque je la sollicite verbalement.		B12.1 B15.5		Quand je lui parle
04.00-06.00		Sarah finit par se rapprocher de moi et du poney que je grattouille vers la joue. Elle s'arrête à environ 1m50, et ramasse un brin de paille qu'elle manipule. Elle s'est rapprochée du poney mais l'air de rien.	A18.1	B3.3		1ière interaction au bout de 4 mn (air de rien)
		Elle va jusqu'au filet jeter le brin de paille à l'extérieur de l'enclos		B18.1		
	307	puis se tourne vers le poney au moment où je m'en éloigne en signifiant que je vais chercher la brosse.		B3.1		
		Elle émet un son intéressé, le poney se gratte la jambe un bref instant.		B3.2 B10.1		
		Elle l'aborde alors par le flanc qu'elle caresse d'une main puis des deux le ventre presque collé à celui du poney.		B3.4 B2.3		
		Elle tambourine doucement son flanc,		B8.2		
		puis fait un pas vers la tête et lui crache dessus.		B6.5 B8.6		
		Le poney ne bouge pas (mais on observe un léger pic cardio : il passe de 42 bpm (bpm = battements par minute) à 48 bpm). Sarah s'enhardit se rapproche plus près et lui souffle dessus plus qu'elle ne crache (cela soulève les crins du toupet).		B8.6 B8.4		
		Elle regarde vers la caméra comme pour tester la réaction de l'adulte			C19	
		Puis elle se décale un peu, se mouche dans ses doigts et se débarrasse de la morve par terre.	A1			
		Elle vient à ma rencontre, se retourne une fois sur le poney (aller-retour P-T).		B13.1		
		Elle est intéressée par la brosse mais je ne lui donne pas complètement, **je la prends par la main pour la ramener vers le poney**. Simone plaisante en disant qu'elle n'a pas l'intention de s'en servir pour le poney, ce que je confirme et je fais semblant de brosser les cheveux d'Inès qui reste statique.		B12.3		
	308	**Nous abordons le poney par l'arrière (il a de toutes façons passé sa tête par dessus le filet) et je commence à**		B13.4		

		brosser la croupe tout en tenant la main d'Inès, puis je la lâche et passe de l'autre côté du corps. Cela soulève beaucoup de poussière.				
		De son côté Inès touche la fourrure du ventre du poney,		B3.4	C3.2	
		crache en l'air quand je dis « Oh lala ! » à propos du nuage de poussière.	A18.1	B15.5		Quand je lui parle
		Je lui donne la brosse mais aussitôt elle commence à la faire tourner et s'éloigne.	A18.1		B12.1	
		Je dis « non non non » et vais la récupérer. Le poney écarquille les yeux et repasse la tête un instant dans l'enclos. Il a une érection. Inès ramasse quelque chose par terre qu'elle jette de l'autre côté du filet.			B18.1	
	309	Puis elle revient à mes côtés vers le poney (flanc) en raclant sa gorge en disant : « Rhôô ».		B13.4 B15.5 B17.1 B17.2		
06.00- 08.00		**On ne voit pas comment elle le touche avant que Simone ne se déplace, mais à ce moment là elle m'indique quelque chose avec une gestuelle (main à angle droit) que je ne suis pas sûre de comprendre. Je lui demande si elle a envie de monter**.	A14.2		C12.2	
		Je lui donne une **touffe de poils** qu'elle s'amuse à défaire et laisser tomber.			C12.3	
		Je lui montre comment les poils se détachent facilement car le poney les perd. Elle réagit avec des gestes et des « Bèh ! Bèh ».			C12.2	
		Elle appuie sur le filet avec sa main à plat puis ramasse à nouveau des poils de poney par terre.		B18.1		
	310	**Tandis que je continue à brosser Sinaï, Sarah passe derrière lui en soufflant ce qui lui fait bouger les oreilles.**		B3.3 B10.6		
		Tout en émettant, des petits sons mélodieux (vocalisations), elle s'amuse à soulever les crins de la queue, puis à arracher des poils sur la croupe		B10.1 B3.4 x 2		
		et sur le flanc, le caresse avec les doigts,		B3.4		
		puis elle revient vers la croupe, crache et essuie, passe derrière lui et crache sur sa queue.	A1	B3.4 B8.6		
		Jette un coup d'œil à la caméra.		B19		
		Puis elle babille, en émettant une série de syllabes, nouvelles pour moi : « Dodo huit ! Dodo huit ! » prononcées de façon forte et rapide. (07.30-07.40)		B10.1 B17.1		
		Elle va vers le filet orange et s'intéresse précisément à une petite déchirure dans le haut du filet, et tout de suite après elle place de nouveau sa main tendue à angle droit avec son poignet avec un petit son.	A14.2	B12.4		
		Elle se tourne vers moi.		B14.3		
		Je lui propose de brosser elle aussi son poney. Mais ce qui l'intéresse est de détacher des poils sur la brosse pour les faire voler, (les voir suspendus et tomber),	A6.1	B12.4		
		puis elle jette la brosse de l'autre côté du filet, en regardant Simone (caméra) en lui souriant.		B18.1	C19	
08.00- 10.00	***311***	**Elle touche le cardio du poney, une sangle qui dépasse et tandis que je termine de brosser le poney, elle jette un œil vers la caméra, puis touche alors la sangle de sa ceinture qui dépasse de son jeans, comme si elle les associait, les comparait. Le bruit fort d'un objet qui tombe l'interrompt**.		B6.1 B3.4		

		Inès ramasse une **touffe de poils et la met en bouche, la ressort mouillé, la remet en bouche, tout en frôlant le flanc du poney avec son ventre**.	A1 A1	B19		
		Je m'appuie sur le poney (donc m'avance vers elle) tout en commentant avec une grimace (« Baah c'est pas bon ! Crache ! »). Elle recule vivement, tout en maintenant le contact visuel et en faisant de grands gestes des bras (pour me dire de m'éloigner?). Elle continue de mâchouiller puis crache la boule de poils mouillés et la jette par-dessus le filet vers la caméra, reprend une nouvelle touffe de poils et j'interviens pour lui dire d'arrêter.		B12.1 B12.1 B18.1	C19	Crainte : Faire rush 08:17/08:45
		Puis **elle sautille et <u>demande à monter</u> sur le dos. S'exprime avec postures, gestes et vocalement (proto-langage)**		B12.3		
		Elle babille (« bababba ! Didi deudeudeu ! »), sourie, et fait une amorce de levée de pied pour exprimer sa demande à monter sur le dos du poney.		B12.3 B14.3 B17.1	C12.2	
		Je l'emmène par la main chercher le matériel (licol, bombe). Quand elle crache, le poney tourne ses oreilles puis la tête pour nous suivre des yeux.			C12.3	
		A nouveau elle regarde à hauteur de ses yeux sa main placée à angle droit.	A14.2			
		Je lui confie la longe et le licol, lâche sa main pour prendre la bombe, ramasse le licol et tire Sarah au bout de la longe. Elle la lâche pour ramasser des poils.		B12.4		
10.00-12.00		Le poney a fait tomber un des piquets qui tient le filet et Inès vient observer Ingrid entrain de le remettre.		B12.5		
		Elle jette des poils à l'extérieur de l'enclos.		B18.1		
	312	**Quand le poney se rapproche d'elle Inès se recule, lève les deux bras en l'air, puis crache sur la tête du poney et me regarde**. « Regarde comment je lui dis bonjour moi – lui dis-je en faisant un bisou sur le nez du poney, comme ça tout doucement ».		B3.5 B8.6 B14.3	C8.1	
		Elle passe devant lui en le regardant et émet des syllabes, peut-être de protestation : « Ah bè yé ba ! Ah bèbè ba ho ! ». C'est différent du babillage comme un pseudo-langage.			C10.2	
		et vient se placer sur le côté du poney. Elle détache des poils me les jette par-dessus le dos du poney, en met dans sa bouche.	A6.2 A3.2	B3.4 B15.5		Après stress : se rassure avec stéréotypie.
		Je fais le tour par derrière tout en maintenant un contact manuel sur le corps du poney et vient de son côté pour la faire monter. Je la **<u>hisse</u>**.			C1.3	**PORTAGE : 11:17 à 24:51**
Portage		Elle est souriante et babille beaucoup. Les jambes sont toujours hypotoniques pour monter (mais ensuite sa très bonne tenue corporelle sur le poney montrera qu'elle les utilise pour le chevaucher). .	A14.2	B14.2 B15.2 B17.1 x 3		
		Elle regarde la caméra et sourie.			C19	
		Elle cherche à refuser la bombe mais je lui dis qu'elle en est capable maintenant. Regard lumineux dans nos échanges (de façon générale).		B12.4	C5 (global)	
		Chantonne, et babille (« douda ! »)		B17.5 B17.1		
		Elle pose sa main sur mon épaule et se racle la gorge.		B17.6	C16.1	
		Je lui donne la longe en main et lui met la bombe en disant : « Un deux trois et hop ! C'est bon, c'est bon c'est bon, je ne te pince pas, ne t'inquiète pas ».			C12.3	

12.00-14.00		Elle reste calme, confiante, pendant que j'ajuste la sangle, me jette des coups d'œil ainsi qu'à la caméra, et manipule la longe.		B19	C12.3	
		Je lui caresse la joue, elle m'attrape la main pour la porter à la sangle mais je lui dis que cela ne serre pas.		B12.3	C12.2	
		Jsinaï avance, elle se réajuste corporellement. Elle me refait la même demande et je lui donne la même réponse, puis je lui lâche la main et me place plus en avant pour la tirer.		B12.3	C12.2	
		Un court arrêt et on repart : le poney fouaille de la queue.		B7.4		Arrêt
		Inès tire sur la crinière, agite ses bras et regarde vers la fenêtre, fait « Pfff » (= prod sonore non vocale) et touche sa sangle, indique que ça l'embête. Elle la place vers sa bouche, sur son menton.		B10.6		
		Je m'arrête resserrer le licol et Inès proteste m'indique qu'elle veut continuer à avancer. L'exprime par des gestes d'impatience, comme si elle disait « Allez ! Allez ! » et jette un coup d'œil à Simone à la caméra.		B19 B16.1	C12.2 C16.1 C17	
		Je lui donne la longe en main pour patienter. Elle râle toujours à cause de la gêne procurée par la sangle mais l'oublie davantage quand le poney avance. Elle émet beaucoup de sons adressés.		B12.3	C17	
14.00-16.00		Nous faisons des tours dans l'enclos, Inès est attentive quand je change un peu le rythme la trajectoire, s'ajuste, se tient bien			C7.1	
		regarde Simone qui, attentive, lui répond « Coucou »,			C19	
		arrache quelques poils sur le poney.	A6.2			
		Elle est calme, détendue, se tient bien avec les jambes serrées contre les flancs, sans se tenir avec les mains.		B7.2 B7.1		
		Elle touche la bombe sur sa tête, la tapote, crache des poils, se montre souriante.			C8.3	
		A nouveau elle fixe la caméra, Simone demande s'il y a une lumière rouge qui clignote (non), je pense que c'est peut-être le trou noir de l'objectif.		B19	C19	
		(revisionner : babillage, deu deu deu).				
16.00-18.00		Inès continue à babiller bercée par le poney au pas et joue avec sa main, avec l'articulation du poignet, accompagné de « deudeudeudeu dè ! » que je répète.	A14.2	B7.1 B10.1		
		Je m'arrête pour laisser le poney faire son crottin, elle attend calmement, puis fait de grands gestes de bras. (comme pour demander à avancer)		B7.4	C16.1	Arrêt
		Peu après je ramasse par terre un bout de sangle que je lui donne et qu'elle jette aussitôt derrière le pare-botte.		B18.1		
18.00-20.00		Je change le rythme, j'essaye de faire marcher plus vite le poney et Inès y réagit (revisionner, comment ?). Je commente « Oh ça va plus vite ! ».			C7.2	
		Mais j'ai du mal à tirer le poney et plaisante sur le fait d'avoir l'impression de tirer un âne. J'enfouis ma tête un instant dans sa crinière et pose mon bras par-dessus son encolure, en rigolant. Je me redresse, la regarde. Sarah approche son visage du mien (**naso-nasal**), invite que j'imite aussitôt.		B13.3 B14.1 B16.2	C12.3	Imitation
		Elle croise ses bras autours de son torse (18.25-18.37).		B13.3		Comme pour imiter mon « embrassade » du poney ?
		Puis elle demande avec des « beu beu beu ! » et en remuant le haut de son corps à ce que le poney redémarre,	A14.2		C12.2	

		tandis que j'essaye de lui montrer qu'elle peut demander avec ses jambes. *En visionnant, je note ce clivage entre le haut (tonique) et le bas du corps de Sarah (hypotonique)*. Cependant, elle essaye semble motivée mais n'arrive pas à bouger les deux jambes de façon coordonnées. Émet des sons, regarde la caméra. Fait son geste stéréotypé à angle droit.			C19 C17 C12.3	
		Je donne une petite tape sur la croupe de Sinaï et aussitôt après Inès se donne une tape sur le torse (19.00-19.09), (c'est Simone derrière la caméra qui le remarque et commente).		B13.3		Imitation
		Quand je le tire, le poney semble avancer à contrecœur et plaque ses oreilles. Ma position comme ça devant lui doit l'inquiéter… En effet je me replace plus sur son côté et il se détend. Reproduit longuement son geste stéréotypé et fait de grands gestes.	A14.2 A14.2			
		Petit arrêt : aussitôt Inès se plaint de la sangle.		B7.4	C12.2	Arrêt
20.00-22.00		Elle fixe la caméra chaque fois qu'on passe devant. Simone humanise cette caméra en la gratifiant : « C'est bien Inès ! ».		Ajouter B19 x 9	C19	
		Le poney s'arrête toujours au même endroit vers Simone. Conversation entre nous. Inès se tape le torse, se touche, plisse des yeux, joue avec sa main. Grands gestes pour avancer	A14.2	B14.4	C19 C12.2	Arrêt
		Patiente en jouant avec la corde de la longe, babille (« beubeubeubeu ! Bibibibibi ! »)		B17.1		
22.00-24.00		Petite pose, je regarde ce que fait l'autre enfant dans l'enclos à côté, puis me penche pour parler au poney. Je ris, elle semble rire un peu en mimétisme,		B13.3		
		Elle sautille et je lui dis : « Tu veux que ça avance ? »			C12.2	
		Elle se penche pour m'attraper vers le cou, je me rapproche, elle me serre contre elle et colle son visage contre ma joue en babillant. Je sourie « Hum un petit bisou ! » en lui caressant la joue. Je la regarde, sourie et lui dis : « Moi aussi ». Je lui fais un vrai bisou, la regarde sourie. Elle est très souriante durant cet échange.		B17	C14.3 C15.2 C15.3 C17 x 2	(Rush : 22.10-23.30 : ***échange tendre, expression d'affect, partage***).
		Je sollicite l'aide d'Inès, de ses jambes pour faire avancer le poney et ça marche, le poney reprend sa marche.			C12.3	
		Elle se racle la gorge.		B17.6		
		Inès a la longe en main et je la lâche un moment. Je tape dans mes mains : « Inès fais-le avancer ! ». Mais le poney hume le sol puis se gratte l'antérieur.			C14.4	
		Me tenant un peu à distance, je l'encourage à taper avec ses pieds. Inès essaye, gigote, remue la longe. Le poney fouaille de la queue mais ne bouge pas.			C12.3	
		Je reviens doucement et lui prenant les chevilles je lui fais taper plus fort contre le flanc. Le poney démarre. (NB : Bien que n'étant pas devant lui cette fois, il semble que sur cette partie de l'enclos, le poney a les oreilles presque plaquées comme précédemment).			C12.3	
24.00-26.16		Je marche aux côtés d'Inès sans tenir. Le poney La monitrice annonce la fin de la séance, au son de sa voix le poney fonce sur le filet prêt à le traverser.		B13.5		
		Inès réagit mais ne panique pas. Elle garde sa tenue mais dit : « Ah ! »			C10.1	
		Elle tient le filet un instant. Quand le poney s'arrête à l'autre coin, Inès tend le bras pour m'attraper par le cou et **descendre**.			C13.1 C12.2	FIN PORTAGE
		Une fois à terre, elle se place face à moi en émettant des sons et je lui enlève sa bombe.		B12.3	C12.2	
	313	Elle n'a pas lâché la longe et du coup **avance à mes côtés en tirant le poney**.		B6.3		
		J'accroche la bombe sur un piquet qu'elle s'empresse de décrocher et jeter à l'extérieur. Je lui dis que c'est pour Mathieu.		B18.1		
		Je lui demande de reprendre son poney qu'elle a **lâché accompagnant mes paroles d'un geste de pointage vers la longe**. Elle comprend **Elle attrape la longe sous la tête du poney et en se penchant ainsi vers sa tête le regarde en ouvrant la bouche puis se recule et le tire (25.10-25.20) (**		B3.6	C3.1 C12.3	***Surmonte sa crainte***
		J'ouvre le filet, Inès se dirige vers moi mais lâche la longe. Elle cherche à attraper la brosse et je dis qu'on la laisse pour Mathieu.		B3.6 B18.1		

	314	**Je l'encourage verbalement avec gestes à aller rechercher son poney. Elle l'aborde frontalement et lui crache dessus, revient vers moi en sautillant**.		B6.5 B8.6	C12.3	B8.6 car pas agressivité
		Je dérobe la brosse avant elle, la cache derrière mon dos. Je ris et elle aussi, il y a quelque chose d'espiègle avec moi. Finalement c'est moi qui viens le chercher, Inès va vers la porte de sortie qui pour une fois est ouverte, elle la pousse et s'échappe en courant.		B13.3	C15.3 C15.1	
Après		Dans l'écurie, elle joue avec l'abreuvoir, la paille. Nous prenons le goûter dehors, elle jette le gâteau et c'est le chien qui le mange. Elle apprécie beaucoup le jus d'orange. Elle va vers le minibus et comme elle ne veut plus décoller du parking, **je la porte dans mes bras** comme un bébé en riant, jouant puis en **la faisant tourner** ce qu'elle apprécie beaucoup.				

Total items cotés en S45	**225**
Total items en A (Position adhésive pathologique)	25
Total items en B (Position de mise en lien)	131
Total items en C (Position de réflexivité)	69

Ajouter dans tableau cotation à la fin ce qui peut se coter comme global (en terme de fréquence)
B7 : note 4 ; C13 : note 2 ; B13.2 : note 1 ou 2 ; C5 : note 4

II. Feuille de dépouillement 1/3

S 4 5

N° séance	Date	Nom Enfant	Nom Poney	Nom Thérapeute
S 45	11/04/2011	Sarah	Sinaï	Anne

Transfert sur le poney

A. Position adhésive pathologique				B. Position de mise en lien avec l'objet				C. Position de réflexivité			
Items A	Nb	Sous total	% age	**Items B**	Nb	Sous total	% age	**Items C**	Nb	Sous total	% age
A1.	4	**4**	44,44	**B1.**		**0**	0	**C1.**		**0**	0
A2.		**0**	0	**B2.**		**1**	2,05	**C2.**		**0**	0
A2.1.				B2.1.	1						
A2.2.				B2.2.							
				B2.3.							
				B2.4							
A3.		**2**	22,22	**B3.**		**16**	32,65	**C3.**		**2**	11,11
A3.1	1			B3.1.	1			C3.1.	1		
A3.2	1			B3.2.	2			C3.2.	1		
A3.3				B3.3.	1						
				B3.4.	8						
				B3.5.	2						
				B3.6.	2						
A4.		**0**	0	**B4.**		**0**	0	**C4.**		**0**	0
A4.1.				B4.1.				C4.1.			
A4.2.				B4.2.				C4.2.			
A4.3.				B4.3.				C4.3.			
A4.4.				B4.4.							
				B4.5.							
A5.		**0**	0	**B5.**		**0**	0	**C5.**		**Item majoré 10**	55,55
A6.		**3**	33,33	**B6.**		**3**	6,12	**C6.**		**0**	0
A6.1.	1			B6.1.	1			C6.1.			
A6.2.	2			B6.2.				C6.2.			
A6.3				B6.3.	1			C6.3.			
				B6.4.				C6.4.			
				B6.5.	1						
A7.		**0**	0	**B7.**		**16**	32,65	**C7.**		**2**	11,11
A7.1.				B7.1.	2			C7.1.	1		
A7.2.				B7.2.	1			C7.2.	1		
A7.3.				B7.3.	10			C7.3.			
A7.4.				B7.4.	3						
A7.5.				B7.5.							
A8.		**0**	0	**B8.**		**7**	14,28	**C8.**		**2**	11,11
A8.1.				B8.1.				C8.1.	1		
A8.2.				B8.2.	1			C8.2.			
A8.3.				B8.3.				C8.3.	1		
A8.4.				B8.4.	1						
				B8.5.							
				B8.6.	5						
A9.		**0**	0	**B9.**		**0**	0	**C9.**		**0**	0
A9.1.				B9.1.				C9.1.			
A9.2.				B9.2.				C9.2			
A9.3.				B9.3.							
A10.		**0**	0	**B10.**		**6**	12,25	**C10.**		**2**	11,11
A10.1.				B10.1.	4			C10.1.	1		
A10.2.				B10.2.				C10.2.	1		
A10.3.				B10.3.							
				B10.4.							
				B10.5.							
				B10.6.	2						
A.11		**0**	0	**B11.**		**0**	0	**C11.**		**0**	0
				B11.1.				C11.1.			
				B11.2.				C11.2.			
Total A	**9**			**Total B**	**49**			**Total C**	**18**		

Poney		Poney		Poney	

II. Feuille de dépouillement 2/3

N° séance	Date	Nom Enfant	Nom Poney	Nom Thérapeute
S 45	11/04/2011	Sarah	Sinaï	Anne

Transfert sur le thérapeute

A. Position adhésive pathologique				B. Position de mise en lien avec l'objet				C. Position de réflexivité			
Items A	Nb	Sous total	% age	**Items B**	Nb	Sous total	% age	**Items C**	Nb	Sous total	% age-
A12. A12.1. A12.2.		**0**	0	**B12.** B12.1. B12.2. B12.3. B12.4. B12.5.	 6 7 6 1	**20**	33,33	**C12.** C12.1. C12.2. C12.3.	 12 12	**24**	57,14
A13. A13.1. A13.2. A13.3. A13.4. A13.5.		**0**	0	**B13.** B13.1. B13.2. B13.3. B13.4. B13.5.	 1 maj5 5 2 1	**14**	23,33	**C13.** C13.1. C13.2.	 1	**item majoré +5 6**	14,30
A14. A14.1. A14.2. A14.3. A14.4.	 11	**11**	100	**B14.** B14.1. B14.2. B14.3. B14.4.	 1 1 3 1	**6**	10	**C14.** C14.1. C14.2. C14.3. C14.4.	 1 1	**2**	4,76
A15. A15.1. A15.2. A15.3.		**0**	0	**B15.** B15.1 B15.2. B15.3. B15.4. B15.5.	 1 6	**7**	11,66	**C15.** C15.1. C15.2. C15.3.	 1 1 2	**4**	9,52
A16. A16.1. A16.2.		**0**	0	**B16.** B16.1. B16.2. B16.3.	 1 1	**2**	3,34	**C16.** C16.1. C16.2.	 2	**2**	4,76
A17. A17.1. A17.2. A17.3.		**0**	0	**B17.** B17.1. B17.2. B17.3. B17.4. B17.5. B17.6.	1 1 1 3	**11**	18,34	**C17.**	4	**4**	9,52
Total A Thérap	**11**			**Total B Thérap**	**61**			**Total C Thérap**	**42**		

Transfert sur le cadre

A. Position adhésive pathologique				B. Position de mise en lien avec l'objet				C. Position de réflexivité			
Items A	Nb	Sous total	% age	**Items B**	Nb	Sous total	% age	**Items C**	Nb	Sous total	% age
A18. A18.1. A18.2.	 2 3	**5**	100	**B18.** B18.1. B18.2.	 13	**15**	71,43	**C18.** C18.1. C18.2.		**0**	0

A18.3. 118.4.				B18.3. B18.4.	2						
A19.		**0**	0	**B19.**	6	**6**	28,57	**C19.**	9	**9**	100
Total A Cadre	**5**			**Total B Cadre**	**21**			**Total C Cadre**	**9**		

III. Feuille de cotation Tableau

S45

Prise en charge du : 09/11/2009 au : 20.06.2011 (Total 52 séances)

S45 (11/04/2011) : Sarah /Sinaï / Anne

Légende cotation : Nb : nombre. Fq : fréquence (1 = peu fréquent ou émergent : 0 à 25% ; 2 = présent à plutôt fréquent: 25 à 50 % ; 3 = fréquent à très fréquent : 50 à 75 % ; 4 = massivement utilisé : 75 à 100% ; NO = Non observé)

Références théoriques	**A. Position adhésive pathologique** Indifférenciation/collage à l'objet Adhésivité du fonctionnement psychique.	**Nb**	**Fq** **1** **2** **3** **4** **NO**	**B. Position de mise en lien avec l'objet** Prise de conscience du non-moi et d'une dépendance. Différenciation progressive	**Nb**	**Fq** **1** **2** **3** **4** **NO**	**C. Position de réflexivité** Séparation/individuation. Accordages sensori-affectivo-moteurs	**Nb**	**Fq** **1** **2** **3** **4** **NO**
Processus relationnels	**A1. Indifférenciation enfant-poney.** Ex: prod corporelles auto-sensorielles, idiosyncrasiques (crachat, morve sur le poney ou pour lui-même).	*4*	**2**	**B1. Corps à corps avec le poney. Relation en miroir corporel *immédiat*.**		**NO**	**C1. Relation à l'autre-poney. Miroir émotionnel.**		**NO**
EXPRESSIONS de TRANSFERT sur le PONEY	**A2. Collage adhésif.**		**NO**	**B2. Relation de type mise en lien.**		**11**	**C2. Relation différenciée avec l'autre.** Attachement de type *secure*, les liens intersubjectifs deviennent possibles.		**NO**
	A2.1. Agrippement au poney type « contention » (pictogramme « main-rocher »)			B2.1. Agrippement au poney type « contenance », préalable au processus d'attachement.					
	A2.2. Collage au corps du poney			B2.2. Recherche de l'appui du dos combiné à la pénétration du regard (thérapeute ou poney).					
				B2.3. S'appuie contre le corps du poney (avant-bras, thorax).					
				B2.4. Manque, arrachement.					
	A3. Retrait et absence de contact avec le poney.		**1**	**B3. Prise en compte du poney avec ou sans recherche de contacts.**		**2**	**C3. Élans relationnels envers le poney.**		**1**
	A3.1. Ignore le poney.	*1*		B3.1. Jette un œil ou observe ce que fait le poney (attentif, intéressé mais ne cherche pas à prendre contact).	*1*		C3.1. Élan relationnel « dynamique » (recherche de contact avec échanges de regards, tonalité émotionnelle perceptible).	*1*	
	A3.2. Recours aux stéréotypies.	*1*		B3.2. Observe puis initie un contact avec le poney ou répond à une initiative du poney.	*2*		C3.2. Élan relationnel discret (apaisement en restant à proximité physique du poney, dans le côte à côte par exemple, ou bien le tire à la longe en ayant conscience de son action).	*1*	
Expressions de transfert sur le	A3.3. Absence de réaction lors d'un contact initié par le poney (dont un	*1*		B3.3. L'approche ou l'effleure **« l'air de rien »**.	*1*				

poney (suite)	contact à distance comme le hennissement).								
				B3.4. Touche, caresse le corps du poney, l'aborde de côté, ¾ ou par l'arrière.	*8*				
				B3.5. Fuit les initiatives de contact du poney ou manifeste sa crainte.	*2*				
				B3.6. Alternance « saisir/lâcher » la longe.	*2*				
	A4. Recherche de sensations avec le poney.		**NO**	**B4. Émergence de moments relationnels, interactionnels.**		**NO**	**C4. Recherche d'échanges relationnels plus authentiques avec le poney**.		**NO**
	A4.1. Poney vécu comme un bouquet de sensations (odeur, chaleur, fourrure, mouvement, etc.)			B4.1. Ébauche de tendresse envers le poney.			C4.1. Confirmation d'un sentiment de séparation possible dans son lien avec le poney.		
	A4.2. Hypersensibilité sensorielle.			B4.2. Mouvement de destructivité envers le poney.			C4.2. Possibilité de colères plus ou moins violentes envers le poney.		
	A4.3. Poney utilisé comme prolongement corps thérapeute.			B4.3. Touche la tête du poney (siège relations sociales) avec un objet (paille, gant).			C4.3. Moments de vraie tendresse possible, avec souci de l'autre-poney.		
	A4.4. Fait couler ou étale de la terre sur le corps du poney.			B4.4. Touche, caresse la tête du poney avec sa main, son coude.					
				B4.5. Ébauches d'imitation du poney et/ou synchronisation (ex : imite le poney se rouler et agiter les pattes).					
	A5. Regard envers le poney Absent, évitant, périphérique, collé, traversant.		**NO**	**B5. Interpénétration des regards**. Va et vient entre hyperpénétrant et retrait. Intérêt pour l'œil du poney. Parfois désir de piquer dans l'œil. Toucher, lécher l'œil, effet cyclope.		**NO**	**C5. Interaction des regards**. A récupéré un échange de regard presque normal, plus lumineux, pétillant avec une bonne tonalité d'échange.	*10*	**3**
	A6. Mode d'explorations corporelles envers le poney partiellement archaïque.		**2**	**B6. Mode d'explorations corporelles envers le poney, type processus primaires**.		**1**	**C6. Mode d'explorations corporelles envers le poney, type processus secondaires**.		**NO**
	A6.1. Peu ou pas.	*1*		B6.1. Avec comparaison du pareil/pas pareil, mou/dur, poils longs/courts, doux/rêches, ...	*1*		C6.1. Intérêt pour le dessus/dessous du poney.		
Expressions de transfert sur le	A6.2. Sans altérité, parties du corps du poney utilisées pour se procurer des sensations (Exemple : arracher des poils et les regarder tomber devant ses	*2*		B6.2. Exploration avec l'index bien détaché des creux, plis, saillis (oreilles, naseaux, jointures).			C6.2. Prise de conscience entre le tout et ses parties (prise de conscience de sa propre image du corps).		

poney (suite)	yeux).								
	A6.3. Explorations d'un corps partiel sans conscience de l'ensemble du corps d'un être vivant.			B6.3. Besoin de toucher le corps du poney en mouvement.	*1*		C6.3. Exploration de la tête avec recherche de contact visuel à bonne distance, souvent accompagné d'expressions émotionnelles.		
				B6.4. Intenses, appuyées, intrusives (nécessitant intervention protectrice du thérapeute).			C6.4. Lien qui passe par le toucher.		
				B6.5. Intérêt pour la tête (siège des relations sociales).	*1*				
	A7. Ébauche de portage.		**NO**	**B7. Portage contenant.**		**2**	**C7. Portage accordé.**		**1**
	A7.1. Peu ou pas recherchée.			B7.1. Recherche d'un bercement dans une dynamique de plaisir.	*2*		C7.1. Accordages corporels différenciés.	*1*	
	A7.2. Cramponnement.			B7.2. Agrippement (versus préalable de l'attachement).	*1*		C7.2. Alternance de demande ou acceptation de bercement et de rythme plus soutenu (trot) impliquant d'être collé/décollé du corps du poney.	*1*	
	A7.3. Corps mou, non vertébré, glissant de part et d'autre, ou au contraire, hypertonie.			B7.3. Redressement corporel, bonne tenue, *fantasme du Centaure,* début du processus de vertébration.	*10*		C7.3. Recherche de nouvelles stimulations lors du portage conduisant à une scénarisation (par exemple, le thérapeute ressent le besoin de proposer des jeux équestres). Sentiment d'un véritable trio enfant-poney-thérapeute.		
	A7.4. Expérience de discontinuité, ruptures dans le portage. (Exemple : l'enfant descend du poney dès que la sensation rythmique s'arrête).			B7.4. Expérience d'une continuité, peu ou plus de ruptures.	*3*				
	A7.5. Recherche exclusive de sensations intra-utérines de nature rythmiques, bercement hypnotique.			B7.5. Recherche de fusion dans un corps à corps apaisant.					
	A8. Modalités d'expressions émotionnelles, relationnelles.		**NO**	**B8. Modalités d'expressions émotionnelles, relationnelles**.		**1**	**C8. Modalités d'expressions émotionnelles, relationnelles**.		**1**
Expressions de transfert sur le poney (suite)	A8.1. Accordages affectivo-sensorimoteurs inexistants ou mimétisme immédiat.			B8.1. Ébauches d'accordages affectivo-sensorimoteurs. Rythme.			C8.1. Expression d'affects envers le poney avec possible partage d'affects avec le thérapeute.	*1*	

	A8.2. Recherche de sensations plutôt que d'émotions.			B8.2. Lien qui peut passer par le sonore, le toucher.	*1*		C8.2. Démonstration de tendresse envers le poney et/ou de colère.		
	A8.3. Autosensualité. Poney « autistisé », instrumentalisé.			B8.3. Attaque possessive souvent jubilatoire de la tête du poney.			C8.3. Début d'accordages affectivo-sensorimoteurs.	*1*	
	A8.4. Hypersensibilité de type très primitif à l'état émotionnel du poney (signes indirectes : accentuation des stéréotypies ou rituels, déclenchement *crise de colère* en cas de tensions chez le poney ou au contraire, détente voire « endormissement »).			B8.4. Alternance crainte et jubilation des retrouvailles avec le poney.	*1*				
				B8.5. Angoisse d'arrachement (de reperte de l'enveloppe (Haag)).					
				B8.6. Modalité de communication idiosyncrasique (ex : crachats versus communication adressée ; "crachat-lama" /« garde la distance », "crachat-provocation" /« comment réagis-tu ? »).	*5*				
	A9. Messages non verbaux envers le poney non manifestes.		**NO**	**B9. Ébauches de messages non verbaux en présence ou envers le poney.**		**NO**	**C9. Messages non verbaux envers le poney.**		**NO**
	A9.1. Peu ou pas.			B9.1. Mimiques, gestuelle, sourires.			C9.1. Mimogestualité, avec partage possible avec thérapeute.		
	A9.2. Réaction intense aux mouvements du poney.			B9.2. Contact naso-nasal (interprétable comme **« rituel de contact »** par le poney).			C9.2. Réaction manifeste à l'éloignement du poney avec partage d'affect avec le thérapeute.		
	A9.3. Pas de réaction manifeste à l'éloignement du poney.			B9.3. Réaction manifeste à l'éloignement du poney (interprétable comme déception par exemple, ou reproche voire comme un vécu de « lâchage psychique»).					
	A10. Messages vocaux ou verbaux en présence du poney.		**NO**	**B10. Messages vocaux ou verbaux en présence ou envers le poney.**		**1**	**C10. Mise en parole du lien au poney.**		**1**
	A10.1. Inexistants ou émission vocale en adhésivité immédiate.			B10.1. Exercice vocalique spontané. Babillage, et/ou sons syllabiques.	*4*		C10.1. Sollicitations, sons, paroles ou mimogestualité adressées au thérapeute à propos du poney, de son lien avec le poney.	*1*	
Expressions de	A10.2. Cris perçants.			B10.2. Impulsion aux lallations (gazouillis).			C10.2. Paroles, sons, babillage adressées directement au poney. Transmission d'affects.	*1*	

transfert sur le poney (suite)	A10.3. Stéréotypé ou écholalique (ex : phrase plaquée du type : « Bonjour mon ami le poney »).			B10.3. Chantonnement.					
				B10.4. Avidité pour l'acquisition du vocabulaire avec répétition de mots.					
				B10.5. Tentative d'imiter ou de répondre en écho au message vocal du poney (hennissement, renâclement).					
				B10.6. Production sonore (ex : raclement de gorge, soupirs, gémissements, pleurs, rires).	*2*				
	A11. Toute-puissance, tentative de contrôle du poney. Poney « chosifié ».		**NO**	**B11. Émergence d'affects en lien avec le poney.**		**NO**	**C11. Partage d'affect.**		**NO**
				B11.1. Modalités d'expression d'affects ± extrêmes (peur, rage, détresse, terreurs primitives…)			C11.1 Mouvements de mutualité tendre.		
				B11.2. Attaques envieuses et/ou destructrices.			C11.2. Possible expression et partage d'affects.		
EXPRESSIONS de TRANSFERT sur le THERAPEUTE	**A12. Pas ou peu de prise en compte du thérapeute.**		**NO**	**B12. Prise en compte de la présence du thérapeute.**		**2**	**C12. En lien avec le thérapeute.**		**3**
	A12.1. Impression donnée d'inexistence.			B12.1. Evite/fuit ou le tient à distance.	*6*		C12.1. Semble attendre une réaction, une réponse du thérapeute (ex : enlève son manteau et regarde le thérapeute).		
	A12.2. Jette des coups d'œil au thérapeute sans rechercher une rencontre de regard (type vigilance).			B12.2. Feint de l'ignorer **(« air de rien »)**			C12.2. Sons, paroles ou mimogestualité adressées au thérapeute.	*12*	
				B12.3. Fait des demandes égocentrées adressée au thérapeute (Exemple : monter sur le dos du poney ou du thérapeute, enlever le casque).	*7*		C12.3. Accepte une demande, répond de façon adaptée à une sollicitation du thérapeute (impression d'échange, de dialogue, d'accordage).	*12*	
				B12.4. Manifestation de refus (face aux sollicitations du thérapeute).	*6*				
				B12.5. Observe attentivement ce que fait le thérapeute ou autre personne.	*1*				
Expressions de	**A13. Collage corporel au thérapeute.**		**NO**	**B13. Décollage de l'adhésivité au thérapeute.**		**2**	**C13. Manifestation d'individuation et liens à l'objet.**	*5*	**1**
	A13.1. Se colle au corps du			B13.1. Aller et retour entre le poney et le	*1*		C13.1. Thérapeute investi comme objet	*1*	

transfert sur le thérapeute (suite)	thérapeute.			thérapeute (incluant élan vers le poney mais se ravisant).			différencié. Accordage.		
	A13.2. Embavement ou autre production corporelle.			B13.2. Thérapeute investi dans une relation en miroir comme un double.	*5*		C13.2. Capacité d'être seul avec le poney en présence du thérapeute.		
	A13.3. Regard adhésif (recherche effet « cyclope »).			B13.3. Ébauches d'imitation et/ou de mouvements d'accordage avec le thérapeute.	*5*				
	A13.4. Regard absent, évitant.			B13.4. Recherche de réassurance auprès du thérapeute dans son élan ou son contact avec le poney à pied ou dans le portage (par le regard, la présence, la main tenue, la voix).	*2*				
	A13.5. Impression d'être interchangeable.			B13.5. Recherche proximité du thérapeute (côté à côte et non plus collage).	*1*				
	A14. Retrait et absence de contacts avec le thérapeute.		**4**	**B14. Émergence de moments relationnels, interactionnels avec le thérapeute.**		**1**	**C14. Recherche d'échanges relationnels plus authentiques avec le thérapeute**.		**1**
	A14.1. Ignore le thérapeute.			B14.1. Ébauche de tendresse envers le thérapeute.	*1*		C 14.1. Confirmation d'un sentiment de séparation possible dans son lien avec le thérapeute.	*1*	
	A14.2. Recours aux stéréotypies.	*11*		B14.2. Mouvement de destructivité envers le thérapeute.	*1*		C 14.2. Possibilité de colères plus ou moins violentes envers le thérapeute.		
	A14.3. En cas de détournement du regard ou de l'attention du thérapeute, pas de réaction manifeste.			B 14.3. Echange de regard et de sourire. Le sollicite du regard.	*3*		C 14.3. Recherche plus assurée de vrais échanges relationnels.	*1*	
	A14.4. Hypersensibilité aux manifestations de présence, d'existence du thérapeute ou autre personne (ex : si celui-ci s'approche, parle, se racle la gorge, fait un geste, etc.)			B14.4. Détournement de l'attention ou du regard du thérapeute vécu comme « lâchage psychique », rupture, discontinuité du lien. (ex : l'enfant se laisse aussitôt glisser du poney, a recours à une stéréotypie, re-sollicite l'attention, le regard du thérapeute, lien tyrannique).	*1*		C14.4. Diminution ou disparition des vécus de « lâchage psychique » de la part du thérapeute, possible continuité du lien.		
	A15. Expressions émotionnelles, relationnelles.			**B15. Expressions émotionnelles, relationnelles**.		**1**	**C15. Expressions émotionnelles, relationnelles**.		**1**
Expressions de	A15.1. Accordages affectivo-sensorimoteurs inexistants ou mimétisme immédiat.			B15.1. Ébauches d'accordages affectivosensorimoteurs avec le thérapeute.			C15.1. Expression d'affects envers le thérapeute, échanges et/ou partage.	*1*	
	A15.2. Recherche de sensations			B15.2. Lien qui peut passer par le sonore, le	*1*		C15.2. Démonstration de vraie tendresse	*1*	

transfert sur le thérapeute (suite)	plutôt que d'émotions.			toucher, le rythme.			ou de colère envers le thérapeute.		
	A15.3. Hypersensibilité de type très primitif à l'état émotionnel du thérapeute.			B15.3. Attaque possessive souvent jubilatoire de la tête du thérapeute.			C15.3. Échanges de regards de bonne qualité.	*2*	
				B15.4. Alternance crainte et jubilation des retrouvailles avec le thérapeute.					
				B15.5. Modalité de communication idiosyncrasique (ex : crachats comme mode de communication ; "crachat-lama" /« gardes la distance », "crachat-provocation" /« comment réagis-tu ? »; jet de terre. Formes de réponses singulière à une sollicitation - verbale par exemple - du thérapeute).	*6*				
	A16. Messages non verbaux envers le thérapeute.		**NO**	**B16. Messages non verbaux en présence ou envers le thérapeute.**		**1**	**C16. Messages non verbaux envers le thérapeute.**		**1**
	A16.1. Peu ou pas.			B16.1. Posture, mimique, gestuelle, sourire.	*1*		C16.1. Mimogestualité adressée au thérapeute.	*2*	
	A16.2. Ne réagit pas à l'éloignement du thérapeute.			B16.2. Contact « naso-nasal » avec le thérapeute.	*1*		C16.2. Réaction manifeste à l'éloignement du thérapeute avec partage d'affect provoquant une réponse du thérapeute (parole, retour vers l'enfant).		
				B16.3. Réaction manifeste à l'éloignement du thérapeute (interprétable comme déception ou reproche voire comme un vécu de « lâchage psychique»).					
	A17. Messages vocaux ou verbaux en présence du thérapeute.		**NO**	**B17. Messages vocaux ou verbaux en présence ou envers le thérapeute.**	*1*	**1**	**C17. Mise en parole du lien au thérapeute. Messages vocaux ou verbaux adressés clairement au thérapeute.** Sollicitations, mots, paroles adressées directement au thérapeute. Transmission d'affects. (Le thérapeute parvient facilement à traduire ce que l'enfant semble lui communiquer, et peut par exemple lui retransmettre avec des paroles et une gestualité théâtralisée et affectivée).	*4*	**1**
	A17.1. Inexistants ou émission vocale en adhésivité immédiate.			B17.1. Exercice vocalique spontané. Babillage, et/ou sons syllabiques.	*6*				
	A17.2. Cris perçants.			B17.2. Impulsion aux lallations (gazouillis).					
	A17.3. Stéréotypé ou écholalique.			B17.3. Imitation de la mélodie de la phrase.					

				B17.4. Avidité pour l'acquisition du vocabulaire avec répétition de mots.					
				B17.5. Chantonnement.	*1*				
				B17.6. Production sonore (ex : raclement de gorge, soupirs, gémissements, pleurs, rires).	*3*				
EXPRESSIONS de TRANSFERT sur le CADRE	**A18. Utilisation stéréotypée du dispositif équestre** (terre, licol, longe, paille, espace).		**4**	**B18. Apparition d'un repérage de l'espace tridimentionnel.**		**3**	**C18. Repérage quadridimentionnel.**		**NO**
	A18.1. Entretien d'une stéréotypie unisensorielle (exemple : regard accroché aux murs, faire tourner brin paille, la longe).	*2*		B18.1. Exploration de l'espace sensoriel (matériel équestre, terre meuble, contour, espace vide derrière le pare-bottes, filet,…).	*13*		C18.1. Inscription dans la temporalité.		
	A18.2. Stéréotypie avec un objet personnel (Vêtement, objet, ficelle).	*3*		B18.2. Intérêt pour les angles (enfant se calant, réfugiant dans les angles).			C18.2. Mise en récit (ou ébauche) de sa thérapie avec le poney. Prise en compte de l'évolution dans son lien au poney et au thérapeute.		
	A18.3. Non conscience d'une temporalité de la séance (ex : cherche systématiquement à sortir si porte du manège ouverte comme si répondait au message, porte ouverte = sortir).			B18.3. Appui du dos contre les parois.					
	A18.4. Passe du temps au sol (assis, couché).			B18.4. Intérêt pour certains aspects sensoriels du cadre, et éventuellement les contraires (terre meuble labourée par ex/ objet dur, creux/saillies, déchirure dans le filet, etc.).	*2*				
	A19. Ignore ou au contraire accrochage à l'objet caméscope. Impression que l'enfant ne regarde que l'objectif ou fixe le point lumineux de la caméra.		**NO**	**B19. Tient compte du caméscope et du sujet qui est derrière**. Ébauche d'échanges. (Jette des coups d'œil adressés, éventuellement agresse la caméra). NB : lié à l'image du corps ; constitution de l'image d'arrière plan.	*6*	**2**	**C19. Échange** (regards, sourires ou en l'interpellant vocalement/verbalement) **avec la personne qui filme**. (Se repère notamment quand celle-ci répond à l'enfant ou retransmet au thérapeute un message reçu par l'enfant).	*9*	**4**

INDEX DES AUTEURS

A

ABRAHAM N., 380, 509
ADAMSON L., 138, 528
ADRIEN J.L., 522
AGUETTANT A., 89, 509
AINSWORTH M.D., 346, 509
AITKEN K.J., 335, 528
ALLEN K., 81, 509
ALS H., 138, 528
ANDERSON K., 74, 81, 509, 527
ANDERSON R.K., 74, 81, 509, 527
ANDERSON W., 74, 81, 509, 527
ANDRIEU C., 83, 509
ANSORGE L., 89, 509
ANTONIOLI C., 94, 509
ANZIEU D., 157, 345, 509
APPELL G., 72, 513
ARDREY R., 365, 509
ARGYLE M., 366, 509
ARNOLD L.E., 513
ARSENAULT-LAPIERRE G., 82, 528
ASFAUX B., 382, 510
ATTIGUI P., 181, 188, 280, 512, 517, 521
AUER J., 518
AULAGNIER P., 282, 438, 509, 514
AULAGNIER S., 282, 438, 509, 514
AUSTERMANN A.R. & B., 382, 509
AUTIER-DERIA D., 83, 84, 509

B

BAGHDALI A., 39, 42, 509
BAILEY K.G., 366, 510
BALINT M., 345, 510
BARATAY E., 101, 510
BARON-COHEN S., 39, 510
BARREY J.C., 51, 155, 223, 355, 367, 368, 510
BARTHÉLÉMY S., 380
BATESON G., 72, 436, 510
BAUDONNIERE P. M., 510
BAYLE B., 382, 510
BECK A.M., 80, 81, 435, 510, 512, 527, 529
BEDOS F., 365, 520
BEIGER F., 91, 510
BEKOFF M., 104, 510
BENNETTO L., 54, 510
BENTHAM J., 102, 510
BENVENISTE E., 97, 510
BERGERET J., 381, 511
BERGIN B., 521
BERTHELOT C., 365, 520
BERTHOZ A., 156, 397, 511
BERTRAND M., 99, 511
BICK E., 157, 388, 511
BIERY M.J., 90, 511
BION W.R., 346, 371, 511
BLAKEMORE S.J., 54, 511
BLASCOVICH J., 81, 509
BLOKHUIS H.J., 522
BODDAERT N., 38, 511
BONNET G., 284, 511
BONO G., 523
BOSSARD J.H.S., 79, 511
BOUISSOU M.F., 48, 84, 519
BOURDIN D., 284, 511
BOWER T.G.R., 416, 511
BOWLBY J., 345, 509, 511
BRAZELTON T.B., 138, 528
BRENSING K., 94, 511
BRIARD L., 356, 511
BRICKEL C., 74, 511
BRUN A., 1, 52, 109, 110, 160, 181, 188, 280, 363, 511, 512, 517, 520, 521, 526
BRUNEL M-L., 155, 513
BRUNER J.S., 435, 512
BRYANT B., 73, 512
BULLINGER A., 334, 512
BURDEAU A., 102, 526
BURGAT F., 102, 512
BURNS T., 365, 512
BUSNEL M.-C., 397, 525
BUSTAD L.K., 80, 512
BYDLOWSKI M., 382, 512

C

CAHN R., 99, 512
CARCHON I., 523
CAREL A., 100, 397, 512
CARLIER P., 61, 104, 183, 514
CAROLL J., 47, 512
CARTRON A., 72, 512
CASCIO C.J., 54, 512
CASE-SMITH J., 94, 283, 435, 515, 527
CASTRO (de) D., 523
CAUVIN J., 67, 512
CHABERT, 405, 525
CHAMOVE A.S., 76, 512
CHAMPAGNE N., 82, 528
CHARBONNEAUX J., 399, 513
CHAUVET D., 514
CHERLIN, 365, 526
CHOUVIER B., 52, 109, 333, 511, 525, 526
CHRISTEN Y., 104, 513
CICCONE A., 156, 513
CLAUDE I., 91, 197, 513
CONDON W.S., 407, 513
CONDORET A., 80, 513
COPPINGER R. et L., 66, 513
CORSON S.A., 80, 513
COSNIER J., 1, 72, 155, 368, 513
CRAWLEY-HARTRICK O.J.E., 76, 512

D

DAGEVILLE C., 53, 513
DARK G.S., 529
DARWIN C., 101, 513
DAUBNER E., 104, 513
DAVID M., 72, 513, 527
DAVIDOVITCH M., 190, 513
DAVIS J., 73, 513
DE FARIAS S., 523
DEAN J., 366, 509
DECETY J., 409, 514
DEGUEURCE C., 69, 514
DELFOUR F., 61, 82, 102, 104, 183, 438, 514, 522
DELION P., 196, 514
DENIS P., 284, 419, 514
DEPUTTE B.L., 80, 93, 518
DESCLEFS S., 93, 514
DESPRET V., 70, 514
Di PONIO M., 93, 514
DONIO S., 24, 514, 524
DONNET J.L., 404, 516
DOOBS H.E., 93, 514
DUDOVA I., 54, 514
DUDZINSKI K., 437, 514
DUKE M.P., 366, 514
DUPRAT A., 128, 517

E

EMERY N.J., 398, 514, 515
ENOFF P., 401, 515
EVE J., 80, 515
EXNER C.E., 283, 515

F

FADIGA L., 155, 524
FAGEN R., 435, 515
FAIRBAIRN W.R.D., 345, 515
FARVER T., 516
FECTEAU S., 82, 528
FEH C., 57, 515
FEIST J.D., 357, 515
FERRANT A., 284, 515
FILLIAT C., 83, 84, 509
FISCHBACH G., 163, 515
FOGASSI L., 155, 524
FOMBONNE E., 515
FRAIBERG S., 346, 515
FREUD S., 379, 380, 385, 386, 391, 404, 431, 515
FRIEDMAN E., 80, 516
FRIEND T.H., 84, 516
FRITZ C., 81, 516
FROHOFF T., 437, 514
FURST A., 518
FURTOS J., 297, 370, 526

G

GALLESE V., 155, 409, 516, 524
GARCIN J., 401, 516
GARRIGUES P., 435, 437, 516
GEORGIEFF N., 1, 40, 224, 516
GEPNER B., 37, 527
GIVRE P., 526
GOEB J.-L., 382, 516
GOLDMAN A., 409, 516
GOLSE B., 1, 36, 43, 282, 334, 335, 336, 354, 362, 516
GRANDIN T., 45, 377, 516
GREEN A., 404, 516
GREENE E.G., 437, 516
GREGG J., 437, 517
GROSSBERG J., 82, 529
GUEDENEY A., 517
GUEDENEY N., 345, 347, 417, 517
GUICHET J.L., 66, 102, 517, 527
GUICHET J-L., 66, 102, 517, 527
GUINARD F., 181, 280, 517
GUNNER J., 365, 520
GWYNNE P. H., 513

H

HAAG G., 128, 204, 236, 279, 282, 288, 351, 369, 471, 517
HALL E.T., 363, 367, 517
HAMA H., 76, 517
HAMEURY L., 91, 517
HARE B., 403, 521
HART B.L., 527
HART L., 516, 521, 527
HART L.A., 527
HARTMANN A ., 73, 525
HASSMEN P., 522
HAUSBERGER M., 75, 76, 77, 154, 518, 519
HAVERBEKE A., 523
HEINE B., 90, 518
HELLINGER B., 383, 518
HEMERY D., 76, 518
HEMMINGS A., 521
HENRY S., 76, 518
HERBINET E., 397, 525
HIEN E., 80, 518
HILTON C.L., 54, 518
HINDE R.A., 71, 518
HINES L.M., 80, 512
HORIOT H., 45, 518
HOUZEL D., 371, 518

I

IBANEZ TALEGON M., 523
INHELDER B., 155, 524
ISAACSON R., 92, 518

J

JACQUET-RAMISSA P., 399, 518
JAEGGIN S., 77, 518
JANAUD J.C., 382, 518
JANICK V.M., 437
JEAN A., 91, 510
JENNINGS G., 81, 509
JOLLY A., 435, 512
JOLY F., 280, 519

JORLAND G., 156, 406, 511
JOUVENTIN P., 82, 514
JUHASZ A ., 73, 513

K

KAES R., 100, 519
KANNER L., 35, 369, 460, 519
KASS P., 516
KATCHER A.H., 80, 81, 435, 510, 512, 516, 527
KATZ D., 363, 519
KERGOAT M., 66
KERVELLA C., 523
KIDD A ., 73
KIDD R., 73, 519
KILEY-WORTHINGTON M., 46, 519
KLEIN M., 359, 519
KONICHECKIS A., 372, 519
KREUZTER M., 104, 528
KRUGER K. A., 80, 519

L

LACAN J., 391, 519
LALLERY H., 87, 521
LANG J-J., 81, 88, 519
LAPLANCHE J., 519
LAROSE C., 76, 519
LAZIER C., 51, 223, 368, 510
LAZNICK-PENOT M.C., 397, 519
LE PAGE A., 88, 520
LEBLANC M.-A., 48, 51, 84, 519
LECA H., 52, 511
LECANUET J.-P., 156, 520
LECUYER R., 364, 520
LEEKAM S.R., 54, 520
LEGIŠA J., 54, 520
LEROY C.G., 102, 365, 520
LESTEL D., 104, 520
LEVINGER G., 365, 520
LEVINSON B.M., 79, 520
LHEUREUX-DAVIDSE C., 282, 520
LHOPITAL M., 156, 513
LILLY J., 183, 520
LINKE K., 94, 511
LIOZON C., 276, 363, 394, 520
LIVET M.O., 37, 520
LORENZ K.L., 66, 155, 204, 364, 520
LORIN de REURE A., 1, 25, 26, 82, 91, 188, 476, 521, 532, 534
LUBERSAC (de) R., 87, 88, 519, 521
LUKINA L.N., 94, 521
LUPIEN S., 82, 528
LYNCH J., 516

M

MADER B., 80, 521
MAIELLO S., 233, 521
MALLON G., 520
MARCELLI D., 426, 521, 523
MARLIER L., 156, 521
MARTEN K., 61, 104, 514
MATSUYAMA Y., 517
MAURER M., 74, 81, 522
MAY T., 54, 522
MAZIÈRES de J., 57, 515
Mc DONNELL S.M., 77, 518
Mc LEAN E., 521
Mc LEAN P. D., 155, 521
Mc MAHON M., 523
MEIR D., 24, 514
MELLIER D., 392, 397, 405, 522, 525
MELTZER D., 157, 369, 388, 511, 522
MERCHE C., 522
MICHAUD Y., 67, 528
MILLS D.S., 49, 77, 518, 522
MISSONNIER S., 1, 157, 388, 409, 522
MONTAGNER H., 74, 401, 522
MONTY R., 522
MORGAN K., 76, 522
MORICE-GUERIN S.M., 90, 522
MORIN E., 71, 98, 522
MOTTRON L., 29, 41, 43, 426, 523
MURRAY L., 74, 397, 523

N

NABET E., 383, 523
NADEL J., 74, 156, 290, 409, 514, 523
NAGASAWA M., 402, 523
NANKERVIS K.J., 49, 522
NATHANSON D.E., 94, 523
NAYSMITH G., 92, 518
NERI C., 371, 523
NESBITT P.D., 366, 523
NIQUET-DEFER F., 90, 523
NORMANDO S., 523
NOWICKI S., 366, 514

O

O'LEARY CORSON E., 80, 513
O'BRIEN J.C., 283, 515

Ö

ÖDBERG F.O., 523

O

ODENDAAL J., 74, 81, 523
OGSTON W.D., 407, 513
OLIVEIRA N., 401, 523
OLSON M., 74, 156, 509, 528
ORLANDO L., 68, 524
OUSS-RYNGAERT L., 38, 524

P

PELLEGRINO (di) G., 155, 524
PELLETIER-MILLER C., 91, 524
PERELBERG A, 524
PERNON E., 39, 54, 524
PHILIPPE A., 37, 524
PIAGET J., 155, 334, 524

PINARD A., 88, 519
POISSANT L., 104, 513
PONTALIS J.B., 519
POTTER J.T., 90, 524
PRY R., 39, 524

R

RAMSEY P.G., 73, 524
RAPIN I., 190, 524
REGAN T., 105, 524
REICHLER R.J., 453, 526
REID C., 81, 509
RENCK J.-L., 70, 101, 524
RÉSERBAT-PLANTEY D., 523
RESNIK S., 378, 524
REVELEY M.A., 94, 509
RICHARD F., 99, 100, 512, 519, 524
RICHARD J., 334, 512
RICHARD-YRIS M.-A., 77, 518
RIOU-MILLIOT S., 52, 53, 525
RIZZOLATTI G., 155, 524
ROBEL L., 36, 43, 516, 525
ROBIN M., 397, 525
ROBINSON K., 521
ROCHAT P., 373, 525
ROCHE H., 46, 525
ROGERS L.J., 519
ROGERS S.J., 190, 525
ROST D., 73, 525
ROUSSEAU J.-J., 102, 525
ROUSSILLON R., 1, 25, 26, 52, 98, 100, 109, 159, 181, 188, 280, 297, 333, 336, 339, 370, 379, 386, 392, 397, 405, 415, 429, 431, 511, 512, 516, 517, 521, 525, 526
RUBIO L., 334, 512
RUNDGREN M., 522
RUTTER M., 526

S

SAINT-JOHN P., 526
SAMBROOK T., 76, 521
SANDER L.V., 407, 513
SANKEY C., 213, 526
SCHAAL B., 156, 521
SCHEFLEN A.E., 366, 526
SCHOPENHAUER A., 102, 526
SCHOPLER E, 128, 453, 526
SCHOVANEC J., 526
SCHWEBEL A.I., 365, 526
SÉGLY-DUCLOT, 99, 526
SERPELL J. A., 519
SERVAIS V., 66, 70, 75, 95, 101, 102, 517, 524, 526, 527
SHASHAR N., 524
SIMONNEAUX L., 103, 528
SINGER P., 105, 526
SMITH B.A., 94, 283, 435, 515, 527
SMITH S. L., 94, 283, 435, 515, 527
SOMMER A.E., 363, 527
SOUSSIGNAN R., 156, 521
SPITZ R.A., 374, 527
STAFFORD K. J., 76, 512
STERN D.N., 72, 527
STEVEN G., 366, 523
STRUM S., 66, 527
SUDRES J.L., 89, 509
SUZUKI Y., 54, 527
SYLVA K., 435, 512
SZANTO A., 204, 527

T

TAMNET D., 45, 527
TARDIF C., 37, 527
TARDOS A., 527
TARPINIAN A., 98, 527
TASSEL A., 526
TAYLOR R.R., 91, 527
THOMAS S., 516
THORNDIKE E.L., 103, 527
THURIN J.M., 43, 528
TODT D., 94, 511
TORDJMAN S., 128, 517
TOROK M., 380, 509, 528
TRACHTENBERG S.W., 519
TREMBLAY-LEVEAU H., 74, 523
TREVARTHEN C., 74, 156, 335, 397, 523, 528
TRIEBENBACHER S., 73, 528
TRONICK E., 138, 528

U

UEXKÜLL J. (von), 82, 528
UTRIA E., 514
UVNÄS-MOBERG K., 92, 528

V

VACHERET C., 42, 528
van der WOUDE S.E., 524
VAUCLAIR J., 104, 528
VEIT F., 524
VELLIS De R.F., 526
VENET E., 39, 528
VERMOREL H., 345, 515
VIAU R., 82, 528
VIDAL J.M., 528
VIDAL M., 103, 528
VIGNE J.D., 67, 528
VISSER E.K., 522
VOELKER R., 80, 528
VORMBROCK J., 82, 529

W

WAAL (de) F., 104, 529
WAINRIB S., 99, 100, 512, 519, 524
WALBERG A., 365, 529
WALKER C.D., 82, 528
WALLON H., 156, 529
WARING G., 529
WEEKS J., 529
WIDSTRÖM A.-M., 53, 529
WIGGINS L.D., 54, 529
WILLIAMS D., 529
WILLIAMS E., 365, 529

WILSON E.O., 103, 529
WINNICOTT D.W., 346, 359, 371, 391, 392, 411, 430, 431, 529, 530
WINNYKAMEN F., 72, 512
WISE S., 138, 528
WOLFE P., 530
WOLFF M., 522

Y

YOGO M., 517

Z

ZEANAH C.H., 347, 530
ZETTERQVIST M., 522
ZILBOVICIUS M., 234, 530

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM N., TOROK M. (1987), *L'écorce et le noyau*, Paris, Flammarion.

AGUETTANT A. (1980), « L'enfant arriéré profond et l'équithérapie », in SOULÉ M., *L'animal dans la vie de l'enfant,* Paris, ESF.

AINSWORTH M.D., BLEHAR M.C., WATERS E., WALL S. (1978), « Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation », HILLSDALE N. J.: Lawrence Erlbaum Ass. BOWLBY J. (1969), in *Attachement et perte*, Paris, PUF.

ALLEN K., BLASCOVICH J. (1996), « The Value of service Dogs for People with Severe Ambulatory Disabilities: a Randomized Controlled Trial », in *Journal of the American Medical Association,* 275, 1001-1006.

ANDERSON K., OLSON M. (2006), « The Value of a Dog in a Classroom of Children with Severe Emotional Disorders », in *Anthrozoös*, 19, 1, 35-49.

ANDERSON W., REID C., JENNINGS G. (1992), « Pet Ownership and Risk Factors for Cardiovascular Disease », *The Medical Journal of Australia*, 157, 7, 298-301.

ANDRIEU C. (2014), « Les signes de mal-être chez le cheval en équithérapie », in *Actes du colloque « Regards sur la médiation équine »* organisé par l'Institut de Formation en Equithérapie le 26 avril 2014 à Paris, 47-55.

ANSORGE L., SUDRES J.L. (2011), « La médiation équine dans les établissements de psychiatrie infanto-juvénile français », in *Soins psychiatrie*, 277, 40-44.

ANTONIOLI, C., REVELEY, M.A. (2005), « Randomised controlled trial of animal facilitated therapy with dolphins in the treatment of depression », in *BMJ: British Medical Journal*, 331 (7527), 1231.

ANZIEU D. (1985), *Le Moi-Peau,* Paris, Dunod, 1995.

ARDREY R. (1967), *The territorial imperative*, London, Collins.

ARGYLE M., DEAN J. (1965), « Eye contact, distance and affiliation », in *Sociometry*, 28 (3), 289-304.

AULAGNIER P. (1986), « Le retrait dans l'hallucination, un équivalent du retrait autistique ? », in *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay, 395-410

AUSTERMANN A.R., AUSTERMANN B. (2006), *Le syndrome du jumeau perdu*, trad. all. par Sieck G., Gap, Le souffle d'or.

AUTIER-DERIA D., FILLIAT C. (2015), « Concilier bien-être animal et travail. Connaître et repérer les signes de stress et de souffrance », *Conférence-débat, EquiLiance* du 27 octobre 2015, au CH St-Jean-De-Dieu (Lyon).

BAGHDALI A. (2012), « Recommandations actuelles sur le dépistage et le diagnostic de l'autisme en France »,in *mtp*, 15(3) : 231-236.

BAILEY K.G., HARTNETT J.J., GLOVER H.W. (1973), « Modeling and personal space behavior in children », in *Journal of Psychology*, 85 (1), 143-150.

BALINT M. (1952), *Amour primaire et technique psychanalytique*, Paris, Science de l'homme Payot, 2001.

BARATAY E. (2012), *Le Point de vue animal, une autre version de l'histoire*, Seuil, L'Univers 42, 17-32.

BARON-COHEN S. (2004), « L'autisme : une forme extrême du cerveau masculin ? », in *Terrain*, 2004.

BARREY J.C. (1990), « Dynamique exogène et homologie gestuelle. Isopraxie », in *Hippocampe*, Bull Ass Thérapie avec le cheval de l'Yonne, n°8.

BARREY J.C. (1997), « Le cheval de dressage, mécanismes biologiques permettant d'obtenir la gestualité souhaitée », Colloque dressage, ENE, Saumur.

BARREY J.C. (2000), Historique. http://www.ethologie.info/revue/spip.php?article6 2004 à Dijon, Revue Etho-Logique, en ligne :

BARREY J.C. (2004), « Les fonctions comportementales chez le cheval », conférence du 1er mars introjection ? », in *Santé Mentale*, 187, 12.

BARREY J.C., LAZIER C., (2010), *Éthologie et écologie équines. Etudes des relations des chevaux entre eux, avec leur milieu et avec l'homme*, Paris, Vigot.

BARTHÉLÉMY S. (2014), « Perdre et garder au-dedans : incorporation ou introjection ? », in *Santé mentale*, 197, 12.

BATESON G. (1955), « A theory of play and fantasy », in *Psychiatric Research Reports*, n° 2, p. 39-51.

BATESON G. (1986), *La cérémonie du Naven*, Paris, Minuit

BAUDONNIERE P. M. (2000), « L'imitation aux origines de la culture » in *Le journal des psychologues,* n°176, avril 2000, p.16-17.

BAYLE B., ASFAUX B. (2016), *Perdre un jumeau à l'aube de la vie*, Toulouse, Erès.

BECK A.M., KATCHER A.H. (1984), « A new look at pet-facilited therapy », in *J. Am. Vet. Med.*, 184, 414-421.

BEIGER F., JEAN A. (2011), *Communication et apprentissages par la médiation animale*. Paris, Dunod.

BEKOFF M. (2009), *Les émotions des animaux,* Paris, Payot.

BENNETTO L. (2007), « Olfaction and taste processing in autism », in *Biol. Psychiatry*, 62, 1015-1021.

BENTHAM J. (1789), « Introduction aux principes de la morale et de la législation », trad.fr. CLERO J.-P., in *Anthologie historique et critique de l'utilitarisme* (éd. C. Audard), Vol. I., Paris, PUF.

BENVENISTE E. (1966) « De la subjectivité dans le langage » In *Problèmes de linguistique*

générale, 1, Paris, Gallimard, 258-266.

BERGERET J. (1984), *La violence fondamentale. L'inépuisable Œdipe*, Paris, Dunod.

BERTHOZ A., JORLAND G. (2004), *L'empathie*, Paris, O. Jacob.

BERTHOZ A. (2008), « L'échange par le regard », in *Enfances & Psy* 2008/4, 41, 33-49.

BERTRAND M. (2005), « Qu'est-ce que la subjectivation ? », in *Carnet/Psy*, 96, 24-27

BICK E. (1968), « L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces », tr. fr., in MELTZER D. et al., *Explorations dans le monde de l'autisme*, Paris, Payot.

BIERY M.J. (1985), « Riding and the handicapped », in *Vet.clin. North Am., Small anim.pract.*, 15 (2), 345-354.

BION W.R. (1962), *Aux Sources de l'expérience*, trad. fr., Paris, PUF, 1979.

BLAKEMORE S.J. et al. (2006), « Tactile sensitivity in Asperger syndrome », in *Brain Cogn.*, 61, 5-13.

BODDAERT N. et al. (2012), « Imagerie dans l'autisme infantile », in *mtp*, 15, 3, 202-212.

BONNET G. (2005), *Voir, être vu. Figures de l'exhibitionnisme aujourd'hui*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de psychanalyse ».

BONNOT de CONDILLAC E. (1755), *Traité des animaux*, Présenté et annoté par M. Malherbe (2004), Paris, Vrin.

BOSSARD J.H.S. (1944), « The Mental Hygiene of Owning a Dog », in *Mental Hygiene*, 28:408-13.

BOURDIN D. (2006), « Pulsion et liens d'emprise d'Alain Ferrant », in *Revue française de psychanalyse*, 1/2006, Vol.70, 241-244.

BOWLBY J. (1969) *Attachement* (vol. 1), The Tavistock Institute of Human relations. London. Trad.fr. (1978), in *Attachement*, Paris, PUF.

BOWER T.G.R. (1977), *Le Développement psychologique de la première enfance*, tr. fr., Bruxelles, Pierre Mardaga, 1978.

BOWLBY J. (1969). *Attachement et perte*, vol.1, *L'Attachement*, trad.fr., Paris, PUF, 1978.

BRENSING K., LINKE K., TODT D. (2003), Can dolphins heal by ultrasound?, in *Journal of Theoretical Biology*, 5, 99-105.

BRIARD L. (2015), *« Étude des processus décisionnels lors des déplacements collectifs chez le cheval domestique (Equus ferus caballus) »,* Thèse en Sciences du vivant/Ecologie–Ethologie, Université de Strasbourg (sous dir. Dr. O. Petit) et Université libre de Bruxelles (sous dir. Du Pr. J-L DENEUBOURG), soutenue le 15 septembre 2015.

BRICKEL C. (1982), « Pet facilitated Psychotherapy: a Theoretical Explanation via Attention Shifts », in *Psychology Reports*, 50, 71-74.

BRUN A., LECA H. (2013), « La médiation sensorielle olfactive », in BRUN A., CHOUVIER B., ROUSSILLON R., *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod, 317-329.

BRUN A. (2007), *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, Dunod.

BRUN A. (2007, 2010), "Annexe. Evaluation des dispositifs groupaux à médiation dans la clinique de la psychose infantile et de l'autisme" in *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, coll. Psychismes, Dunod, 263-309.

BRUN A., ROUSSILLON R., ATTIGUI P. (2016), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques*, Paris, Dunod, *à paraître.*

BRUNER J.S., JOLLY A., SYLVA K. (1976), *Play. Its Role in Development and Evolution*, Penguin Books.

BRYANT B. (1990), « The Richness of the Child Pet Relationship: a Consideration of Both Benefits and Costs of Pets to Children », in *Anthrozoös*, 3, 253-261.

BULLINGER A. (1995), « Sensorimotricité et psychomotricté », in RICHARD J., RUBIO L., *La thérapie psychomotrice*, Paris, Masson.

BURGAT F. (2006), *Liberté et inquiétude de la vie animale*, Kimé.

BURNS T. (1964), « Non verbal communication », in *Discovery*, 25, 10, 31-35.

BUSTAD L.K., HINES L.M. (1983), « Placement of animals with the eldery: benefits and strategies », In KATCHER A.H, BECK A.M., *New perspectives on our lives with companion animals*, Philadelphia University of Pennsylvania Press, 291-302.

BYDLOWSKI M. (2008), « Les dépressions maternelles en question », in *Le Carnet Psy*, 7, 129, 38-44.

CAHN R. (2006) « Origine et destins de la subjectivation », in RICHARD F., WAINRIB S., *La Subjectivation*, Paris, PUF.

CAREL A. (2000), « L'évitement relationnel du nourrisson et les dysharmonies interactives » in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 48 ; 375-87.

CAREL A. (2006), « L'intersubjectalisation », in RICHARD F., WAINRIB S., in *La Subjectivation*, Paris, PUF.

CAROLL J. et al. (2001), « Photopigment basis for dichromatic color vision in the horse », in *Journal of Vision,* 1, 80-87.

CARTRON A., WINNYKAMEN F. (1999), *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement et fonctions*, Paris, Armand Colin, p. 125-126.

CASCIO C.J. et al. (2008), « Tactile perception in adults with autism: a multidimensional psychophysical study », in *J Autism Det Disord*, 38:127–37.

CAUVIN J. (1977), *Naissance de divinités, naissance de l'agriculture*, Paris, Éditions du CNRS, « Empreintes de l'homme ».

CHAMOVE A.S., CRAWLEY-HARTRICK O. J. E., STAFFORD K. J. (2002), « Horse reactions to human attitudes and behaviour », in *Anthrozoös* 15, 323-331.

CHARBONNEAUX J. et al. (1968), *Grèce archaïque (620-480 av. JC)*, Paris, L'univers des formes Gallimard.

CHRISTEN Y. (2009), *L'animal est-il une personne ?,* Paris, Champs Sciences.

CICCONE A., LHOPITAL M. (2001), *Naissance à la vie psychique*, Paris, Dunod.

CIM 10, Classification Internationale des Maladies, Troubles mentaux et troubles du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic, Paris, Masson, 1993.

CLAUDE I. (2010), *Le cheval miroir de nos émotions*, Millery, Camaïs.

CLÉRY H. et al. (2013), « Electrophysiological evidence of atypical visual change detection in adults with autism », *Front Hum Neurosci*., Ed en ligne du 6 mars 2013.

CONDON W.S., OGSTON W.D. (1966), « Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns », in *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 1, 143, 4: 338-347.

CONDON W.S., SANDER L.V. (1974), « Neonate Movement is Synchronized with Adult Speech: Interaction Participation and Language Acquisition », in *Science*, 183, 99-101.

CONDORET A. (1973), *L'animal compagnon de l'enfant*, Paris, Fleurus.

COPPINGER R. et L. (2001), *Dogs. A New Understanding of Canine Origin, Behavior, and Evolution,* The Univ. of Chicago Press

CORSON S.A., O'LEARY CORSON E. (1977), « The socializing role of pets animals in nursing home: an experiment in nonverbal communication therapy », in LEVI I., *Society stress and disease*, Oxford Press, 1-47. 18,1.

CORSON, S. A., CORSON, E. O., GWYNNE P. H., ARNOLD L. E. (1977), « Pet dogs as nonverbal communication links in hospital psychiatry», in *Comprehensive Psychiatry*, *18*,1, *61*-72.

COSNIER J. (1992), « Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle », Protée, 33-39, 1992.

COSNIER J., BRUNEL M-L. (2012), *L'empathie, un sixième sens*, Lyon, PUL.

DAGEVILLE C. et al. (2011), « Il faut protéger la rencontre de la mère et de son nouveau-né autour de la naissance », in *Archives de pédiatrie, 18,* 944-1000.

DARWIN C. (1872/1955), *The expression of emotions in men and animals*, New York, The Philosophical Library.

DAUBNER E., POISSANT L. (2005), *Art et biotechnologies,* Paris, Esthétique.

DAVID M., APPELL G. (2014), « Recherche sur la singularité des relations précoces mère-enfant », in *Prendre soin de l'enfance*, Toulouse, ERES, 238-314.

DAVIDOVITCH M. et al. (2000), « Developmental regression in autism : Maternal perception », in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 2, 113-119.

DAVIS J., JUHASZ A. (1995), « The Preadolescent/Pet Friendship Bond », in *Anthrozoös,* 7, 2, 78-82.

DECETY J. (2002), « Neurobiologie des représentations motrices partagées », in NADEL J., DECETY J. et al., *Imiter pour découvrir l'humain : psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit*, Paris, PUF.

DEGUEURCE C. (2012), « Le cheval, un animal contraint », in Situ [en ligne], 18, URL : http://insitu.revues.org/9674; DOI : 10.4000/insitu.9674, (consulté le 20.07.2016).

DELFOUR F., AULAGNIER S. (1997), « Bubbleblow in beluga whales (delphinapterus leucas) : A play activity ?, in *Behavioural Processes*, 40, 183-186.

DELFOUR F., MARTEN K. (2001), « Mirror image processing in three marine mammal species: killer whales (Orcinus orca), false killer whales (Pseudorca crassidens) and California sea lions (Zalophus californianus) »,in *Behavioural Processes*, 3, 181-190.

DELFOUR F., CARLIER P. (2004), « Expériences corporelles et reconnaissance de soi. L'exemple des mammifères marins », in GAPENNE O., et al., « Dolphin-assisted therapy: flawed data, flawed conclusions », in *Anthrozoös*, 1998, 11, 194-200.

DELFOUR F. (2007), « Penser le dauphin et son monde. Entre croyances anthropocentriques et démarches scientifiques », in *Enfance & Psy*, 2/2007, 35, 35-45.

DELFOUR F. (2010), « Conscience, souffrance et bien-être de l'animal-sujet », *in* JOUVENTIN P., CHAUVET D., UTRIA E., in *La Raison des plus forts,* Paris, Éditions imho, 123- 147.

DELFOUR F. (2014), *« La reconnaissance de l'animal par la science et la pensée »,* Colloque « Nous et l'animal », organisé par Ecolo-Ethik, le 7 février 2014 à Paris au Palais du Luxembourg.

DELION P. (2000), *L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Paris, PUF, 214-215.

DENIS P. (1997), *Emprise et satisfaction*, Paris, PUF.

DESCLEFS S., Di PONIO M. (2006) « Equithérapie et delphinothérapie : comparaison de deux méthodes de « zoothérapie » et approche éthique du bien-être animal », thèse Vét. Créteil

DESPRET V. (2002), *Quand le loup habitera avec l'agneau*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.

DONIO S., MEIR D. (1999), « La delphinothérapie », in *Le Journal des Psychologues*, 165, 39-43.

DOOBS H.E. (1977), *Follow a Wild Dolphin*, London : Jonathan Cape.

DSM-V: American Psychiatric Association (2013), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 (5e éd.), Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

DUDOVA I. et al. (2011), « Odor detection threshold, but not odor identification, is impaired in children with autism », in *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 20, 333-240.

DUDZINSKI K., FROHOFF T. (2008), *Dolphin Mysteries : Unlocking the Secrets of Communication*, Yale University Press.

DUKE M.P., NOWICKI S.A. (1972), « A new measure of social learning model for interpersonal distance », *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 119-132.

EMERY N.J. et al. (1997), « Gaze following and joint attention in rhesus monkeys (Macaca mulatta)», in *Journal of Comparative Psychology*, 111, 3, 286- 293.

EMERY N.J. (2000), « The eyes have it : The neuroethology, function and evolution of social gaze », in *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 6, 581- 604.

ENOFF P. (2014), *Le silence des chevaux : Plaidoyer pour un autre monde équestre*, Paris, Amphora.

EVE J. (1985), « A dog residence », in *The human-pet relationship*, Vienna, ed. IEMT.

EXNER C.E. (2001), « Development of Hand Skills », in CASE-SMITH J., O'BRIEN J.C., in *Occupational Therapy for Children*, Saint-Louis, Missouri, Mosby Elsevier.

FAGEN R. (1981), *Animal Play Behavior*, Oxford University Press.

FAIRBAIRN W.R.D. (1949), « Les étapes de l'élaboration d'une théorie du développement de la personnalité basée sur les relations d'objet », publié en 1998 in FAIRBAIRN W.R.D., VERMOREL H. (1952), *Études psychanalytiques de la personnalité*, Paris, Monde Interne.

FEH C., MAZIÈRES de J. (2013), **«** Grooming at a preferred site reduces heart rate in horses **»**, in *Anim. Behav.,* 1993; 46:1191-1194.

FEIST J.D., Mc CULLIUGH D.R. (1976), « Behavior Patterns and Communication in Feral Horse », in *Z. Tierpsychol*., 41, 337-371.

FERRANT A. (2001), *Pulsion et liens d'emprise*, Paris, Dunod.

FERRANT A. (2008), « Le travail de l'emprise : accord et désaccords », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2008/2, 51, 81-92.

FISCHBACH G. (1992), « Mind and brain», *Scientific American*, 267: 48-57.

FOMBONNE E. (2003), « Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders : an update », in *J Autism Dev Disord*, 33:365-382.

FRAIBERG S. (1989), *Clinical Studies in Infant Mental Health. Fantômes dans la chambre d'enfant.* 1ère édition. Paris : PUF, 1999, Collection « Le fil rouge ».

FREUD S. (1895), « Esquisse pour une psychologie scientifique », in *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1973, 307-396.

FREUD S. (1915), « Pulsion et destin des pulsions », in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1968, 11-43.

FREUD S. (1917), « Deuil et mélancolie », in *Métapsychologie*, Gallimard, 1976.

FREUD S. (1920), « Au-delà du Principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*, petite bibliothèque Payot, Paris, 1985.

FREUD S. (1921) « Psychologie des foules et analyse du moi ». In *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1993.

FREUD S. (1923), « Le moi et le ça », OCF.P, XVI, Paris, PUF, 2000 ; in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 2001.

FREUD S. (1925), « La négation », *OCF.P, XVII*, Paris, PUF, 1992.

FRIEDMAN E., KATCHER A.H., LYNCH J., THOMAS S. (1980), « Animal Companions and One-Year Survival of Patients after Discharge from a Coronary Care Unit », in *Public Health Reports*, 95, 4, 307-312.

FRIEND T.H. (1991), « Behavioural aspects of stress », in *J. Dairy Sci.*, 74, 292-303.

FRITZ C., FARVER T., KASS P., HART L. (1995), « Association with Companion Animals and the Expression of Non-Cognitive Symptoms in Alzheimer's Patients », in *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183, 7, 459-463.

GALLESE V., GOLDMAN A. (1998), « Mirror Neurons System and the Theory of Mind-reading », in *Trends in Cognitive Sciences,* 2, 12, 493-501.

GARCIN J. (2004), *Bartabas, roman*, Paris, Gallimard

GARRIGUES P. (2001), « Est-ce que les animaux jouent ? », in *Enfance et Psy*, 3, 11-17.

GEORGIEFF N. (2012), « Psychopathologie et physiopathologie de l'autisme aujourd'hui », in *mtp*, 15, 3, 213-218.

GEORGIEFF N., SPERANZA M. (2013), *Psychopathologie de l'intersubjectivité. Cliniques et modèles*, Paris, Elsevier Masson.

GOEB J.-L. et al. (2004), « Décès néonatal d'un jumeau », in *Arch. Pédiatr.*, septembre 2004.

GOLSE B. (1999), *Du corps à la pensée*, Paris, PUF.

GOLSE B. (2006a), « A propos des stéréotypies chez les enfants autistes. Entre recherche et évitement de l'objet ou entre reprise développementale et dévitalisation », in *La psychiatrie de l'enfant*, 2006/2, 49, 443-458.

GOLSE B. (2006b), « De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation) », in *Le Carnet Psy* 5/2006, 109, 25-29.

GOLSE B., ROUSSILLON R. (2010), *La naissance de l'objet*, Paris, PUF, Coll. « Le fil rouge ».

GOLSE B. (2012), « Modèle polyfactoriel : prise en charge multidimensionnelle et place des psychothérapies », in *mtp*, 15, 3, 258-264.

GOLSE B., ROBEL L.(2012), « Les controverses et le concept de spectre autistique », in *mtp*, 15, 3, 183-185.

GRACQ J. (1951), *Le Rivage des Syrtes*, Paris, J. Corti.

GRANDIN T. (1994), *Ma vie d'autiste,* Paris, O. Jacob. Edition originale en langue anglaise parue en 1986 sous le titre : *Emergence: Labeled Autistic*, Arena Press.

GRANDIN T., (1997), *Penser en images*, Paris, O. Jacob.

GRANDIN T., (2006), *L'interprète des animaux*, Paris, O. Jacob.

GREEN A., DONNET J.L. (1973), *L'enfant de ça*, Paris, Minuit.

GREENE E.G. and al. (2011), « Comparing Object Play in Captive and Wild Dolphins », in *International Journal of Comparative Psychology*, 24, 292-306.

GREGG J., (2013), *Are Dolphins Really Smart. The Mammal Behind The Myth*, Oxford University Press.

GUEDENEY N., GUEDENEY A. (2002), *L'attachement. Concepts et applications*, Paris, Masson.

GUEDENEY N. et al. (2002), « A propos des systèmes de classification en psychiatrie du très jeune enfant : utilisation de la classification diagnostique zero to three », *La psychiatrie de l'enfant*, 2/2002, 45, 483-531.

GUICHET J-L., SERVAIS V. (2010), « Références bibliographiques », *Douleur animale, douleur humaine*, Versailles Cedex, Editions Quæ, «Update Sciences & Technologies », 201-212.

GUICHET J.L. (2006), *Rousseau, l'animal et l'homme*, Ed. Du Cerf.

GUINARD F., BRUN A. (2016), « Repérer et évaluer les effets thérapeutiques des dispositifs-cadres de médiation dans l'accompagnement des troubles des apprentissages », in BRUN A., ROUSSILLON R., ATTIGUI P. (2016), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques*, Paris, Dunod, *à paraître.*

HAAG G., (1994), « Le langage préverbal et l'émergence des représentations du corps », in *Dialogue*, 123.

HAAG G., TORDJMAN S., DUPRAT A. et al. (1995), « Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité », in *Psychiatrie de l'enfant*, 38, 2, Paris, PUF, 495-527.

HAAG G. (1997), « Ressemblances et différences entre les psychoses symbiotiques et les psychoses post-autistiques chez l'enfant », in *Les états psychotiques chez l'enfant et l'adolescent*, Larmor-Plage, Éd. Du Hublot, 211-217.

HAAG G. (2009a), « Place de la structuration de l'image du corps et grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile », in *Enfance*, 1, 121-132.

HAAG G. (2009b), « De quelques fonctions précoces du regard à travers l'observation directe et la clinique des états archaïques du psychisme », in *Enfances & Psy,* 41, 14-22.

HAAG G. (2012), « Le dos, le regard et "la peau" »: texte corrigé de « Réflexions sur quelques jonctions psycho-toniques et psychomotrices dans la première année de vie », in *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 1988, 36, 1, 1-8.

HAAG G. et al. (2013) « Manuel de la grille d'Evaluation Psychodynamique des Changements dans l'Autisme (EPCA) », in *Pour La Recherche - Bulletin de la Fédération Française de Psychiatrie*, 1-12.

HALL E.T. (1959), *The silent langage*, New York, Doubleday.

HALL E.T. (1963), « A system for the notation of proxemic behavior », in *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.

HALL E.T. (1966), *The hidden dimension*, New York, Doubleday.

HAMA H., YOGO M., MATSUYAMA Y. (1996), « Effects of stroking horses on both humans' and horses' heart rate responses », in *Jpn Psychol. Res.* 38, 66-73.

HAMEURY L. et al. (2010), « Equithérapie et autisme », in *Ann Med Psychol*, 168 (9) 655-659.

HAUSBERGER M., RICHARD-YRIS M.-A. (2005), « Individual differences in the domestic horse, origins, development and stability», in: *The Domestic Horse: The origins, development and management of its behaviour*. Cambridge: MILLS D.S., Mc DONNELL S.M. (Ed.), Cambridge University Press, 33-52.

HAUSBERGER M. et al. (2008), « A review of the human-horses relationship », in *Applied Animal Behaviour Science*, Elsevier, 109, 1-24.

HAUSBERGER M. (2012), « Les relations interspécifiques et le rôle de l'attention », Actes du Colloque « Regards croisés. L'autisme : le rôle de l'animal », organisé par le CRA de Bretagne et le CHRU de Brest, les 13 et 14 décembre 2012, Faculté de Médecine de Brest, 5-7.

HEINE B. (1998), « L'hippothérapie : une approche à facettes multiples », in *Kinésithérapie scientifique*, 376, 36-40.

HENRY S., RICHARD-YRIS M.A., HAUSBERGER M. (2006), « Influence of various early human-foal inteferences on subsequent human-foal relationship », in *Dev. Psychobiol*., 48, 8: 712-718.

HENRY S., HEMERY D., RICHARD M.A., HAUSBERGER M., (2005), « Human-mare relationships and behaviour of foals toward humans », in *Appl. Anim. Behav. Sci.* 93, 341-362.

HELLINGER B. (2007), *Die Quelle braucht nicht nach dem Weg zu fragen. Ein Nachlesebuch*. Heidelberg: Carl-Auer.

HIEN E., DEPUTTE B.L. (1997), « Influence of a capuchin monkey companion on the social life of a person with quadriplegia: an experimental study », in *Anthrozoös*, 10, 101-107.

HILTON C.L. (2010), « Sensory responsiveness as a predictor of social severity in children with high functioning autism spectrum disorders », in *J. Autism Dev. Disord*. 40, 937–945.

HINDE R.A. (1979), *Towards understanding relationships*, London Academic Press.

HORIOT H. (2015), *L'Empereur, c'est moi*, Paris, Poche.

HOUZEL D. (2006), « L'enfant autiste et ses espaces», in *Enfance & Psy* 4/2006, 33, 57-68.

ISAACSON R. (2009), *L'enfant cheval. La quête d'un père aux confins du monde pour guérir son fils autiste*, Paris, Albin Michel.

ISAACSON R., NAYSMITH G (2010), *Temple Grandin: Autisme - A View from the inside*, DVD, A Horse Boy production. www.horseboymovie.com.

JACQUET-RAMISSA P. (2013), « Diversité de regards dans l'imagerie attique : Capturer du regard, pour un logo visuel (VIIIe-Vè av. J.-C.) », in *Pallas*, 92, 29-42.

JAEGGIN S., FURST A., AUER J. (2005), « Kick injuries of veterinarians during examination and treatment of horses: a retrospective study in Switzerland », in *Schweiz. Arch. Tierheilkd*. 147, 289-295.

JANAUD J.C. (2007), « Jumeaux et plus en service de néonatologie », in *Enfance & Psy*, 1/2007, 34, 26-37.

JANIK V.M. (2015), « Play in dolphins », in *Current Biology*, 25, 1, 7-8.

JOLY F. (2003), *Jouer … le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, Paris, In Press.

KAES R. (2006), « La matrice groupale de la subjectivation : les alliances inconscientes », in RICHARD F., WAINRIB S., *La Subjectivation*, Paris, PUF.

KANNER L. (1943), « Autistic disturbances of affective contact », in *Nervous Child*, 2, 217-250. trad. fr. « Les troubles autistiques du contact affectif », in *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 1990, 38 (1.2), 65-84).

KATZ D. (1937), Animals *and men*, New York, Languans Green.

KILEY-WORTHINGTON M. (1999) *Le comportement des chevaux*, Paris, Zulma.

KERGOATM. (2015) « La domestication du chien n'est pas aussi ancienne que l'on pensait », in *Sciences et Avenir*.

KIDD A., KIDD R. (1987), « Reactions of Infants and Toddlers to Live and Toy Animals », in *Psychological Reports*, 61, 455-464.

KLEIN M. (1963), « Se sentir seul », *Envie et gratitude et autres essais*, Paris, Gallimard, 1968, 119-137. Texte en langue anglaise inachevé issu d'une conférence en 1959 et publié à titre posthume.

KONICHECKIS A. (2015), *De génération en génération : la subjectivation et les liens précoces*, Paris, PUF.

KRUGER K. A. et al. TRACHTENBERG S.W., SERPELL J.A. (2004), *Can animals help humans heal? Proceedings of the animal-assisted interventions in adolescent mental health conference.* March 28, Retrieved January 18, 2007 from www2.vet.upenn.edu/research/centers/cias/pastconferences.html

LACAN J. (1949), « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », in *Les Ecrits*, Paris, seuil, 1966.

LANG J-J., 1980, « Conclusions », *L'animal dans la vie de l'enfant*, 229.

LANG J.J., de LUBERSAC R., PINARD A., (1980), « La thérapeutique par l'équitation », in *L'animal dans la vie de l'enfant*, Paris, ESF.

LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. (1967), *Vocabulaire de psychanalyse*, Paris, PUF.

LAROSE C., ROGERS L.J., RICHARD M.A., HAUSBERGER M. (2006), « Laterality of horses associated with emotionality in novel situations », in *Laterality* 11, 355-367.

LAZNICK-PENOT M.C. (1995), *Vers la parole: trois enfants autistes en psychanalyse*, Paris, Denoël, coll. L'espace analytique.

LEBLANC M.-A., BOUISSOU M.-F., (2003), *Cheval qui es-tu ?: L'éthologie du cheval, du comportement naturel à la vie domestique,* Paris, Belin.

LEBLANC M.-A. (2004), *The Mind oh the Horse. An Introduction to Equine Cognition*, Harvard University Press.

LEBLANC M.-A. (2010), *L'esprit du cheval. Introduction à l'éthologie cognitive du cheval. Intelligence. Cerveau. Perception*, Paris, Belin.

LECANUET, J.-P. et al. (1995), « Sensorialité du fœtus », in *Encyclopédie Médico-Chirurgicale* – Obstétrique, Paris, FRA: Editions Techniques, 1-8.

LECUYER R. (1976), « Psychosociologie de l'espace. II – Rapports spatiaux interpersonnels, et la notion d' "espace personnel" », in *Année psychol*. 1976, 76, 2, 563-596.

LEEKAM S.R. et al. (2007), « Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism », in *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37, 5, 894–910.

LEGIŠA J. et al (2013), « Emotional responses to odors in children with high-functioning autism: Autonomic arousal, facial behavior and self-report », in *Journal of Autism and Developmental Disorders.*, 43, 4:869-879.

LE PAGE A. (1980), « Expérience d'équitation à la Fondation Vallée », in *L'animal dans la vie de l'enfant.*

LEROY C.G. (1862), *Lettres sur les animaux*, Paris, Poulet-Malassis.

LEROY C., BEDOS F., BERTHELOT C. (1972), « Approche de l'utilisation de l'espace d'une chambre par l'étude du réseau des objets chez les malades mentaux », in *L'Information Psychiatrique*, 48, 4, 377-392.

LESTEL D. (2001), *Les origines animales de la culture,* Paris, Champs Essais.

LESTEL D. (2004), *L'animal singulier*, Paris, Seuil.

LEVINGER G., GUNNER J. (1967), « The interpersonal grid: felt tape techniques for the measurement of social relationships », in *Psychonomic Science*, 8, 173-174.

LEVINSON B.M. (1961), « The dog as co-therapist », in *Mental hygiene*, 46, 59-65.

LEVINSON B.M. (1969), *Pet Oriented Child Psychotherapy ,* Springfield, Thomas.

LEVINSON B.M. (1972), *Pets Human Development*, Springfield, Illinois, USA: Charles C. Thomas.

LEVINSON B.M., MALLON G. (1997), *Pet-oriented child psychotherapy*, Springfield, Illinois, USA: Charles C. Thomas.

LHEUREUX-DAVIDSE C. (2012), « De l'agrippement sensoriel à la métaphore partagée dans la clinique de l'autisme », in *Chimères*, 2012/3, 78, 75-85.

LILLY J. (1978), *Communication between Man and Dolphin*. New York, Crown.

LIOZON C. (2015), *De la répétition à la figuration : logiques de la construction du lien thérapeutique dans les troubles autistiques et psychotiques*, Thèse de doctorat de Psychopathologie et Psychologie clinique, dir. par pr. BRUN A., soutenue le 10 septembre 2015, Lyon.

LIVET M.O. et al. (2012), « Autisme : le point de vue du neuropédiatre », in *mtp*, 15(3) : 186-193.

LORENZ K.L. (1969), *L'agression. Une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion.

LORENZ K.L. (1984), *Les fondements de l'éthologie*, Paris, Flammarion.

LORIN de REURE A. (1996), « La thérapie avec un animal : poneys et dauphins », *Mémoire de Maîtrise* en Psychologie et Psychopathologie cliniques, sous la direction de R. Roussillon, CRPPC, Lyon 2. Non publié

LORIN de REURE A. (2005), « Intérêt de l'aide du poney dans les psychothérapies d'enfants autistes », *Mémoire de DEA* de Psychologie et psychopathologie cliniques, sous la direction du Pr. R. Roussillon, CRPPC, Lyon 2. Non Publié.

LORIN de REURE A., (2009), « Enfants autistes en thérapie avec le poney : échelles d'évaluation et approches clinique et éthologique, concernant les domaines relationnel, émotionnel et de la communication », in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Paris, Masson, 57, 275-286.

LORIN de REURE A. (2016), ch.15 « Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine », in BRUN A., ROUSSILLON R., ATTIGUI P. (2016), in *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques*, Paris, Dunod, *à paraître.*

LUBERSAC de R., LALLERY H., (1973), *La rééducation par l'équitation*, Paris, Crépin-Leblond.

LUBERSAC de R. et al. (2000), *Thérapies avec le cheval*, éd FENTAC.

LUKINA L.N. (1999), « Influence of dolphin-assisted therapy sessions on the functional state of children with psychoneurological symptoms of diseases », in *Human Physiology*, 25(6), 676-679.

Mc BRIDE S., HEMMINGS A., ROBINSON K. (2004), « A preliminary study on the effect of massage to reduce stress in the horse », in *Journal of Equine Veterinary Science*, 24: 76-81.

Mac KINLEY J., SAMBROOK T., (2000), « Use of human-given cues by domestic dogs (*Canis familiaris*) and horses (*Equus caballus*) », in *Anim. Cogn*. 3, 13-22.

Mc LEAN P. D. (1990), *The Trinne Brain in Evolution : Pole in Paleocerebral Functions*, New York Plenun Press.

Mc LEAN E., HARE B. (2015), « Dogs hijack the human bonding pathway », in *Sciences*, 348, Issue 6232, 280-281.

MADER B., HART L., BERGIN B. (1989), « Social Acknowledgements for Children with Disabilities: Effects of Service Dogs », in *Child Development,* 60, 1529-1534.

MAIELLO S., (1991), « L'objet sonore. Hypothèse d'une mémoire auditive prénatale » in *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 20, 40-66.

MAIELLO S. (2007), *Les états autistiques et les langages de l'absence : la découverte de la Langage, voix et parole dans l'autisme*, Paris, PUF Fil rouge.

MARCELLI D., (1992), « Le rôle des microrythmes et des macrorythmes dans l'émergence de la pensée chez le nourrisson », in *La psychiatrie de l'enfant*, 35/1., 57-82.

MARCELLI D., (2000), *La surprise*, Paris, Odile Jacob.

MARLIER L., SCHAAL B., SOUSSIGNAN R. (1998), « Neonatal responsiveness to the odor of amniotic and lacteal fluids: A test of perinatal chemosensory continuity », In *Child Development*, 69, 3, 611-623.

MAURER M., DELFOUR F., WOLFF M., ADRIEN J.L. (2010), « Dogs, Cats and Horses: Their Different Representations in the Minds of Typical and Clinical Populations of Children », in *Anthrozoös*, 23, 4, 383-395.

MAURER M. et al., (2011), « L'enfant avec un autisme et l'animal dans un lien signifiant : des possibilités d'interventions thérapeutiques », in *La psychiatrie de l'enfant*, 2011/2, 54, 575-609.

MAY T. (2011), « Differential olfactory identification in children with autism and Asperger's Disorder: a comparative and longitudinal study », in *J. Autism Dev. Disord*., 41, 837-847.

MELLIER D. (2002), *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*, Paris, Dunod.

MELLIER D. (2003), « Transformer le regard du visuel à l'association de points de vue, le regard comme une tension à contenir », in *Cahiers de psychologie clinique* 2003/1, 20, 169-189.

MELTZER D. (1984), *Le monde vivant du rêve*, trad. fr., Lyon césura Lyon Éd., 1993 (1980).

MELTZER D. et al. (1975), *Explorations in Autism*, Perthshire, Clunie Press., trad. fr., (1980), *Explorations dans le monde de l'autisme*, Paris, Payot.

MELTZER D. (1992), *Le claustrum*, trad. fr., Larmor-Plage, Éd. Du Hublot, 1999.

MERCHE C., 1868, *Nouveau traité des formes extérieures du cheval*, Paris, Librairie-Editeur de l'Empereur

MILLS D.S., NANKERVIS K.J. (1999), *Equine behaviour: Principles and Practices*, Oxford, UK: Blackwell Science Ltd.

MISSONNIER S. (2009), « Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces. La partition prénatale », in *Le Divan familial*, 2009/1, 22, 15-31.

MISSONNIER S. (2013), « De l'Einfühlung à l'énaction métaphorisante, dans les consultations thérapeutiques de Serge Lebovici », in *Journal de la psychanalyse de l'enfant* 2013/2, 3, 85-130.

MONTAGNER H. (2002), *L'enfant et l'animal. Les émotions qui libèrent l'intelligence*, Paris, O. Jacob.

MONTAGNER H. (2007), « L'enfant et les animaux familiers, un exemple de rencontre et de partage des compétences spécifiques et individuelles », in *Enfances et Psy*, 35, 15-34.

MONTY R. (1997), « The Man who Listens to the Horses : The Story of a real-Life Horse Whisperer », New-York, Random House.

MORGAN K., ZETTERQVIST M., HASSMEN P., VISSER E.K., RUNDGREN M., BLOKHUIS H.J (2000), « Rider's personality and the perception of the co-operation between rider and horse », 51th Annual Meeting of the European Association for Animal Production, abstract.

MORICE-GUERIN S.M. (1996), *Contribution du cheval à la rééducation des personnes handicapées*. Thèse Méd. Vét. Nantes, 1996, n°84.

MORIN E. (1977), *La Nature de la nature* (t.1) *La Méthode* (6 vol.), Paris, Seuil.

MORIN E. (1985), *La méthode. Tome 2. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil.

MORIN E. (1986), *La Méthode. Tome 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil.

MOTTRON L. (2004), *L'autisme une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, Bruxelles, Mardaga.

MOTTRON L. (2016), « Une refondation de l'intervention précoce en autisme à partir des forces autistiques », Congrès de la SFPEADA des 27 et 28 mai 2016, à Lyon.

MURRAY L., TREVARTHEN C. (1985), « Emotional Regulation of Interactions between Two-Month-Olds and Their Mothers », in FIELD T., FOX N., *Social Perception in Infants*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 177-197.

NABET E. (2008), « Mort in utéro d'un jumeau aux deuxième et troisième trimestres de la grossesse », Mémoire de l'école de sages-femmes, Université de Nice.

NADEL J. (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF.

NADEL J., CARCHON I., KERVELLA C., MARCELLI D., RÉSERBAT-PLANTEY D. (1999), « Expectancies for Social Contingency in 2-Month-Olds », in *Developmental Science*, 2, 2, 164-173.

NADEL J., TREMBLAY-LEVEAU H. (1999), « Early Perception of Social contingencies and Interpersonal Intentionality: Dyadic and Triadic Paradigms », in ROCHAT P., *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 189-212.

NAGASAWA M. et al. (2015), « Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human-dog bonds », Science http://dx.doi.org/10.1126/science.1261022.

NATHANSON D.E., DE FARIAS S. (1992), « Cognitive improvement of children in water with and without dolphins », in *Anthrozoös*, 6, 17-29.

NATHANSON D. E., de CASTRO D., FRIEND H., Mc MAHON M., (1997), « Effectiveness of short-term dolphin-assisted therapy for children with severe disabilities », in *Anthrozoös*, 10, 90-100.

NATHANSON D., (1998), « Long-term effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy for children with severe disabilities », in *Anthrozoös*, 11/1: 22-32.

NERI C. et al. (2006), *Lire Bion*, Erès.

NESBITT P.D., STEVEN G. (1974), « Personal space and stimulus intensity at a southern California amusement park », *Sociometry*, 37, 105-115.

NIQUET-DEFER F. (2002) *Equitation thérapeutique et psychiatrie*. Thèse méd., Nancy, 2002, n°18.

NORMANDO S., HAVERBEKE A., ÖDBERG F.O., IBANEZ TALEGON M., BONO G. (2003), « Effect of manual imitation of grooming on riding horses, heart rate in different environnemental situations », in *Veterinary Research Communications*, 27, 615-617.

ODENDAAL J. (2000), « Animal Assisted Therapy: Magic or Medicine? », in *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 275-280.

OLIVEIRA N. (1965), « Réflexions sur l'art équestre », annexe à la troisième édition, 1981 ; *Œuvres complètes*, 2006, Paris, Belin.

ORLANDO L. et al. (2014), « Prehistoric genomes revealt the genetic foundation and cost of horse domestication », in *Proc Natl Acad Sci USA*, 2014 dec 30,111, 52, E5661-9.

OUSS-RYNGAERT L. (2012), « Le diagnostic précoce de l'autisme », in *mtp*, 15, 3, 225-230.

PELLEGRINO (di) G., FADIGA L., FOGASSI L., GALLESE V. & RIZZOLATTI G. (1992), « Research Note: Understanding motor events: a neurophysiological study », in *Experimental Brain Research*, Springer-Verlag, 91, 176-180.

PELLETIER-MILLER C. (2010), *Poneys et chevaux au secours de l'autisme*, Paris, Belin.

PELLETIER-MILLER C. (2012), *Riding on the Autism Spectrum : How Horses Open Doors for Children with ASD : One Teacher's Experiences Using EAAT to Instill Confidence and promote Independence*, Trafalgar Square Books.

PERELBERG A., VEIT F., van der WOUDE S.E., DONIO S., SHASHAR N. (2010), « Studying Dolphin Behavior in a Semi-Natural Marine Enclosure: Couldn't we di it all in the Wild ? », *International Journal of Comparative psychology*, 23, 4, 625-643.

PERNON E. et al. (2007), « Autism: tactile perception and emotion », in *J Intellect Disabil Res*. 51, 8:580-7.

PHILIPPE A. (2012), « Les anomalies génomiques dans les troubles du spectre autistique », in *mtp*, 15, 3, 194-201.

PIAGET J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.

PIAGET J., INHELDER B. (1947), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.

PIKLER E. (1979), *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*, Paris, PUF.

POTTER J.T. et al. (1994), « Therapeutic horseback riding » in *J. Am. Med. Vet. Assoc*., 204, 1, 131-133.

PRY R. et al. (2007), « Initial characteristics of psychological development and evolution of the young autistic child », *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37: 341-353.

RAMSEY P.G. (1987), « Possession episodes in young children's social interaction », in *Journal of Genetic Psychology*, 148, 3, 315-325.

RAPIN I. (1998), « Progress in the Neurobiology of Autism », in *CNS Spectrums*, 3, 50-60.

REGAN T. (1983), *The Case for Animal Rights*, Los Angeles, University of California Press, Berkeley. 2è ed en 2004 sous le titre : *The Case for Animal Rights. Updated with a new preface*, Los Angeles, University of California Press, Berkeley.

RENCK J.-L., SERVAIS V. (2002), *L'éthologie, histoire naturelle du comportement*, Paris, Seuil, « Points Sciences ».

RESNIK S. (1999), *Personne et Psychose - Études sur le langage du corps*, Larmor-Plage, Ed. Du Hublot.

RICHARD F., WAINRIB S. (2006), *La Subjectivation*, Paris, PUF.

RIOU-MILLIOT S. (2006), « Sentir pour se souvenir », in « Olfactothérapie », *Sciences et Avenir*, Juillet 2006, 57-59.

ROBEL L. (2012a), « Évolutions du concept d'autisme », in *mtp*, 15, 3, 179-182.

ROBEL L. (2012b), « Les différentes modalités de prise en charge de l'autisme », in *mtp*, 15, 3, 253-257.

ROBIN M. (1982), « Premiers regards, premiers échanges », in HERBINET E., BUSNEL M.-C., *Les cahiers du nouveau-né*, 5, L'aube des sens, Stock, 53-62.

ROCHAT P. (2003), « Conscience de soi et des autres au début de la vie », in *Enfance*, PUF, 2003/1, 55, 39-47.

ROCHE H. (2012), *Comportements et postures*, Paris, Belin.

ROGERS S.J., DILALLA D. L. (1990), « Age of symptom onset in young children with pervasive developmental disorders », in *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry,* 29, 6, 863-872.

ROST D., HARTMANN A . (1994), « Children and Their Pets », in *Anthrozoös*, 7, 4,242-254.

ROUSSEAU J.-J. (1755), Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.

ROUSSILLON R. (1991), *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse,* Paris, PUF.

ROUSSILLON R. (1995a), *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Paris, PUF.

ROUSSILLON R. (1995b) « Métapsychologie des processus et la transitionnalité », in *Revue Française de Psychanalyse*, t. LIV, 5, 1375-1519.

ROUSSILLON R. (1998), « Symbolisation primaire et identité » in CHOUVIER B. *Matière à symboliser*, *Art, création et psychanalyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.

ROUSSILLON R. (2001), « Psychothérapie psychodynamique : quelques principes et analyseurs », in *Bulletin de la Société psychanalytique de Montréal*, 14, 1, 23-35.

ROUSSILLON R. (2002a), « La fonction sémaphorisante du site analytique et des dispositifs analysants », in *Cahiers du CRPPC*, Université Lyon2.

ROUSSILLON R., (2002b), « L'homosexualité primaire et le partage de l'affect » in MELLIER D., *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*, Paris, Dunod.

ROUSSILLON R. (2005), « Pensée et réflexivité », *Conférence* présentée dans le 13 ASM 13, 12 Février 2005.

ROUSSILLON R. (2007), « Le Moi-peau et la réflexivité », in CHABERT C. et al., « Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites », Toulouse, Erès, *Carnet Psy*, 89-102.

ROUSSILLON R. et al. (2007), Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale, Paris, Masson.

ROUSSILLON R. (2008a) *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité,* Paris, Dunod.

ROUSSILLON R. (2008b), *Le jeu et l'entre-je(u),* Paris, PUF.

ROUSSILLON R. (2008c), « Le besoin de sécurité », in FURTOS J., *Les cliniques de la précarité*, Issy-lesMoulineaux, Elsevier-Masson.

ROUSSILLON R. (2011), « La séparation et la dialectique présence/absence », Colloque « La séparation » à Paris le 15 octobre 2011.

ROUSSILLON R. (2013), « Conclusion », in BRUN A., CHOUVIER B., ROUSSILLON R., *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod.

ROUSSILLON R. (2014), « Préface » in GIVRE P., TASSEL A., *Le tourment adolescent. Perspectives contemporaines,* Tome 3, Paris, PUF « Le fil rouge ».

RUTTER M. (2005), « Incidence of autism spectrum disorders: changers over time and their meaning », in *Acta Paediatr*, 94, 2, 2-15.

SAINT-JOHN P. (1993), *Le message des dauphins. Comment les cétacés nous apprennent à communiquer*, Paris, Laffont.

SANKEY C. et al. (2011), « Asymetry of behavioral responses to a human approach in young naïve vs. trained horses », in *Physiology & Behavior*, 104, 464-468.

SCHEFLEN A.E. (1964), « The significance of posture in communication systems », in *Psychiatry*, 27, 316-331.

SCHEFLEN A.E. (1968), « Human communication : behavioral programs and their integration in interaction, in *Behavioral Sciences*,13, 44-55.

SCHOPENHAUER A. (1841), *Le fondement de la morale*, tr. fr. BURDEAU A. 1991, Paris, Poche.

SCHOPLER E, REICHLER R.J., VELLIS De R.F. et al. (1980), « Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) », in *J Autism Dev Disord* 10, 1: 91-103.

SCHOVANEC J. (2012), *Je suis à l'est ! Savant et autiste, un témoignage unique*, Paris, Plon.

SCHWEBEL A.I., CHERLIN (1972), « Physical and social distancing in teacher-pupil relationships », *Journal of Educational Psychology,* 63, 6, 543-550.

SÉGLY-DUCLOT A. (2014), in *Éthique*, Hildesheim , Georg Olms Verlag AG.

SINGER P. (1975, 1990), *Animal Liberation* (traduction française, *La Libération animale*, Grasset, 1993 ; Petite Bibliothèque Payot, 2012).

SERVAIS V. (1999a), « Enquête sur le « pouvoir thérapeutique » du dauphin : Ethnographie d'une recherche », in *Gradhiva*, 25, 92-105.

SERVAIS V. (1999b), « Some comments on context embodiment in zootherapy. The case of the Autidolfijn project ». in *Anthrozoös*, 12, 1, 5-15.

SERVAIS V. (2000), « Construire l'esprit du dauphin », in *Terrain*, 34, 55-72.

SERVAIS V. (2007), « La relation homme-animal. La relation à l'animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? », in *Enfances & Psy*, 2007/2, 35, 46-57.

SERVAIS V. (2010), ch. 2 « Une pragmatique de la souffrance animale », *in* GUICHET J.L., *Douleur animale, douleur humaine*, QUAE.

SMITH B.A. (1984), « Using dolphin to elicit communication from an autistic child », in ANDERSON R.K., HART B.L., HART L.A. (Eds) *The Pet Connection : Its Influence on our Health and Quality of Life*, Minneapolis, Minnesota : Center to study human-animal relationships and environment, University of Minnesota Press, 154-161.

SMITH B.A. (1987), « Dolphin Plus autistic children », in *Psychological Perpectives*, 18, 2, 386-393.

SMITH S.L. (1983), « Interactions between pet dog and family members : an ethological study », KATCHER A.H., BECK A.M. (sous la direction de), *New perspectives on our lives with companion animals*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 29-36.

SOMMER A.E. (1969), *Personal space, the behavioral bases of design*, London, Prentice Hall.

SONIÉ S. (2015), « Troubles psychiatriques et syndrome d'Asperger : Epidémiologie - Co-morbidité ou diagnostics différentiels ? », Conférence à la Journée du 20 janvier 2015 *« Syndrome d'Asperger chez l'Adulte. Diagnostic et Intervention »* du CRA Rhône-Alpes au CHS Le Vinatier.

SOULÉ M. et al. (1980), *L'animal dans la vie de l'enfant*, Paris, ESF.

SPITZ R.A. (1965), *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*., New York : Basic Books.

STERN D.N. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson - Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris, PUF, « Le fil rouge », 1989.

STRUM S. (1995), *Voyage chez les babouins*, Seuil, Paris.

SUZUKI Y. et al. (2003), « Impaired olfactory identification in Asperger's syndrome », J. Neuropsychiatry Clin. Neurosci. 15, 105-107.

SZANTO A. (1981), « A propos de la position ventrale des nouveau-nés », in *Le pédiatre*, 17, 75.

TAMNET D. (2007), J*e suis né un jour bleu. A l'intérieur du cerveau extraordinaire d'un savant autiste*, J'ai Lu. (Edition originale en langue anglaise parue en 2006 sous le titre: *Born on a blue day, inside the extraordinary mind of an autistic savant*, Grande-Bretagne, Hodder & Stoughton).

TARDIF C., GEPNER B. (2003), *L'autisme*, Paris, Nathan.

TARDOS A., DAVID M. (1991), « De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self. Résultats et discussion de quelques recherches de l'Institut Emmi Pikler à Budapest, Hongrie », in *Devenir*, 1991, 3, 4, 9-33.

TARPINIAN A. (1990) « Entretien avec Edgar Morin. Réarmer et réhabiliter l'introspection », in *Psychologie de la motivation*, 9.

TAYLOR R.R. et al. (2009), « Volitional Change in Children With Autism: A Single-Case Design Study of the Impact of Hippotherapy on Motivation», in *Occupational Therapy in Mental Health*, 25: 2, 192 -200.

THORNDIKE E.L. (2000), *Animal intelligence*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers .

THURIN J.M. et al. (2014), « Approches psychothérapiques de l'autisme. Résultats préliminaires à partir de 50 études intensives de cas », in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 102-118.

TOROK M. (1968), « Maladie du deuil et fantasme du cadavre exquis », *RFP*, 32, 4.

TREVARTHEN C., (1980), « The Fondations of Intersubjectivity : Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants », in OLSON D.R. et al., in *The Social Fondations of Languages and Thought : Essays in Honor of J.S. bruner,* New York, W.W. Norton, 314-342.

TREVARTHEN C., AITKEN K.J. (2003), « Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique », in *Devenir*, 2003, 15, 4, 309-428.

TRIEBENBACHER S. (1998), « Pets as Transitional Objects Their Role in Children'sEmotional Development », *Psychological Reports*, 82, 191-200.

TRONICK E., ALS H. ADAMSON L., WISE S., BRAZELTON T.B. (1978), « Infants response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction», in *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 1-13.

UEXKÜLL J. (von) (1934), *Mondes animaux et monde humain* suivi de *La théorie de la signification*, 1934 ; trad. fr. Paris, Denoël, 1984 ; éd. Pocket, coll. Agora, 2004. - Rééd. sous le titre : *Milieu animal et milieu humain*, Rivages, 2010.

UVNÄS-MOBERG K. (1988), « Oxytocin may mediate the benefits of positive social interaction and emotions », in *Psychoneuroendocrinology*, 23(8), 819-835.

.

VAUCLAIR J., KREUZTER M. (Eds.) (2004), *L'éthologie cognitive,* Paris, Ophrys de la maison des sciences de l'homme.

VACHERET C. (1991), *Photolangage, une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Éditions d'Organisation.

VENET E. (2015), « Des cas cliniques, au-delà des idées reçues », conférence Journée du 20 janvier 2015 *« Syndrome d'Asperger chez l'Adulte. Diagnostic et Intervention »* du CRA Rhône-Alpes au CHS Le Vinatier.

VIAU R., ARSENAULT-LAPIERRE G., FECTEAU S., CHAMPAGNE N., WALKER C.D., LUPIEN S. (2010), « Effect of Service Dogs on Salivary Cortisol Secretion in Autistic Children », in *Psychoneuroendocrinology*, 35, 8, 1187-1193.

VIDAL M., SIMONNEAUX L. (2014), « Conceptions de l'animal au regard de dialectique objet/sujet », *Education et socialisation* [en ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014. URL : http://edso.revues.org/1022.

VIDAL J.M. (2003), « La tiercéïté symbolique, fondement de la discontinuité psychique entre animaux et humains. Eclairage par la "désymbolisation" autistique, in *Revue Française de Psychanalyse*, 2011/1, 75, 17-51.

VIGNE J.D. (2006), « Domestication animale et biodiversité : quand l'homme s'approprie les animaux », 207-233, in MICHAUD Y. (sous dir de), *Qu'est-ce que la diversité de la vie ?*, Paris, Odile Jacob.

VOELKER R. (1995), « Puppy love can be therapeutic, too », in *JAMA*, 274, 24, 1897-1899.

VORMBROCK J., GROSSBERG J. (1988), « Cardiovascular Effects of Human Pet Dog Interactions », in *Journal of Behavioral Medicine*, 11, 5, 509-517.

WAAL (de) F. (2009), *L'âge de l'empathie, leçons de la nature pour une société solidaire*, Paris, Les Liens qui libèrent.

WALBERG A. (1969), « Physical and psychological distance in the classroom », in *The School Review*, 77, 1, 64-70.

WALLON H. (1942), *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, 1942, 5è éd., Flammarion, Paris, 1972.

WARING G.H., DARK G.S. (1978), cités par WARING G.H. (2003), *Horse Behavior. The behavioural traits and adaptations of domestic and wild horses, including ponies*, Noyes publications, William Andrew Publishing Norwich, New-York, 2nd edition, 281-282.

WEEKS J., BECK A. (1996), « Equine agitation behaviors », in *Equine Practice*, 1823-24.

WIDSTRÖM A.-M. et al. (2011), « Newborn behaviour to locate the breast when skin-to-skin: a possible method for enabling early self-regulation », in *Acta Paediatrica*, 100,1, 79-85.

WIGGINS L.D. et al. (2009), « Sensory abnormalities as distinguishing symptoms of autism spectrum disorders in young children », in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39,1087-1091.

WILLIAMS D. (1992), *Si on me touche, je n'existe plus. Le témoignage exceptionnel d'une jeune autiste* J'ai Lu. Edition originale en langue anglaise parue en 1992 sous le titre: *Nobody Nowhere : The extraordinary Autobiography of an Autistic Girl.*

WILLIAMS E. (1973), « Effects of inter-group discussions on social distance and personal space of black and white students », in *Dissertation Abstracts*, 33, 9 A, 4959.

WILSON E.O. (1975), *Sociobiology, the New Synthesis*., Cambridge, MA : The Belknap Press of Harvard University Press.

WINNICOTT D.W. (1941), « L'observation des jeunes enfants dans une situation établie », in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, Nouvelle édition entièrement refondue par KALMANOVITCH J. en 1989, 37-56.

WINNICOTT, D.W., (1949), « L'esprit et ses rapports avec le psyché-soma » in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1983, 66-79.

WINNICOTT D. W. (1958), « La capacité d'être seul » in *De la pédiatrie à la psychanalyse,* Paris, Payot, 1992.

WINNICOTT D.W., (1962, traduit en 1970), « Intégration du Moi au cours du développement de l'enfant », in *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 9-18.

WINNICOTT D.W. (1967), « Le rôle du miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. Aux limites de l'analysable », *Nouvelle Revue de Psychanalyse* (1974), 10, 79-86.

WINNICOTT D.W. (1967), « Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant », in *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, Folio, 1975.

WINNICOTT D.W. (1970), *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, Paris, Payot.

WINNICOTT D.W. (1971), tr. fr. en 1979, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Paris, Gallimard.

WINNICOTT D.W. (1971), tr. fr. en 1975, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

WOLFE P. (2005), *Teaching with the Brain in Mind*, ASCD.

ZEANAH C.H. (2000), « Disturbances of attachement in young children adopted from institutions », in *J. Dev. Pediatr.*, 2000 Jun, 21, 3,230-236.

ZILBOVICIUS M. et al. (2000), « Temporal lobe dysfunction in chilhood autism: a PET study. Positron emission tomography », in *The American journal of psychiatry*, 157, 1988-1993.

RÉSUMÉ : INTERACTIONS LIBRES ENTRE ENFANT AUTISTE ET ANIMAL (PONEY ET DAUPHIN)

Étude des processus en jeu dans une sensorimotricité partagée par une triple approche clinique, éthologique et vidéo.

Anne LORIN de REURE - Thèse de doctorat de psychologie, sous la direction du professeur René Roussillon, Université Lyon 2.

La recherche relatée dans cette thèse est centrée sur l'analyse des modalités interactionnelles observables chez des enfants autistes en situation de thérapie à médiation animale (thérapie par le poney et le dauphin). Après un rappel sur les grands enjeux théoriques et cliniques actuels de l'autisme, une attention spéciale est portée sur un plan éthologique aux différents domaines de la sensorialité chez les poney dont les spécificités dotent cet animal d'une grande sensibilité cénesthésique. Les spécificités de la sensorialité des dauphins est également abordée. Les conditions de mise en œuvre d'une thérapie médiatisée par l'animal sont rappelées, avec toutes les spécificités de la relation entre enfant autiste et « animal autre sujet » et notamment dans le cadre de la thérapie avec le poney.

Le dispositif de thérapie et de recherche est décrit comme basé sur les interactions libres entre poney et enfant autiste, marqué par l'accompagnement et l'observation des mouvements spontanés de l'enfant autiste et du poney. L'évaluation de l'état autistique est effectuée au stade initial et final par la CARS et la grille de Haag chez deux enfants dont l'observation des interactions avec le poney se fait de façon conjointe sur un registre clinique, éthologique et vidéo. Les données recueillies donnent lieu à la création d'un tableau de « Repères pour une évaluation qualitative de l'évolution des enfants autistes à l'aide de la médiation équine ».

L'analyse des données contre transférentielles est reprise dans l'après coup des séances et dans le visionnage vidéo dans un dispositif « écran fauteuil » qui permet une forme particulière de réflexivité à l'observateur chercheur. Cette analyse des données permet de modéliser de façon précise les modalités d'entrée en contact entre enfant et poney. Celles de l'enfant autiste peuvent être considérées à la fois comme une stratégie d'apprivoisement de l'autre (approche « adressée », « l'air de rien », « ravisés », « sans faire exprès » ou en « allers retours) mais aussi comme une exploration de l'espace interpersonnel (par exemple « par les crachats » ou « par contournement »). Plusieurs modalités d'entrée en contact de l'enfant autiste par le poney peuvent également être repérées (« aléatoire en champ détendu », « audacieuse », « par aspiration », par « recherche de proximité corporelle », ou « par curiosité »). Les spécificités de la delphinothérapie sont analysées à partir d'un cas clinique et permettent de repérer des modalités d'approche similaires.

Ces différentes stratégies d'interaction entre enfant autiste et animal sont à comprendre comme une exploration d'un espace relationnel triangulé par le médium animal, mais aussi comme une d'exploration de l'intentionnalité. Ces stratégies permettent d'observer le passage d'une sensori-motricité partagée, médiatisée et apaisante à une intersubjectivité retrouvée, dans un sentiment de sécurité, ouvrant sur la potentialité d'un espace de jeu et facilitant les processus d'individuation-séparation.

Mots clés : autisme, thérapie avec le poney, symbolisation primaire, mode d'entrée en contact, interaction libre

SUMMARY: FREE INTERACTIONS BETWEEN AUTISTIC CHILD AND ANIMAL (PONY AND DOLPHIN)

A study of psychic processes in a shared sensori-motricity with clinical, ethologic and video assessed survey

Anne LORIN de REURE - Doctoral thesis of psychology, Director : Pr. René Roussillon, Lyon 2 University.

The doctoral thesis is the development of a research about the analysis of interactions among autistic children undergoing a "therapy with pony" and a "therapy with dolphin". After a survey of the clinical and theorical aspects of autism, the specificity of the different fields of pony sensoriality, which provide this animal with sharp cenesthesic properties, are considered from an ethologic point of view. The specific aspects of the dolphin's sensoriality are also considered. The modalities of the use of an animal in an « animal mediated therapy » are recalled**,** underlining the specificities of the relations between an autistic child and an animal. Here, the animal is considered as an « other subject », particularly in the field of therapy with pony.

The research and therapy context is characterized by free interactions between ponies and autistic children, following and observing the spontaneous movements of ponies and autistic children. The evaluation of the autistic status of two children is achieved by means of the *« CARS scale »* and the *« Haag scale »*, before and after therapy. The observations are made simultaneously from a clinical, ethological and videoscopic point of view. The observation data leads to the creation of a *« Reference for a qualitative evaluation of autistic children evolutionary change with the aid of equine mediation therapy ».*

Counter-transferential data is analysed while debriefing after the therapy sessions, and during the observation of the sessions on video. The material situation can be described as a *screen chair counter transfer, and provides a specific reflexivity to the observer.* This kind of analysis of the data provides a very precise modelling of the way pony and child get in contact and interact. The actions of the autistic child can be considered as taming actions («addressing to», «seeming not so much», «changing one's mind», «going there and back») or exploring actions of the interpersonal space between him and the pony (for example «by spitting» or by «going around»). The pony can also have a contact and interact with the child in some different ways: We try to categorize them as: «at random», «daring», «by attraction», "looking for proximity», «out of curiosity». The specificities of delphinotherapy are analysed too and show similar data.

These various strategies of interactions between autistic children and pony can be considered as an exploration of the space in which a triangular relation between child, pony and therapist takes place. They can also be considered as an exploration of intentionality. These different approach strategies enable to see the transition from a shared and quieting sensori-motricity to a (re)discovered inter-subjectivity, within a feeling of "being safe", allowing a space for game and easing the processes of parting and getting one's individuality.

Key words: autism, therapy with the pony, primary symbolisation, getting contact modes, free interactions