

# **Autisme et zoothérapie**

**Communication et apprentissages  
par la médiation animale**

François Beiger  
Aurélie Jean



DUNOD

Copyright Dunod, 2011  
9782100565610

Photo de couverture : © Sonya Etchison - Fotolia.com

Visitez notre site Web : [www.dunod.com](http://www.dunod.com)

Consultez le [site Web de cet ouvrage](#)

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite (art; L122-4). Toute représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, notamment par téléchargement ou sortie imprimante, constituera donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Ouvrage numérique publié avec le soutien du CNL

Avec le soutien du



# Un fossé sépare-t-il l'homme de l'animal ?

---

René Descartes (1596-1650) disait que l'animal était démuni non seulement de la pensée, mais également de toutes les jouissances de la matière pensante : volonté, sensibilité, langage. Il estimait donc qu'un fossé sépare l'homme de l'animal. Fossé représenté par la pensée et le langage, car ce qui distingue l'homme de l'animal c'est la conscience. On peut parler de dualité : d'un côté l'âme, la conscience, la parole, spécifique à l'humain, de l'autre le corps purement matériel et mécanique chez l'animal.

Cela laisserait-il à penser que l'animal est incapable de s'adapter et de réagir à des situations ? Cette idée est démentie par l'observation des animaux. Mes nombreuses études du comportement animal, notamment du monde canidé et de la faune canadienne, abondent dans le sens d'un fossé très petit entre l'humain et l'animal.

Descartes pensait aussi que l'animal n'a pas d'émotivité, donc pas de souffrance. La science a prouvé le contraire, entraînant même la proclamation d'une Charte universelle des droits de l'animal, à Paris le 15 octobre 1978 à la Maison de l'Unesco. Condillac (1715-1780), dans *Le Traité des Animaux*, reconnaît à l'animal une sorte d'univers et même lui confère un langage. Mais il précise bien que ce langage est limité et différent de celui de l'être humain. Condillac accorde donc à l'animal une certaine capacité de communiquer, de composer. En quelque sorte il lui attribue une âme. Cette idée est très intéressante et amène à penser que l'animal peut contribuer au bien-être de

l'humain. Encore faut-il comprendre et décoder le langage de l'animal. Ce langage n'est pas universel, il est spécifique à chaque animal et de plus il est différent selon la personne avec qui il se trouve. On observe justement dans le rapport entre un enfant autiste et un animal, éduqué au préalable, une communication qui est très souvent gestuelle, tactile. Ce qui nous permet, à nous professionnels de la médiation animale, d'entrer en communication avec l'enfant par une triangulation que l'on doit installer. Je suis alors le narrateur de mon animal qui devient aussi l'animal transitionnel.

Les rapports entre l'humain et le monde animal existent depuis des millénaires, quels que soient les continents, et se sont traduits dans des domaines très diversifiés. La survie de l'homme passait impérativement par l'animal utilitaire. Il s'agissait ici d'établir une relation fonctionnelle entre l'humain et l'animal. Une exploitation de l'animal s'était rapidement établie dans des travaux, des services, mais également dans l'action de sécurité, de chasse. L'homme a façonné l'animal pour assurer sa propre survie. Selon les types d'animaux, l'humain pouvait disposer de la viande, la graisse, le lait, les œufs mais également de la peau, la fourrure et les nerfs pour la fabrication des habits, les os pour le façonnage des outils et des armes.

Pendant des siècles, l'homme utilisa les animaux pour les travaux des champs. C'est ainsi qu'il fit appel à lui comme moyen de traction dans l'agriculture en utilisant notamment le bœuf, le cheval, l'éléphant, le dromadaire, mais aussi l'âne, le mulet, le lama... Tout dépendait des lieux, du climat et de l'environnement. On remarque également cette association entre l'homme et l'animal dans la chasse avec le chien, le cheval, le faucon, le chien polaire. Depuis plusieurs années, on éduque des chiens d'avalanches pour les secours en montagne. Lors de tremblements de terre, on confie la tâche de recherche à des chiens de catastrophe. La police fait appel à des chiens de dépistage, de drogue, mais

aussi pour retrouver des personnes disparues. En ce qui concerne les chiens d'assistance, on connaît le chien-guide d'aveugle, le chien pour les personnes à mobilité réduite, depuis peu le chien pour les malentendants et depuis 2003, sous l'impulsion de l'Institut Français de Zoothérapie (IFZ), le chien devient « médiateur » (j'insiste sur le fait impératif que, dans ce dernier cas, le chien a reçu une éducation spécifique qui n'a rien à voir avec l'éducation canine classique).

On peut donc remarquer qu'il y a une multitude d'animaux utilitaires en fonction de l'environnement et du milieu auxquels appartient l'humain. Autre paramètre : ce sont les zones identiques dans la mise en place de l'espace psychique de l'homme et de l'animal. Jusqu'où peuvent aller les idées communes à l'étude de l'humain et de l'animal. Elles sont diverses : affection, jeu, ritualisations, liens émotionnels ou sociaux, agressivité dans le langage ou dans la gestuelle. D'une certaine manière tous ces concepts sont dans la communication verbale ou non verbale.

# L'animal, miroir de l'humain

---

## L'intelligence de l'animal

Darwin, célèbre naturaliste anglais, dont les travaux sur l'évolution des espèces vivantes ont révolutionné la biologie, a longuement étudié la morphologie et l'évolution des animaux. Il s'est également penché sur leur intelligence, leur capacité d'apprendre et leurs objectifs. Dans son étude *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*, Darwin décrit avec beaucoup de détails, les origines animales des comportements affectifs et même des croyances des humains. Père de la théorie de l'évolution, Darwin décrit combien la manière même d'exprimer nos émotions, nos pensées à travers certains gestes spontanés, les crispations du visage, nos comportements immédiats de fuite et d'attraction, beaucoup de nos affects, nos émotions, nos sentiments, nos comportements de peur, de souffrance, de rage, proviennent du monde animal. De l'animal qui est en nous, que nous ne contrôlons pas, qui nous compose en partie. Darwin rajoute même : « cela ne concerne pas seulement nos émotions mais également nos croyances, c'est-à-dire nos pensées ».

Darwin avait un chien et disait de lui qu'il était « métaphysicien », qu'il croyait en des esprits. Pour le démontrer, il racontait que son chien grognait à chaque fois que le vent agitait les parasols. Il en conclut que l'animal pensait en animiste. Il disait qu'il existe une continuité

physiologique entre l'animal et l'homme mais également intellectuelle, émotionnelle et même morale.

Pour ma part, lorsque je vivais avec le peuple inuit du Canada, la nuit, les ombres des « Umoks » (blocs de glace qui forment la banquise) se déplaçaient du fait que la terre tourne. Ce phénomène faisait japper mes chiens, ce qui confirmerait les dires de Darwin.

La majeure partie de ce qui a été considéré jusqu'à maintenant comme appartenant au domaine de l'intelligence animale est dorénavant placée sous la dénomination de cognition animale, également appelée éthologie cognitive. Cette discipline coïncide avec l'étude moderne des capacités mentales des animaux non humains. Elle a été développée à partir de la psychologie comparative, également connue sous le nom de psychologie différentielle, et a été fortement influencée par les approches de l'éthologie, de l'écologie bémoriste et de la psychologie évolutionniste.

L'intelligence de l'animal est un domaine qui a donné lieu à de multiples travaux dont les résultats à ce jour offrent non seulement une meilleure connaissance du monde animal mais aussi, des indices pour l'étude de l'intelligence humaine. Il existe une différence entre « l'intelligence », notion abstraite, et le « comportement intelligent », phénomène observable et mesurable. L'intelligence n'est en aucun cas une propriété biologique comme la taille du cerveau, mais une abstraction formulée sur des jugements de valeur au sujet du comportement d'un organisme. Les résultats plus ou moins élevés à des expérimentations déterminent d'une certaine manière le « degré » d'intelligence. Si l'observateur considère qu'une espèce possède une quantité suffisante des caractéristiques comportementales qui déterminent selon lui l'intelligence, il répertoriera cette espèce comme plutôt intelligente.

## Observation de l'intelligence

L'observation de l'intelligence de l'animal ne date pas d'hier. Déjà en 1917, Wolfgang Köhler, psychologue, précurseur dans le domaine de la psychologie expérimentale animale, étudia l'intelligence des chimpanzés. Il accrocha au plafond d'une pièce dans laquelle se trouvait un chimpanzé une banane suspendue à un fil. Dans le même espace, Köhler déposa plusieurs bâtons de longueurs différentes, ainsi qu'un tabouret. Dès lors, le chimpanzé adopta un comportement extraordinaire de lucidité. En saisissant un des bâtons et en montant sur le tabouret il chercha à se saisir de la banane. Köhler démontra par cette expérience que le chimpanzé est capable de mettre en place une stratégie d'évitement des obstacles pour arriver à obtenir le fruit désiré.

Christophe Boesch, fondateur et président de la WCF (*Wild Chimpanzee Fondation*) dans les années 1990 en Côte d'Ivoire, observa d'autres chimpanzés de la forêt de Taï. Ces derniers utilisent des cailloux comme marteaux et des racines d'arbres comme enclumes, pour briser des noix de coula. Boesch juge qu'il faut environ une dizaine d'années pour qu'un chimpanzé puisse maîtriser une telle technique. Christophe Boesch dit encore que protéger les chimpanzés équivaut à garantir le dernier lien de notre propre histoire concernant les questions de l'évolution humaine.

Ces nombreux exemples sur des espèces différentes d'animaux révèlent à ceux qui le réfuteraient qu'il est difficile de ne pas qualifier ces comportements d'intelligents.

Les avancées théoriques et expérimentales sur l'intelligence animale réalisées par l'éthologie cognitive sont sans aucun doute importantes. Mais il ne faut pas pour autant les surestimer. Des expériences aux États-Unis avec des singes et des personnes en situation de handicap ont

obtenu des résultats intéressants mais un singe reste un animal. Une expérience a été conduite en France avec une personne tétraplégique et un petit singe capucin. Pour que ce dernier soit efficace, il faut qu'une seule personne, en l'occurrence la personne handicapée, lui donne des ordres bien précis ! La personne handicapée est le seul maître du singe ! Le singe capucin est extrêmement jaloux. Si une autre personne s'approche, elle doit faire très attention aux comportements du singe. Il considère son maître comme le seul capable de le gronder !

Si on prend un petit singe capucin pour aider aux tâches quotidiennes (manger, boire, etc.), chaque fois que l'on a envie de manger, boire..., c'est au singe de faire ce travail et non plus une tierce personne ou un membre de la famille. Ne jamais oublier que c'est un animal et qu'il restera un animal... Un animal bruyant et qui n'arrête jamais de bouger dans tous les sens ! Il faut toujours le surveiller pour éviter qu'il ne touche à tout et qu'il mette le désordre partout ! Il ne laisse pas beaucoup le temps à la personne de mener ses occupations quotidiennes ou alors il faut l'enfermer dans sa cage et il y fait encore plus de bruit ! Il peut également avoir des moments d'agressivité et de fougue imprévisibles. C'est pourquoi, l'expérience avec le singe capucin a été arrêtée.

## **Les behavioristes**

Un grand nombre de cartésiens ont développé aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles la théorie des animaux machines. Cette doctrine fera dès lors grand débat. Pour ces penseurs, l'animal privé d'intelligence n'était constitué que d'une série de mécanismes habiles qui donne les semblants de l'intelligence.

Pierre Naville fut l'un des précurseurs du behaviorisme en France. Les behavioristes voulaient s'en tenir aux

données observables et exclusivement elles ; ils considéraient que l'expérience devait permettre de faire de la vraie science. Ils étaient donc totalement opposés à toutes formes de théories.

Le labyrinthe fut évalué par les behavioristes comme un moyen essentiel pour étudier l'intelligence de l'animal. Ils considéraient cet outil comme un procédé spatial composé d'accès dont un seul parcours permet de rejoindre le départ de l'arrivée. À cet endroit était placée une récompense pour conditionner l'animal à une certaine intelligence. La méthode des behavioristes est très limitée. On peut dire aujourd'hui qu'ils ne s'intéressaient à l'animal que pour démontrer une certaine philosophie. Ils évoquaient une révolution intellectuelle qui laissait entendre : « Qui ne croyait pas à leurs idées était contre eux ».

Frédéric Skinner, au milieu du xx<sup>e</sup> siècle, encourageait les animaux à se conditionner eux-mêmes. Il inventa les boîtes de Skinner où il plaçait les animaux sur lesquels portait l'expérience. Isolé du monde extérieur, y compris sur le plan sonore, l'animal devait répondre correctement à la question qui lui était posée, auquel cas il était immédiatement récompensé. On retrouve cette façon de faire dans la méthode ABA (sigle anglais pour *Applied Behavioral Analysis* ou « analyse appliquée du comportement ») qui est utilisée avec des enfants autistes ou à trouble envahissant de développement (TED). Méthode qui ne répond pas toujours ou ne correspond pas systématiquement aux besoins de chaque enfant autiste. Il est absolument utopique de croire qu'une seule méthode, comme la méthode ABA, pourrait solutionner tous les problèmes d'apprentissages ou les troubles de l'enfant autiste. D'autant plus, lorsque cette méthode est basée sur un conditionnement sans répits pour l'enfant. L'enfant n'est pas une machine que l'on peut programmer indéfiniment. Chaque enfant autiste est différent, chaque enfant réagit

différemment aux nombreuses méthodes qui existent à ce jour. Comme je l'ai constaté sur le terrain, il est donc très important d'abord d'observer l'enfant autiste dans ses comportements, dans ses angoisses, dans ses apprentissages, dans sa communication visuelle, dans sa communication non verbale, dans sa communication par le tactile, bien identifier ses écholalies, ses stéréotypes... pour ensuite développer une méthode propre à lui qui peut être un panaché entre les méthodes ABA, TEACCH, MAKATON, PECS...

## **Les débuts de l'éthologie**

Lorsque l'on parle de comportement animal on pénètre dans le domaine de l'éthologie, la science des comportements des espèces animales dans leur milieu naturel. C'est une matière récente issue de la biologie et qui est mondialement reconnue depuis les nombreux travaux entrepris par Konrad Lorenz. Né à Vienne en 1903, celui-ci fait tout d'abord des études de médecine puis, à trente-quatre ans, enseigne la psychologie animale et l'anatomie comparée pendant trois ans. Par la suite, il dirige l'institut d'éthologie comparée d'Altenberg de 1949 à 1951, l'institut Max-Planck de physiologie du comportement de Buldern de 1951 à 1954, puis celui de Seewiesen en 1954. Ses travaux sont récompensés par le prix Nobel de physiologie et de médecine en 1963. Il est incontestablement le père de l'éthologie moderne. Konrad Lorenz s'est énormément intéressé aux comportements sociaux des animaux, plus particulièrement à leurs rituels.

Il aimait vivre au contact des animaux et étudiait leur comportement sans se laisser dissiper par certains modèles abstraits de l'époque, tel l'anthropomorphisme qui est le fait de prêter les sentiments, comportements et mœurs humains aux animaux.

Certes, on pourrait aboutir à des conclusions simplistes lorsque l'on s'inspire trop de ce que l'on observe chez les animaux pour éclairer les humains sur la conduite de leur vie. Mais, précaution prise, qui voudrait se priver des repères et de la revalorisation que l'animal est capable de nous transmettre ? Il est bien difficile en tout cas de nier l'intérêt que présente la connaissance de l'instinct que Lorenz a acquise en observant les animaux. Avec ses confrères Nikolaas Tinbergen et Karl von Frisch, il révolutionna leur pratique en la professionnalisant systématiquement et en revendiquant leur expertise contre celle des behavioristes de laboratoire. Ils ont porté un dur coup à ces théories. Ils démontrèrent que les comportements des animaux sont, pour l'essentiel, innés. C'est-à-dire déterminés, ou plutôt organisés par les gènes. La théorie des instincts faisait ainsi la jonction avec le néo-darwinisme. C'est, bien entendu, par des observations et non par l'analyse de l'ADN que Konrad Lorenz en est venu à cette conclusion de comportements innés.

## **L'éthologie objectiviste**

Lorenz et Tinbergen, à travers leur école, disaient que l'intelligence de l'animal est avant tout celle de son espèce. Ce point est fondamental. Lorenz a étudié pendant une vingtaine d'années les oies grises dans le jardin de sa maison de Vienne. Ses études l'ont mené à exprimer que chaque comportement de l'animal est inné et est observé pour chaque membre de son espèce. Ce qui veut dire que le comportement se développe uniquement à l'intérieur d'un cadre qui est héréditairement lié à une espèce donnée. L'éthologie objectiviste se dissocie radicalement des approches des behavioristes en s'appuyant sur l'importance évolutionniste des comportements et sur sa biologie.

En même temps que l'éthologie objectiviste, dans les années 1940, se développe le néo-darwinisme. Darwin ne

connaissait pas encore la génétique. Dans les années 50, quelques biologistes avant-gardistes relient la génétique nouvelle et le darwinisme en faisant naître un néo-darwinisme bien plus convaincant que le darwinisme traditionnel.

## Le Naturel

La manifestation de l'empreinte, décrite pour la première fois par Lorenz, retrace bien la part de l'inné et de l'acquis dans le comportement animal. À une étape précise du début de sa vie, le petit animal s'identifie à un autre être vivant, quel qu'il soit, par la suite il a tendance à le suivre tout le temps. C'est, précise Lorenz, le naturel qui lui dit *suit*, et c'est l'acquis, qui lui dit *qui suivre*.

**Exemple** Je peux citer un exemple très précis. Au cours de l'été 1994, je partageais la vie d'une famille inuit pendant trois mois au Nunavik dans la toundra canadienne. Lors d'une de mes sorties quotidiennes, je découvris un jeune caribou (renne sauvage) qui paraissait perdu, comme orphelin de sa mère. Il me suivit jusqu'aux abords de notre campement. Après quelques moments d'hésitation, il finit par s'habituer à notre empreinte, à notre présence. Puis il se rapprocha de plus en plus de notre camp. Nous étions devenus voisins à tel point qu'à chacune de mes sorties il me suivait à quelques mètres derrière. Ce petit jeu dura plusieurs jours. Ma question, à ce moment précis, était de savoir ce qu'il serait advenu de ce jeune caribou sans notre rencontre. Très certainement la proie de quelques loups qui rôdent dans la toundra ! C'est donc, à mon sens, le naturel puis l'acquis qui lui ont fait prendre la décision de me suivre et de rester proche de notre campement. Je rassure le lecteur, quelque temps après, un troupeau d'un millier de caribous, passa dans les environs, empreinte majeure pour ce jeune, qui les rejoignit sans hésiter.

À ce jour, on n'a pas encore vraiment découvert de liens précis entre un génotype donné et une quelconque conduite. Mais n'est-ce pas l'homme qui a changé dans l'évolution de sa personnalité depuis des millénaires ? N'est-ce pas lui qui a perdu en grande partie les sens extrêmement importants pour la survie de toute espèce vivante ? Notamment la vue, l'odorat et le toucher, sans

parler de l'intuition qui de nos jours fait défaut chez un grand nombre d'humains. L'homme s'est urbanisé et habitué à un certain confort qui fait que le moindre changement ou bouleversement le rend vulnérable. L'animal sait s'adapter aux variantes de l'environnement. Pour preuve, lors de tremblements de terre, de cyclones, les animaux, avant que la catastrophe ne se produise, ont déjà saisi sa venue par prémonition. Notamment les ondes que l'atmosphère transporte et que l'animal réceptionne par son sens tactile et par certains ultrasons que nous ne sommes plus en mesure d'entendre.

L'animal est pourvu d'une force de caractère qui lui permet d'aller à l'essentiel en cas de survie. Il est dans un monde sensoriel alors que l'humain vit dans un monde d'échappatoire, de faux-fuyants verbaux. L'animal n'est pas dans ce monde de préjugés que l'homme entretient continuellement. Le contact entre l'être humain et l'animal procure un sentiment de confiance, un stimulus. L'animal devient rapidement le médiateur des émotions. C'est la rencontre entre deux entités vivantes mais deux espèces très différentes et pourtant historiquement apparentées, qui favorise ces liens de médiation. C'est le mélange de ces deux éléments qui permet précisément en thérapie par médiation animale de souscrire un échange se situant bien en dehors de ce déguisement verbal.

## **L'intelligence collective**

Par la suite, l'éthologie de Lorenz et Tinbergen fut mise en concurrence avec plusieurs innovations qui l'ébranlèrent sensiblement. Tout d'abord par le comportement des insectes tels que les fourmis, les abeilles, qui s'organisent autour d'une intelligence collective très particulière. Celle-ci ne peut être comparée à une intelligence individuelle. Cette association d'intelligences changeait la nature même de ces dernières du fait d'agir ensemble. C'est ce que l'on peut

appeler la sociobiologie qui d'un seul coup dynamisait l'éthologie descriptive. Les approches cognitives, donnèrent à l'animal distinctif une intelligence qui ne se réduisait pas aux conditionnements appris des behavioristes. Les sociétés d'insectes dits sociaux possèdent une intelligence collective : en leur sein chaque individu se distingue par des rôles définis. Cette intelligence, visible notamment chez les fourmis ou les abeilles, ne peut être assimilée à l'intelligence sociale d'autres espèces. Elle est expressément requise pour vivre en société et fait disparaître toute individualité.

Karl von Frisch, qui reçut le prix Nobel de physiologie ou médecine en 1973 avec Lorenz et Tinbergen, était un remarquable spécialiste des abeilles, et plus particulièrement de l'étude de leur danse.

## **L'intelligence de l'animal en milieu naturel**

Les théories et les expériences sur l'intelligence animale effectuées par l'éthologie cognitive sont importantes, mais il serait mal venu de les surévaluer.

L'observation des animaux pendant de longues périodes en milieu naturel n'a jamais pu se faire de façon systématique. Il est difficile pour des chercheurs universitaires, qui sont avant tout tenus à des obligations académiques, de s'y consacrer pleinement. Ce constat que je fais est toujours valable de nos jours.

Ces observations de courtes durées apportent bien sûr des avancées intéressantes. Mais l'étude de l'animal sur le terrain pendant de très longues périodes, avec des échelles comparatives selon l'âge, l'endroit, l'environnement et l'espèce, crédibilise beaucoup plus les recherches sur l'intelligence de l'animal en milieu naturel. C'est Jane Goodall qui l'inaugura en observant un même groupe de

chimpanzés dans la réserve de Gombe en Tanzanie. Par cette méthode, elle bouleversa les croyances de la plupart des éthologues. Elle démontra entre autres que le chimpanzé vivait dans une société difficile avec de nombreux conflits, qu'il était capable de manger de la viande et avait des stratégies opérationnelles.

L'efficacité de ces études de terrain sur une durée de plusieurs années donne la possibilité à l'observateur de reconstituer l'histoire de chaque animal au milieu de ses congénères. Il s'agit surtout de l'observer en fonction d'évènements, de cohabitation, de rivalités.

**Exemple** Autre exemple, l'observation du corbeau dont la population est importante dans les régions du Québec, notamment en Abitibi Est où j'ai résidé pendant trois ans avec les Attikamekws. Les Amérindiens, qui vénèrent le corbeau, m'ont fait observer qu'il y avait une hiérarchie très stricte, que les corbeaux s'organisaient en stratégie collective de prédation. À travers leurs croassements, une population de corbeau est capable d'échanger des informations. La fidélité du mâle envers sa femelle constitue une identité familiale.

## Relation et attachement

John Bowlby (1907-1990), célèbre pédiatre et psychanalyste anglais, s'est également inspiré de la découverte de l'empreinte élaborée par Konrad Lorenz. Bowlby a prouvé que le développement d'attachement de l'enfant à une vision maternelle est une part essentielle de l'intimité de l'espèce humaine. Je rajouterais que cette idée allait à l'encontre de Freud qui disait que le recours à la mère s'expliquait par le besoin de nourriture et que la libido avait un rôle tout à fait essentiel pour le plaisir des besoins vitaux.

Bowlby parle de relation et d'attachement à la mère et met en évidence l'importance de l'appréhension de séparation. Les besoins pour un nouveau-né se situent au niveau des contacts physiques. Il a une exigence innée du

sein, du contact du corps et du psychique avec l'être humain. Cela explique la « pulsion d'attachement » en définissant durant les deux premières années de la vie, cinq conduites innées de lien qui se manifestent et auxquelles la mère doit répondre :

- la succion,
- la contenance,
- le cri,
- le sourire,
- la tendance à aller vers elle, à s'accrocher.

Bowlby met ainsi en avant la capacité sociale précoce du nourrisson. Ainsi l'enfant abordera d'autant mieux les séparations.

On ne retrouve pas le même symbole d'affection chez toutes les mères. Certains facteurs vont le déterminer. À titre d'exemple, on observe des conduites maternelles et une qualité de l'attachement, qui peuvent varier selon le psychique de la mère, son stress, son entourage, sa propre éducation. Les caractéristiques individuelles du nouveau-né peuvent aussi jouer un rôle important selon l'environnement dans lequel il va évoluer surtout les premiers mois de sa vie.

Chez l'animal, l'empreinte se caractérise de la même façon que l'attachement chez le bébé. Le chiot va, dès sa naissance, instinctivement chercher à aller vers les mamelles de sa mère pour s'y accrocher tout en poussant ses premiers cris. L'empreinte signifie à la fois des réactions d'approche vers l'entité familiale, et peut conjointement établir des réactions d'évitement des objets ou personnes étrangères ou menaçantes.

La relation sera d'autant plus forte pour l'enfant avec les personnes qu'il aura jugées importantes par le regard et l'écoute. Il en découle l'attachement auditif par la reconnaissance de la voix et visuel par le visage et les gestes. Ces liens se développent plus explicitement dans la

première année de l'enfant, mais rarement avant six semaines. Lorsque l'enfant est attaché à une personne bien définie, il ambitionne de la favoriser par rapport à toute autre, même après des moments de séparation plus ou moins prolongés. Selon ce même processus d'attachement, pour l'enfant fragile ou handicapé, l'énergie de l'animal dans sa présence devient rapidement son repère, son empreinte qui va le rassurer, l'apaiser. L'attachement à l'animal aura donc pour issue prévisible l'institution de liens sociaux positifs. L'animal deviendra le signal de stimulus. Il comblera le manque de confiance et cela pourra aboutir très vite à l'épanouissement psychique de l'enfant.

## **L'importance du travail en triangulation**

Dans le contexte d'une intervention par médiation animale, on parle nécessairement de l'implication d'un professionnel de la santé ou du social formé à la médiation animale. Il peut s'agir d'un psychiatre, d'un psychologue, d'une infirmière, d'un éducateur spécialisé, d'une orthophoniste, d'une ergothérapeute, d'une psychomotricienne... ou tout autre professionnel des deux secteurs. Nous allons donc avoir une triangulation composée de trois entités vivantes et différentes qui vont agir les unes sur les autres. Tout d'abord :

- le patient avec sa situation de handicap, avec ses problématiques et ses angoisses qui en résultent, ses défaillances, ses espérances, ses envies ;
- l'animal médiateur avec son éducation, son caractère, son environnement ;
- le professionnel formé à la pratique de la thérapie par médiation animale avec ses connaissances, ses propres façons d'être, son vécu, ses usages professionnels et du

fait aussi un discernement bien à lui des situations qu'il va rencontrer.

La composante de l'animal médiateur et de l'intervenant professionnel en médiation animale va œuvrer au niveau du psychique, du social, de l'anxiolytique, de l'émotion, de la socialisation, du relationnel, du langage, du sensoriel...

Le professionnel usera de différents mouvements et d'adaptations afin d'aider le patient à atteindre des objectifs établis et ce à l'aide de son animal médiateur, avec lequel l'intervenant devra avoir une grande complicité et une excellente lecture des comportements.

## **L'animal complice, l'animal repère !**

Si l'animal apparaît comme un médiateur pour l'enfant, il est important de reconnaître que la communication entre l'enfant et l'animal ne peut exister séparée de toute concordance. L'animal dans la communication devient le mentor mais aussi l'ami à qui l'enfant peut se confier et cela dès les premières années de sa vie.

N'oublions pas que l'enfant avant de côtoyer l'animal vivant aura droit dans un premier temps à l'animal doudou, l'animal jouet, peluche, puzzle, livres, images... Tout deviendra moteur, repère et expression directe de l'attraction. L'animal jouet permet à l'enfant de faire ses premiers pas, ses premières découvertes de la vie. L'animal album accompagnera l'enfant dans ses premiers langages, dans ses premiers dessins. C'est par ces contacts que se développera la médiation thérapeutique de transition. J'appelle cela « le champ d'action transitionnel par médiation animale ».

L'attention que l'on porte aux problèmes de l'enfant et l'étude que l'on en fait engage la médiation animale pour apaiser, pour valoriser et donner un sens à la vie de l'enfant. Ce dernier pourra également s'extérioriser par le

dessin, le coloriage, le gribouillage. Ces dessins, dans leurs formes, dans le choix des couleurs, de la représentativité du lien familiale, permettent d'analyser la psyché de l'enfant. Le zoothérapeute pourra interpréter des jeux de composition ou de rôle avec les animaux et les personnages du dessin.

## Comportement de l'animal

N'oublions pas qu'il existe une hiérarchie à l'intérieur de tout groupe d'animaux : meutes, communautés, clans, troupeaux... Cette distribution des rôles passe par le dénominateur Alpha, « *le premier* ».

Le mot Alpha, qui signifie ici « dominant », ne veut en aucune façon dire « diriger sans discussion ». L'Alpha sait se faire écouter, sait se faire respecter, sans pour autant avoir besoin de combattre, ou de provoquer ses congénères. Cela se traduit très souvent par des mimiques faciales, des postures, des actes qui signifient qu'il est respecté comme le dominant, le chef de la meute, du clan ou du troupeau.

Chaque espèce animale a son propre ressenti par rapport à l'environnement dans lequel elle évolue, par rapport à ses sentiments et à ses actions sur son entourage. C'est-à-dire que les comportements d'un animal vont découler de son rapport à la société qu'il côtoie, en fonction de son capital sensoriel et cognitif. L'animal est alors considéré comme un médiateur qui distingue et qualifie l'information pour s'adapter au contexte du moment. Image que l'on utilise en médiation animale, le rapport positif à l'autre.

C'est ce que j'appelle le processus d'apprentissage et de traitement de l'information par l'animal afin qu'il s'adapte à son environnement. L'intervenant professionnel en fonction du comportement et des réactions de son patient amène l'animal à agir positivement envers le sujet.

Konrad Lorenz décrivait la ritualisation dans la communication des animaux, comme une évolution qui, au cours de la phylogénèse, a transformé un acte inné dans ses fonctions courantes comme la locomotion, l'alimentation, en un acte symbolique emmenant une information propre à l'espèce. Cette façon d'interpréter s'est ensuite étendue au domaine fonctionnel, et à ce jour, on peut décrire tout acte ritualisé comme une action apprise ou modifiée au cours de l'expérience individuelle, pour qu'elle puisse servir de signal et communiquer symboliquement le comportement imminent ou l'intention de l'animal.

Lévi-Strauss disait :

« Les hommes utilisent la diversité des espèces animales pour mieux se distinguer les uns des autres au niveau des individus comme des groupes. »

## **L'animal, refuge de l'enfant**

La place que tient l'animal dans le monde de l'enfant est due en grande partie à la richesse des significations dont il est porteur et à son caractère immédiatement accessible pour l'enfant, d'autant plus pour un enfant différent. L'importance de l'animal dans la vie mentale de ces enfants se situe, la plupart du temps, dans trois domaines :

- **Le jeu, la fantaisie** : il ouvre aux histoires dont est faite la culture enfantine. Histoires où l'animal a très souvent le rôle principal. L'enfant va se projeter dans cette histoire. Cette projection peut être un moyen de se rassurer, ou au contraire de se mettre en avant, exister à travers l'animal. Les personnages mythiques comme Milou, le chien de Tintin, Rantanplan le chien de Lucky Luke, ou Tom et Jerry l'illustrent bien.
- **L'imaginaire** : cet imaginaire est très souvent lié aux expériences de l'enfant, à son histoire, à ses années de

petit enfant où il découvre l'utilité de l'objet transitionnel, notamment le doudou. C'est là que le petit enfant est déjà en contact sans le savoir avec son premier animal à qui il va donner un nom, une présence, un rôle de conciliateur, de médiateur entre la maman et lui.

- **La présence :** cette présence de l'animal vivant devient le sujet de l'ordre de la réalité avec lequel il aura un rapport privilégié.

C'est ainsi, que par la suite, la mise en place d'un animal médiateur dans la vie d'un enfant en situation de handicap, tel qu'un chien, un poney ou un âne prend alors le relais des objets transitionnels du petit enfant et constitue une médiation au sens psychanalytique du terme. La plupart du temps, l'animal devient source de relation affective. Il devient symbole, compagnon à la fois imaginaire et réel. L'enfant se rend compte que l'animal a ses propres réactions, ses propres pulsions. Il renvoie à l'enfant la différence du Moi et du non-Moi.

Cette attirance, provient de la variété des animaux, de leurs formes, leurs couleurs, de leur symbolisation, leurs cultures et cela pose bien sûr questionnement, interrogation, curiosité à l'enfant. Chaque animal a son caractère, sa façon d'être, sa manière de vivre, ses propres réactions. L'enfant va rapidement repérer et codifier les propriétés de l'animal dont l'intervenant zoothérapeute pourra se servir dans une thérapie par médiation. L'animal a donc beaucoup de présence dans la vie de l'enfant. Il devient source de contenance, d'émotions, de stimulation.

Cette relation peut aussi être une forme de compensation, de refuge, de consolation, une échappatoire aux frustrations et aux tensions que l'enfant peut avoir avec ses parents, ses proches, ou dans ses relations avec autrui. C'est une issue par laquelle l'enfant va pouvoir se démarquer de l'objet détesté et se protéger. Ce que l'on

oublie souvent, c'est que l'enfant est régulièrement confronté aux frontières de ce qu'il peut comprendre. Il est éloigné de bien des conversations familiales mais aussi de l'intelligence de ce qui se passe autour de lui et de certaines activités parentales. À l'opposé, il partage ces expériences avec l'animal comme un privilège. Mais l'on peut également rencontrer le contraire, à savoir l'enfant jaloux de l'animal familial. Le chat ou le chien qui était là avant lui, et que les parents traitent avec privilège. Il est très important pour les parents de procéder à un accompagnement de la mise en relation enfant-animal.

On rencontre parfois des mères qui éprouvent un certain ressenti inconscient envers l'enfant, source d'une certaine déception. L'enfant réel n'est pas à la hauteur de l'enfant supposé. Cela va poser problème dans son éducation. Et, si de surcroît, la maman transpose son affection vers l'animal, il y aura systématiquement jalousie et agression de l'enfant vers l'animal. Je mets en garde contre ce genre de problèmes encore trop fréquents chez des parents désorientés. Il est fondamental de s'orienter vers des professionnels de la psychologie ou de la psychanalyse pour aider ces parents à ne pas faire d'erreurs d'éducation qui peuvent être irréversibles.

Un autre aspect de la relation entre l'enfant et l'animal se situe dans le dessin. On y retrouve les émotions intérieures de l'enfant, sa perception de son entourage, ses craintes, ses envies, ses troubles, allant parfois jusqu'à son agressivité. On trouve toutes sortes de scènes dans les dessins d'enfants de famille reconstituée, ou monoparentale. Enfant déchiré entre les parents séparés, les grands-parents qui s'en mêlent, les enfants placés en famille d'accueil. Le dessin est rempli de projections intéressantes qui permettent à l'intervenant en médiation animale de travailler les objectifs en utilisant la relation et la communication positive à l'animal.

## **Les différents aspects de la communication non verbale que l'animal peut déclencher**

- La mimique : c'est le moyen de communication le plus archaïque, c'est une capacité élective d'exprimer les affects et les émotions et de traduire parfois involontairement les affleurements de notre conscient.
- Le regard : il a un rôle important dans la réciprocité de la communication ou dans sa rupture. Le regard refléchit ce moment fondateur de l'échange qui renvoie au miroir, aux identifications croisées originelles, et peut-être aussi à la relation fusionnelle comme racine nécessaire au fait de communiquer.  
Les mouvements des yeux (ouverture/fermeture, plissement, élévation, abaissement) servent également d'accompagnement signifiant du regard.
- Les mouvements de la bouche sont également à prendre en compte.
- La gestuelle et les postures indiquent les intentions d'accueil, de rapprochement ou de rejet et de menace. Ces différentes parties du corps peuvent émettre des messages contradictoires et exprimer ainsi l'ambivalence du sujet (ou ses sentiments complexes).
- La communication tactile : il est très important de l'observer vis-à-vis de l'animal, mais aussi par rapport à l'intervenant, même si elle peut se limiter à la poignée de main qui ouvre et ferme la séance. Elle peut transmettre des infos comme : mains chaudes, glacées, moites, sèches, énergiques, molles, refus ou oubli de serrer la main.  
Cette communication tactile est très importante chez l'enfant qui agit plus qu'il ne parle. Il montre ses affects ou son angoisse dans un corps à corps affectueux ou agressif. C'est en verbalisant cela que nous pourrons lui permettre d'acquérir une maîtrise de ses affects.
- L'utilisation de l'espace : la distance à l'autre, l'espace occupé ou non, jouent un rôle et la distance plus ou moins grande que la personne établit peut être révélatrice de ses difficultés.
- Les manifestations neurovégétatives : généralement non intentionnelles comme la rougeur, la pâleur, le râle, le rire bref ou encore les pleurs inconsolables. Ces expressions traduisent l'intensité des processus psychiques mis en cause.
- Les actes automatiques souvent inconscients : tics, suçotements, grattage, toux... sont des témoins de décharges pulsionnelles non élaborées.
- Les aspects du langage sont aussi à prendre en compte : intensité, tonalité (aigu/grave), les accents de la voix qui peuvent nuancer et préciser le dialogue, le débit verbal...
- Le silence : il peut traduire plusieurs sentiments. Celui de l'agressivité ou de la défense. Il peut également représenter un conflit intra psychique qui ne peut s'exprimer, un sentiment d'angoisse ou de culpabilité, un vécu émotionnel paralysant.

Parmi les animaux les plus en corrélation avec l'enfant, on mentionne tout d'abord le chien.

Ce qui évoque d'autant plus la raison de l'animal, c'est entre autres son odorat, principal sens qu'il utilise aussi bien pour chasser, pour s'orienter, pour se reconnaître. Prenons comme exemple le chien. Il possède un sens de l'odorat remarquable. Pour ne pas perdre une piste, son museau rasant le sol, il est capable de rectifier son parcours selon les changements de vent afin de ne pas perdre la moindre particule. Le chien d'avalanche, le chien de catastrophe, le chien de police, le chien des douanes le démontrent tous les jours aux quatre coins de l'hexagone. La truffe, partie fascinante du chien, commence à délivrer ses secrets scientifiques depuis 2009. C'est au fil des perfectionnements de la neurophysiologie que l'on a pu se rendre compte des prouesses. Des études ont pu démontrer que le flair du chien est : « Entre 200 000 et 1 million de fois supérieur à l'odorat de l'humain ». Cette olfaction hors du commun sert déjà à la chasse, aux douanes, à l'armée ou encore à la recherche de personnes sous des avalanches ou sous les décombres de tremblements de terre ou autres tsunamis. En médiation, ce phénomène olfactif est très important. C'est ainsi que le chien sera en capacité de ressentir les odeurs positives ou négatives que l'enfant va dégager.

Nos émotions, nos colères, nos joies, nos sentiments sont autant de balises que l'animal est capable de détecter par l'odorat. Aux États-Unis, depuis plusieurs années, certains chiens sont éduqués pour être amenés à travailler dans la détection préventive de crise d'épilepsie. Qui plus est, une étude a été faite en 1992 (Eckerlin) qui prouverait qu'un chien éduqué tout spécialement serait capable de discerner l'odeur corporelle d'un enfant autiste de celle d'un enfant normal ce qui laisserait à penser que le chien pourrait contribuer à une meilleure identification des incohérences et

des émotions chez l'enfant. Cela supposerait que la présence d'un chien dans une famille peut apporter une meilleure écoute des problèmes de l'enfant. Problèmes qui peuvent être d'ordre psychologique, émotionnel, ou désordre mental. Mais soyons vigilant et par précaution, je ne recommande pas aux familles de se précipiter chez un éleveur canin ou à la SPA pour acquérir un chiot sans savoir comment le choisir, d'où il vient, quels ont été ses propriétaires précédents, comment lui apporter l'éducation nécessaire dont il aura besoin pour qu'il puisse devenir un confident et surtout un entremetteur. Il faut également savoir, que tous les chiens ne deviennent pas systématiquement de bons médiateurs. Qu'il soit de race ou croisé, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. Son caractère, sa taille, son poil, sa couleur, son allure, sa provenance et, si c'est déjà un chien adulte de quelques années, l'éducation qu'il a reçue jusque-là. S'il s'agit d'un chien de travail, comme le berger australien, le *lapinkoïra* ou le *bearded collie*, tous trois travailleurs infatigables à rassembler les troupeaux, il leur faudra une très bonne éducation à « l'école des chiens médiateurs », parce qu'un chien dit de « troupeau » demandera à avoir un cadre qui contrôlera par moments son hyper ardeur. Mais tous trois peuvent être d'excellents futurs chiens médiateurs.

Il faut savoir que les chiens se donnent des règles, aussi bien entre eux que vis-à-vis de leur maître. Le chien est un grand observateur, comme l'est son ancêtre le loup. Et, par rapport à ces observations, il va apprendre à partager les espaces, à connaître les habitudes de son maître, à reconnaître un bruit qui lui devient familier tout en le prenant comme un repère. Il est capable d'analyser l'humeur, la voix, les gestes des personnes qu'il côtoie et d'adopter des comportements en rapport avec son analyse.

## **Comprendre son chien**

Pendant plus de trente ans, j'ai travaillé avec 72 chiens polaires dans le nord canadien, tous employés au traîneau et pour la plupart en médiation animale avec des jeunes en inadaptation sociale et d'autres en situation de handicap mental. J'ai pu analyser chaque jour leurs différents comportements. Que cela soit envers moi, entre eux, ou envers mes patients, chaque ressenti, chaque sentiment, chaque réaction qu'ils pouvaient traduire, m'étaient d'abord adressés directement par des mimiques, des postures, des jappements. C'était une façon de m'informer de leur perception des choses à un moment précis.

Prenons un exemple : il m'arrivait de me lever très fatigué de mes nombreuses activités avec mes chiens et mes patients dans mon Centre de médiation. Ma chienne de tête, Belya, arrivait ainsi à mesurer mon physique et mon mental dès le moment où j'ouvrais la porte de ma maison. Elle observait ma démarche, mes gestes tout en lançant des regards de communiquant à ces congénères, comme pour dire : « Notre maître est fatigué, on a intérêt à le respecter ».

Tout en m'approchant de son enclos, je savais que 72 paires d'yeux observaient mes faits et gestes ! Les muscles tendus, les oreilles bien droites, la queue en panache, pas un seul ne bougeait avant que j'arrive dans l'enclos de Belya. Et, au moment où je plaçais un premier mot qui était accompagné du geste communiquant de ma main pour caresser ma chienne, à ce moment même un hurlement crescendo se déclenchaît comme pour me saluer et m'encourager. Cela ne durait pas plus de deux minutes suivies d'un silence net comme si j'avais tourné le bouton d'une radio pour couper le son. C'était une manière d'ouvrir la journée de travail et de respect entre nous.

Cette communication entre mes chiens et moi passait par les ondes et l'odeur que je dégageais à la minute même où j'ouvrais la porte de ma maison et dès que ma chienne me voyait. Mes émotions, mes sens, mes humeurs étaient traduits par ces vibrations que mes mouvements envoyoyaient à mes chiens. Leurs attitudes, leurs jappements, leurs postures pouvaient varier selon ces vibrations que je libérais. Ce qui est important c'est d'être capable à mon tour d'analyser ce que chaque chien ressentait et me renvoyait. Ce qu'il veut me communiquer. En médiation animale il est donc très important de mettre en relation et en communication les trois entités que sont : votre patient, votre animal médiateur et vous-même dans le rôle de l'intervenant professionnel.

## **L'enfant et le chien**

Le rôle symbolique du chien pour l'enfant est avant tout la représentation fantasmatique qu'il va en faire. Le chien est une excellente école de vie pour l'enfant dès son plus jeune âge pour autant que l'on prenne toutes les précautions nécessaires. Il faut attendre que l'enfant ait au moins six mois pour le mettre en présence d'un chien, de préférence un chiot ayant déjà six mois et plus. Avec un chiot de deux mois, l'enfant ne pourra pas encore faire la distinction entre l'animal vivant et sa peluche. Il faudra, bien évidemment, accompagner l'enfant dans cette rencontre en lui expliquant comment il va se faire adopter par son nouveau compagnon. Ne laissez jamais un bébé approcher un chien à quatre pattes. Ne le laissez jamais seul avec le chien même si vous pensez que le chien ne lui fera rien. Un chien reste un animal qui a son caractère et l'enfant peut lui faire mal sans qu'il soit déjà capable de s'en rendre compte. Dès le sixième mois l'enfant commence à se personnaliser. Il passe de l'état dépendant de sa mère à l'état de découverte. Il va apprendre la peur, l'angoisse de perdre sa

mère qui sera remplacée pendant cette absence par son doudou, objet transitionnel. Il commence également à prendre conscience du monde extérieur. Vers un an, l'enfant acquiert son équilibre et il prendra notion de la différence entre le chien et son doudou ou sa peluche. De la même manière, il va établir rapidement la différence entre l'animal et les adultes de son entourage. Il va s'identifier à son compagnon ce qui va lui permettre de développer l'affectif et lui apporter un bon équilibre. D'autres images sont renvoyées à l'enfant par le chien, comme le schéma corporel, le développement sensoriel. Petit à petit, l'enfant va établir des modes de communications qui se feront instinctivement par l'odorat, le toucher, le visuel et le partage des espaces.

### *Le rôle affectif du chien*

Il faut savoir qu'il y a un grand nombre d'enfants qui se retrouvent seuls lorsqu'ils rentrent de l'école à la maison. Notre civilisation a beaucoup changé et de plus en plus de parents travaillent tard et rentrent fatigués de leur journée. Le chien peut combler un vide et prendre le rôle de médiateur à qui l'enfant pourra se confier, lui parler de sa journée à l'école, de ses inquiétudes. Il devient un confident privilégié. Ainsi, entre eux deux, va se créer un jardin secret où va se déterminer un code de déontologie. L'enfant va s'attacher à son chien et très souvent plus qu'à ses parents. C'est un élément à prendre en considération surtout lorsque la mère ne se sent pas à la hauteur du fait de ses absences et culpabilise, jusqu'à se penser être une mauvaise maman.

### *Le regard*

Très souvent l'enfant autiste a un regard fuyant. Un regard qu'il ne peut soutenir. Le chien facilitera le croisement des regards. L'enfant autiste aura la possibilité de construire une relation à travers la rencontre du regard

du chien et le sien. L'enfant va trouver refuge dans ce regard qui sera synonyme d'anxiolytique. L'enfant va construire un cadre spatio-temporel qui le stabilise. Ce sentiment de sécurité peut aller jusqu'à des moments d'enlacement et d'étreinte avec le chien. Il va donc se créer une forme de complicité entre le chien et l'enfant. Au fil du temps, l'enfant va donner une signification et un sens aux regards et aux mimiques du chien. C'est à partir de ces combinaisons visuelles que l'enfant peut organiser un langage gestuel avec l'animal médiateur. Ainsi, va se créer un attachement avec l'animal qui va définitivement sécuriser l'enfant et qui va permettre à l'intervenant professionnel de travailler les objectifs thérapeutiques mis en place. Écholalie, stéréotypie sont autant de manifestations que l'on arrive à diminuer, voire faire disparaître chez l'enfant autiste.

## **Le chien médiateur et l'enfant handicapé**

Le chien doit remplir auprès de l'enfant autiste, des fonctions cumulées de source de sécurité, de stimulus, d'agent intermédiaire, de soutien physique et affectif, d'éponge pour les émotions voire de support qui compense la plupart des déficiences. Un chien médiateur, de par son éducation spécifique qu'il devra suivre dès l'âge de deux mois auprès de l'école des chiens médiateurs de l'Institut Français de Zoothérapie, devra :

- être réceptif, obéissant, propre ;
- posséder d'excellentes capacités d'adaptation à des situations imprévues ;
- ne manifester aucune peur, aversion ou anxiété dans quelques situations où il peut se retrouver ;
- se laisser manipuler, brosser sans la moindre agressivité ;

- avoir le goût du jeu avec l'enfant sans que cela devienne perturbant ;
- posséder un comportement stable ;
- être capable d'affection envers l'enfant tout handicap ou problème confondu ;
- être capable de calme prolongé qui peut aller jusqu'à une heure et au-delà ;
- réagir de façon adéquate dans une situation inconnue ou imprévisible.

D'où l'importance de préparer le chiot tout petit au « travail » auquel il sera destiné. Il aura l'avantage de connaître très tôt les exercices qui lui seront demandés et sans se fatiguer. Il pourra ainsi les apprendre à fond. Plus tôt l'éducation d'un chiot se fait, plus l'apprentissage se fixera vite. Attention, je répète que tout chien ne sera pas systématiquement chien médiateur. Même si votre chien semble aimer les enfants, vous le pensez capable de répondre à tous les critères cités précédemment, ce n'est pas pour autant qu'il sera chien médiateur. Il doit impérativement passer une évaluation à l'école des chiens médiateurs, pour obtenir une accréditation.

Je tiens également à préciser que la protection du chien envers n'importe quelle réaction négative ou agressive de l'enfant doit être la règle numéro un lors de toute intervention. Le cadre, l'environnement, les espaces spatio-temporels sont d'une grande importance pour sécuriser l'enfant autiste. N'oublions pas la règle générale « Ne jamais laisser un enfant seul avec le chien ».

L'enfant peut à tout moment avoir peur sans raison majeure et cela peut déclencher une angoisse chez lui et une réaction imprévisible chez le chien. On n'est jamais trop prudent !

# **Méthodes de communication pour les personnes porteuses de troubles envahissant du développement**

Il existe de nos jours des méthodes de communications alternatives qui permettent déjà à l'adolescent autiste de s'exprimer autrement que verbalement. Notamment la méthode mise au point par le Dr. Andrew Bondy et Lori Frost, sa collaboratrice, qui après de nombreuses années d'expérience auprès de personnes autistes, ont développé vers la fin des années 80 une méthode qu'ils ont appelée PECS (*Picture Exchange Communication System*). Le PECS est un procédé de communication alternative, créé à l'intention des personnes autistiques qui ne s'expriment pas verbalement.

Cette approche originale fait l'objet d'une reconnaissance croissante de la part des professionnels et intègre les principes de base de l'analyse comportementale appliquée. En partant de ce système de communication, j'ai donné à l'animal le rôle de communicant principal par sa position de médiateur et les résultats ne se sont pas fait attendre auprès d'enfants autistes. J'ai créé la méthode PECA (*Progressive Exchange of Communication by the Animal*[\[1\]](#)).

## **La méthode PECA**

Auprès d'enfants autistes, lorsque nous faisons une approche thérapeutique par la médiation animale, nous utilisons l'animal comme un médiateur transitionnel pour inciter l'enfant à faire, à communiquer, à développer une relation à l'autre, une certaine autonomie, un apprentissage du langage, à structurer son environnement...

Le système PECA est axé sur la communication par échange avec l'animal ou avec un objet ou un accessoire qui est en relation avec l'animal. Exemple : pour un chien, le

collier, la laisse, une brosse, la croquette, une gamelle... pour un poney, le licol, la longe, le cure sabot, l'étrille, du foin... Cette communication se présente sous la forme de pictogramme. Nous travaillons principalement avec des photos, des montages de cahiers, de programmes qui représentent toujours une action, une activité, un lien et qui donnent un sens à l'atelier pour permettre au patient de communiquer. Il faut multiplier les objets par rapport à l'utilité et à l'action que la personne doit pouvoir développer avec l'animal. Ils vont renforcer la motivation de vouloir communiquer pour l'enfant autiste par son désir de vouloir être avec l'animal.

L'enfant va apprendre à associer l'image avec la réaction obtenue. La méthode PECA permet au plus jeune âge de l'enfant de lui apprendre à découvrir son environnement, à se situer dans ses propres repères spatio-temporels, à travailler sur le schéma corporel en lui faisant découvrir le corps de l'animal et le renvoyer au sien.

Autre règle extrêmement importante lorsque nous travaillons avec des enfants en situation de handicap mental, nous devons toujours commenter verbalement notre action aussi bien auditive que visuelle. C'est ce que j'appelle « *les locutions descriptives* » qui désignent ce que je fais dans certaines situations. Pourquoi je le fais et comment je le fais. L'enfant entend mes commentaires et va les enregistrer de différentes manières. L'enfant autiste va également être dans le mimétisme. Il ne faut pas non plus s'attendre à des résultats immédiats. L'enregistrement que l'enfant aura fait ne peut se dégager de lui que des semaines voire des mois après et très souvent grâce à cet échange progressif de communication par l'animal.

Lorsque je monte un programme personnalisé à un enfant autiste dans un Institut de Médiation Animale (IMA) les premiers jours, qui sont les jours de repérage, je laisse le temps à l'enfant de se familiariser avec l'endroit. Il doit se

façonner de nouveaux repères. Il va chercher des points de sécurité qui vont rapidement être les animaux. Le rôle de l'intervenant en médiation animale est de localiser quel est l'animal qui attire le plus l'enfant autiste. Autre phase qui va s'ensuivre, c'est le choix entre les différents modules placés dans l'environnement. J'appelle modules les lieux où sont installés les chiens, les ânes, les chèvres, les lapins, cochons d'Inde. Chaque module est un espace où l'on peut développer un atelier de médiation animale. L'enfant va distinguer les différentes sensations et/ou significations en rapport avec l'animal. Par la suite, on va l'aider à les combiner ensemble. Tout ce travail thérapeutique de fourmi, qui peut prendre plusieurs mois, aboutit sur un déblocage de mots ou de phrases compréhensibles, mais également sur des mouvements, des gestes significatifs. L'intervenant professionnel, par l'intermédiaire de l'animal, va encourager l'enfant autiste à progresser. L'angoisse très souvent présente chez l'enfant, va s'amoindrir grâce à l'animal qui devient l'anxiolytique de l'enfant. N'oublions pas que, même si un pourcentage d'autiste ne communique pas distinctement de façon verbalement, cela n'atteste pas pour autant d'une déficience intellectuelle prononcée. Ce mutisme représente plutôt leurs dysfonctionnements typiques en regard de la communication et de la socialisation.

Petit à petit, je commence à assimiler les activités par la méthode PECA à des activités propres à l'être humain. Exemple : brosser ou peigner un chien peut être assimilé à ses propres soins. Mais également à la relation à l'autre. Au partage des espaces, à un contact enveloppant. Le PECA fait partie des méthodes d'apprentissage les moins stressantes et les plus flexibles pour le développement de la communication auprès d'enfants autistes.

## **L'association de choses**

L'animal, par sa conciliation, peut également permettre à l'enfant de comprendre l'association des choses. Dans la pièce d'éveil aménagée de sorte que l'enfant se sente bien, je place un puzzle qui représente un de mes chiens. Un puzzle de neuf pièces, facile à assembler. Pour le motiver à se concentrer et à faire l'association des différentes images de chaque pièce, le chien est présent dans la pièce. Je lui fais toucher l'animal en lui montrant les différentes parties de son corps. Ainsi, pendant l'assemblage du puzzle, il peut faire l'association de l'image avec le chien. Je place l'enfant dans une action de transition. Je nomme également le chien par son nom. C'est important pour l'apprentissage de sa propre identification. « Tu t'appelles Henri, le chien s'appelle Bingo. » Je répète le même principe avec un jeu de cube dont l'image représente un autre animal du centre. Là encore, Henri est capable d'arriver à ses fins, avec de la patience et des paroles explicatives à voix haute que je lui dicte lentement et que je lui fais répéter. Pour l'apprentissage des couleurs, je cherche à faire référence à des objets de couleur qui font partie du quotidien du chien. Puis j'utilise le comparatif : « Cette laisse a la même couleur que la voiture de François qui est rouge ». Le vert comme les feuilles de l'arbre... et ainsi de suite.

En utilisant le principe du jeu d'assemblage tel que le puzzle, des dominos de couleur, les cubes, Henri finit par comprendre comment et pourquoi associer les objets entre eux.

## **Autre animal intéressant, le chat**

Il possède une fourrure sous forme de pelage à poils mi-longs ou longs. Il est sans aucun doute un antidépresseur pour les personnes en état de tension. Prenez l'exemple d'un chat qui vient sur vos genoux et qui se met à ronronner

pendant que vous le caressez. Il est établi qu'en caressant la fourrure d'un animal l'angoisse, l'anxiété, l'inquiétude diminuent. La personne se tranquillise d'elle-même et son agressivité, son insécurité, sa peur s'amoindrissent. Ce contact avec la fourrure de l'animal devient un véritable réconfort pour la personne.

Le regard du chat joue un grand rôle. Principalement dans des situations très précises. Lorsqu'il chasse, pendant l'approche d'un oiseau ou d'une souris, le chat hypnotise pratiquement sa proie. C'est également valable lorsqu'il joue avec une boulette de papier accrochée au bout d'une ficelle. Il va lui donner du mouvement d'un coup de patte et son regard va poursuivre le papier pour bondir dessus. Ses yeux ronds et bien ouverts fascinent l'imaginaire de l'enfant. Autre façon que le chat exploite pour entrer en contact avec l'humain, c'est le frottement sur le bas de la jambe tout en faisant le dos rond. C'est une demande de caresse, ou une demande de croquettes lorsque cela se passe devant le placard. De même lorsqu'il aura décidé de vouloir sortir : il se postera devant la porte ou la fenêtre et cherchera à croiser le regard du premier venu.

L'enfant est très sensible à toutes ces attitudes et prendra ces mimiques comme un jeu ou une forme de dialogue. L'enfant qui a des problèmes scolaires, l'enfant intraverti, le jeune sans estime de lui-même, deviendra très vite complice du chat ce qui lui permettra de trouver une certaine forme de communication. Un refuge, un confident à qui il pourra confier ses petits malheurs voire même les problèmes dont il n'ose pas parler avec ses proches. Le chat une fois au repos, comme tous les félin, peut prendre des attitudes de véritable « potiche ». Immobile, il clignera des yeux et cela peut être interprété comme un dialogue. Il n'est pas surprenant de voir un enfant se poster à quelques mètres d'un chat cherchant à déchiffrer la pensée du chat ou à rentrer en communication avec lui. Il faudra faire

attention dans le choix du chat. Je recommande de choisir un chat au pelage soyeux, au tempérament calme et rassurant. Le chat des bois de Norvège, le *Main-Coon*, le sibérien, l'angora. Mais, une fois de plus, je mets en garde le lecteur : un chat est aussi un animal et non une peluche et un coup de griffes, même donné inopinément, peut déclencher une crise d'angoisse chez certains enfants, et chez d'autres, une agressivité incontrôlée envers le chat.

## **L'âne, pas si bête que ça !**

Il y a environ un million d'années apparaissent les premiers équidés. Mais déjà bien avant, probablement 50 millions d'années, les préhistoriens parlent d'un animal de la taille d'un renard qui vivait en Amérique, appelé *Eohippus*, cheval de l'aube. Ce serait l'ancêtre de tous les équidés. Par la suite, ces équidés auraient colonisé l'Asie en passant par le détroit de Béring qui à l'époque n'était pas encore une mer. Dans cette migration, les chevaux s'arrêtent en Asie centrale, région très humide et tempérée qui leur convenait pour se nourrir. Je rappelle que bien plus tard, le peuple mongol commence à migrer dans l'autre sens, de l'Asie centrale vers le détroit de Béring avec justement le cheval mongol puis par la suite les chiens polaires avec le peuple inuit jusqu'au Canada et au Groenland.

Quant aux hémiones (équidés moitié âne, moitié cheval), ils vont se fixer dans des zones chaudes et sèches. C'est ainsi que le zèbre et l'âne sauvage colonisent l'Afrique. La domestication débute en Égypte environ 5 000 ans avant notre ère. Nous savons que Cléopâtre utilisait du lait d'ânesse pour entretenir sa beauté, preuve que l'âne s'était installé en Égypte. La Bible évoque également Marie et Joseph qui emmènent Jésus à dos d'âne en Égypte. On peut distinguer deux sortes d'ânes.

- L'âne sauvage

- L'âne de Nubie, qui vit dans la Corne d'Afrique, zone aride qui lui était favorable. Il mesure en moyenne 1,25 m au garrot pour un poids de 200 à 250 kg. Il a une robe grise avec la croix de Saint-André brun foncé sur l'épaule. Il serait l'ancêtre de nos ânes domestiques. Il ne resterait de nos jours que quelques espèces en Éthiopie et au Soudan, zones à risque où les guerres sont nombreuses.
  - L'âne de Somalie a une robe grise mais ne porte pas de croix de Saint-André. Par contre on remarque des zébrures au niveau de ses jambes. Au garrot il mesure entre 1,15 m et 1,3 m. Son effectif est tellement restreint que l'espèce risque de disparaître dans les années à venir.
- L'âne domestique

Parmi les ânes domestiques on trouve deux origines : la race d'Afrique et la race d'Europe. C'est cette dernière qui nous intéresse où nous retrouvons l'âne du Berry, l'âne normand, l'âne gris de Provence, l'âne des Pyrénées, l'âne du Cotentin, l'âne du Bourbonnais, l'âne du Perche, sans oublier l'âne du Poitou que l'on appelle aussi baudet du Poitou. Plus grand, à poils très longs il était encore menacé de disparition il y a quelques années. On peut dire aujourd'hui que la race est sauvée notamment grâce aux Haras nationaux.

### *Caractéristique de l'âne en général*[2]

- Son poids varie selon les individus et la race, de 80 kg pour un âne nain à 480 kg pour un baudet du Poitou.
- Sa hauteur au garrot varie de 0,80 m à 1,60 m en moyenne.
- Le corps allongé mesure de 0,9 m à 1,60 m. Il se distingue par son poitrail assez comprimé, plus épais et de forme à peu près cylindrique vers la partie postérieure.

- Le dos est légèrement en oblique depuis le garrot, plus ou moins proéminent, jusqu'au rein, qui est droit et légèrement déprimé. La colonne vertébrale plus courte que celle du cheval, est constituée de vertèbres dorsales très développées, c'est pourquoi les ânes ont le dos saillant et fort.
- La queue, plantée haut, est pendante, assez longue et garnie de crins à son extrémité.
- La tête est allongée, le museau blanc, le bout du nez noir et l'œil en amande.
- La voix : l'âne brait et le cheval hennit.
- Les oreilles pointues, plantées haut, sont écartées à la base avec un pavillon dirigé vers l'avant ; extrêmement mobiles, elles mesurent en général la moitié de la longueur de la tête.
- Leurs membres, comme ceux de tous les équidés, sont longs, bien détachés du tronc et faits pour la marche.
- Le pied de l'âne est plus droit que celui du cheval. Il ne faut pas oublier cette particularité morphologique lors du parage.

## *Alimentation*

Une alimentation adaptée à l'espèce est indispensable au bien-être des animaux.

Le système digestif de l'âne est adapté à un habitat dans le désert et par conséquent à une utilisation optimale d'une nourriture maigre. L'efficacité du système digestif de l'âne domestique est supérieure à celle des chevaux.

À l'écurie, il est recommandé de leur mettre à disposition tout au long de la journée du foin et de la paille, riches en fibres et pauvres en protéines et en calories. Pour une bonne digestion, les ânes ont aussi besoin de bois comme composante de leur nourriture. Il peut être donné sous forme d'écorces et de branches, des espèces non toxiques comme le bouleau, le hêtre, les arbres fruitiers (non traités)

et de buissons. Au parc, ils ont besoin au moins une fois par jour de foin ou de paille s'ils ne peuvent pas se nourrir uniquement avec ce qu'ils y trouvent (par exemple dans des pâturages trop pauvres). La malnutrition entraîne des dégâts de santé, tels que maladies du métabolisme et déformation des sabots. Le grand besoin de fibres et la nécessité de ronger sont à prendre en considération dans la composition de l'alimentation.

Les ânes souffrant d'un excès de poids ont tendance à avoir des déformations des sabots et des maladies du foie. En Europe du nord, les ânes souffrent beaucoup plus souvent de suralimentation que de sous-alimentation. On trouve souvent des ânes qui montrent une forme de sabots irrégulière, conséquence d'un apport exagéré de protéines et de calories. Les endroits typiques pour l'accumulation de graisse sont le cou, qui se développe en « chignon », et la région des reins. Une pierre à lécher minérale doit être à disposition des animaux. L'idéal est la pierre minérale pour équins. Les composants recommandés sont 5 % de phosphore et 15 % de calcium. Le besoin d'eau quotidien dépend du travail, de l'alimentation et des conditions de climat. On peut se baser sur environ 8 à 10 litres par 100 kg de poids. L'eau doit être fraîche et propre et être quotidiennement à disposition des ânes. La propreté des réservoirs d'eau ou des abreuvoirs est à contrôler chaque jour. Les ânes qui ne connaissent pas les abreuvoirs automatiques s'y habituent difficilement. L'âne attache une grande importance à la qualité de l'eau. Lorsque de nouveaux animaux arrivent dans une écurie, il faut faire attention à ce qu'ils boivent assez d'eau.

### *L'âne médiateur*

Il est d'abord très important que votre âne soit éduqué en douceur mais avec fermeté, dès son sevrage c'est-à-dire dès l'âge de six mois. N'achetez pas ou n'acceptez pas un

âne qui n'a pas encore six mois. La séparation prématurée avec sa mère peut vous poser un problème lors de son éducation par un manque de confiance en lui. Travailler avec un âne demande beaucoup de patience et de maîtrise de soi. Les gestes doivent être posés avec pondération. Pour une bonne mise en relation de l'âne avec un enfant, il faut que ce dernier soit volontaire dans cette démarche. Puis, il y a le moment de la découverte de l'animal. Pour cela on procédera par une approche au champ. L'âne étant un animal très curieux, c'est à lui de venir à votre rencontre, puis vous sentir pour qu'il prenne confiance en vous. C'est une manière de nous montrer comment il évalue la situation. Son regard, sa familiarité sont autant d'atouts qui vont permettre d'entamer un travail de médiation avec l'enfant en situation de handicap mental. Le pansage sera un atelier qui va permettre à l'intervenant professionnel de travailler le relationnel, la contenance, la stimulation, le schéma corporel, le sensoriel. Il est évident que tous les gestes posés doivent être accompagnés de paroles explicatives. Un âne peut être monté, peut être attelé, cela va dépendre de l'éducation qu'il aura reçue. On travaillera aussi la responsabilisation, la revalorisation par les soins que l'on apporte à l'âne, l'amélioration de la coordination des mouvements, ainsi que de l'attention. Lors de ces premières approches, la confiance et l'affection vont s'installer entre l'enfant et l'âne.

**Tab. 1.1** Les principales maladies que l'âne peut rencontrer

Maladie	Causes	Symptômes	Visite vétérinaire ?
Maladies des voies respiratoires et des poumons	Infections, allergies	Écoulement nasal, toux, difficulté respiratoire, faiblesse, fièvre, manque d'appétit	Faire venir le vétérinaire, vaccin contre la grippe équine possible (2 immunisations de base distantes de 21 jours, rappel annuel)
Diarrhée	Parasites, infections, brusque changement d'alimentation, nourriture avariée	Diarrhée liquide voire saignante, amaigrissement, poil hérissé, fatigue	Faire venir le vétérinaire, donner régulièrement du vermifuge, fourrage de bonne qualité avec une teneur élevée en fibres alimentaires, changer lentement de fourrage
Colique (maux de ventre)	Maladie de l'estomac/intestinale	Agitation, transpiration, manque d'appétit, grattements avec les pattes avant, s'allonge, se roule, coups contre le ventre	Cas d'urgence ! Faire venir le vétérinaire
Blessures	Causes variées	Blessures de la peau, de la musculature, des vaisseaux sanguins, des os, des articulations, des tendons	Lors d'écorchures superficielles, désinfecter à l'aide d'antiseptiques, appeler le vétérinaire lors de grosses

# Un poney à la hauteur

Paralysies      Causes variées      Selon le lieu et      écorchures  
Le terme « poney » a pour origine le latin *pallus*, qui  
désignait le petit d'un animal en général. La femelle du  
poney est souvent appelée « ponette ». Le terme de  
« poney » peut être utilisé en général pour nommer tout  
cheval de petite taille, quelle que soit sa race. Mais c'est  
une fausse idée de rester sur cette définition parce qu'il  
existe un nombre assez important de races de poneys  
toutes inscrites aux Haras nationaux. Par rapport aux  
chevaux, les poneys présentent souvent une crinière  
beaucoup plus épaisse, une queue et un pelage fournis, des  
jambes proportionnellement plus courtes, un corps plus  
large, une ossature plus puissante, une encolure plus courte  
et épaisse, et une tête plus ramassée avec le front plus  
ample.

Le poney a ses origines dans des populations de chevaux sauvages qui se sont développées dans des zones où la nourriture se faisait rare et le climat rigoureux. Leur petite taille résulte en grande partie d'une sélection naturelle et d'une adaptation à leur environnement. Ces animaux ont été domestiqués et élevés en captivité à des fins diverses, partout dans l'hémisphère nord. Les poneys ont été historiquement utilisés pour la conduite et le transport de marchandises ainsi que dans les mines de charbon et principalement en Angleterre pour tirer les wagonnets dans les étroites galeries. Certains peuples nomades, comme les Mongols, ont créé leur propre race pour leurs multiples invasions.

Le poney est très intelligent et d'une grande amitié. Certains peuvent également être têtus, notamment le Shetland. Mais avec un peu de fermeté il comprend très vite ce que l'on attend de lui. On arrive à créer une grande complicité avec les enfants en situation de handicap et c'est un vrai régal de travailler avec des enfants autistes et le

poney. À l’Institut Français de Zoothérapie nous travaillons avec Mouss, notre pottok, poney du pays basque, qui est un médiateur irréprochable pour travailler différents troubles du comportement tel que : relation à l’autre, communication gestuelle, contenance, schéma corporel, espace spatio-temporel, repères dans l’espace, équilibre, synchronisation des mouvements...

### **Ce qu'il faut donc retenir avant d'aborder les pathologies autistiques dans une relation avec la médiation animale**

L’animal a une intelligence qui lui permet de communiquer avec l’humain, de détecter les difficultés et troubles de l’enfant, de donner confiance, d’être un stimulus, un anxiolytique, qui permet l’épanouissement. Je rappelle quelques définitions :

- Travailler avec un animal favorise la maturation psychoaffective et psychomotrice des adolescents.
- Interagir avec un animal apporte au patient la satisfaction de besoins émotionnels fondamentaux comme le toucher et l’intimité d’une relation « enveloppante », contenance, dans un lieu qui est sans danger sur le plan des complications émotionnelles.
- La présence d’un animal aide à structurer l’interaction thérapeute-patient sur le plan spatial et temporel, en orientant l’attention et favorisant tout naturellement le développement d’une attention conjointe.
- L’animal permet de responsabiliser la personne à son niveau autour des soins donnés à l’animal, ce qui l’aidera à retrouver une image plus positive d’elle-même et un sentiment d’utilité.

Mais pour arriver à cela, il faut retenir une chose majeure : l’animal doit suivre une éducation spécifique pour devenir un excellent médiateur de même qu’un bon intervenant en médiation animale doit être formé professionnellement ce que l’Institut Français de Zoothérapie propose par ses formations reconnues par les professionnels de la santé et du social.

## Notes

- [1] Échange progressif de communication par l'animal.
- [2] D'après Raveneau et Daveze, *Le nouveau livre de l'âne*, Rustica, 2002.

# L'autisme ou plutôt les autismes : qu'est ce que c'est ?

---

Des hypothèses concernant l'autisme il y en a eu beaucoup, de même que l'on peut compter de nombreuses recherches et travaux. Pour autant, des interrogations persistent aussi bien pour les chercheurs que les parents ou encore le tout-venant.

Néanmoins, une certaine évolution a permis de voir ces enfants non plus comme des idiots ou des êtres « venus d'une autre planète » mais comme des enfants ayant un handicap et une façon d'être au monde tout à fait particulière.

## La première utilisation du terme autisme

Créé en 1911 par le psychiatre suisse Eugen Bleuler, le terme *autisme* provient du grec *autos* signifiant « soi-même ». Bleuler utilise ce terme dans le cadre de ses études chez des sujets adultes atteints de schizophrénie, pour décrire chez ces derniers la perte de contact avec la réalité extérieure, le rétrécissement des relations avec l'environnement et le retrait sur le monde intérieur (repli sur soi). Ce terme apparaît donc au départ pour définir un symptôme d'une pathologie chez l'adulte.

Pourtant, bien avant cette date, l'on retrouve chez différents enfants des troubles du comportement qui auraient pu être regroupés sous le terme d'autisme, même si cela n'a pas été le cas.

Effectivement, prenons pour exemple l'observation la plus connue : celle de Victor, l'« enfant sauvage de l'Aveyron » dont la description est faite par le docteur Itard de l'Institution des sourds-muets à Paris, auteur des études du trouble de l'oreille. C'est en 1799 que ce jeune garçon est découvert dans les bois par des paysans de l'Aveyron. Il se déplaçait nu, à quatre pattes et ne parlait pas... il semblait avoir une dizaine d'années.

« Il se balançait sans relâche, ne témoignant aucune affection à ceux qui le servaient, il était indifférent à tout, ne donnait attention à rien, n'acceptait aucun changement et se souvenait avec précision de la place respective des objets meublant sa chambre. Sans réaction au bruit du pistolet, il se retournait au craquement d'une noisette. »

Selon Pinel, Victor est un idiot congénital. Mais Itard refuse cette remarque et rétorque qu'il n'y a pas d'idiot congénital. Itard prend donc en charge Victor pour l'éduquer : il veut lui enseigner le langage et s'oppose aux classifications du type humoral de l'époque. Pour Itard, la plupart des déficiences intellectuelles ne sont pas innées mais trouvent leur origine dans l'absence de socialisation, dans l'absence de stimulation et de parole.

Avec l'aide d'Itard qui va l'étudier et l'éduquer pendant plusieurs années, Victor a réussi à progresser au niveau de ses relations sociales et à communiquer en comprenant des mots écrits simples, mais jamais il n'eut accès au langage et à sa symbolique. Itard a été le précurseur de la psychiatrie infantile et son mémoire explique pour la première fois que

la capacité physiologique pour entendre ou encore pour se servir de ce que l'on voit ne suffit pas... C'est le premier à proposer un autre type d'explication.

Un peu plus tard, en 1828, l'adolescent Kaspar Hauser sort du cachot où il a été enfermé depuis son plus jeune âge. On parle de lui dans les journaux locaux à cause de son aspect étrange, maladroit, innocent. Il racontera sa coupure d'avec le monde, la rupture de tout lien à la fois au niveau des sens et de l'affectivité. Il sera assassiné cinq ans plus tard sans que l'on connaisse ses origines. Nous percevons dans cette description succincte quelques mots que nous retrouvons encore actuellement dans la définition de l'Asperger.

D'autres cas évoquent encore les carences précoces ou profondes (déprivation sensorielle et affective) et notamment ceux d'enfants « sauvages » élevés par des animaux, aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, mais le but n'est pas ici de tous les répertorier.

En revanche, une question restera toujours posée concernant ces enfants : leurs troubles provenaient-ils des carences et déprivations ? Ou ces enfants ont-ils été abandonnés à cause de leurs troubles ? Nous n'aurons pas de réponse ici, mais pouvons garder à l'esprit la possibilité que les troubles de ces enfants (troubles qui s'apparentent à la symptomatologie autistique) aient entraîné abandon.

Cela est d'autant plus probable, que jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, tout handicap mental éventuel qui puisse exister chez l'enfant (et également ce que l'on appelle actuellement l'autisme) était uniquement considéré comme le résultat d'un retard mental plus ou moins profond. L'on retrouvait d'ailleurs dans le vocabulaire de l'époque les termes d'« arriérés » ou encore d'« idiots ». La surdité et l'audimutité constituaient ainsi à l'époque les seuls troubles de la communication exposés.

Il faut attendre Kraepelin pour obtenir la description de la démence précoce en 1895.

Puis apparaît en 1906 le terme de « démence précocissime » utilisé par Sancte de Sanctis pour décrire des troubles chez des enfants de quatre à dix ans.

Ensuite Théodore Heller reprendra en 1908 le terme de « démence » pour définir la régression des acquis chez des enfants dont le développement semble normal durant les trois premières années de vie. Entre trois et dix ans, débute une régression où l'on observe une perte des acquis au niveau du langage expressif et réceptif, ainsi que dans les compétences sociales. Une altération qualitative des interactions sociales, de la communication et de l'affectivité émerge subrepticement et des jeux singuliers et répétitifs apparaissent ainsi qu'un amenuisement des centres d'intérêts.

Le terme « démence de Heller » est d'ailleurs toujours d'actualité puisqu'il rentre dans l'une des cinq catégories constituant la partie intitulée « Troubles Envahissant du Développement » de l'une des deux classifications internationales des troubles : le DSM-IV.

Vingt-cinq ans plus tard, Potter et Lutz vont faire la description chez l'enfant de troubles dont les symptômes sont identiques à la schizophrénie adulte (décrise par Kraepelin et Bleuler) : on parlera alors de schizophrénie infantile.

Le xx<sup>e</sup> siècle laissera apparaître, en lien avec le développement de la psychanalyse d'enfants, un terme encore présent dans la classification française des troubles : celui de « psychoses infantiles ».

Mélanie Klein a d'ailleurs reçu en cure psychanalytique un enfant de quatre ans : Dick, dont la description nous laisse à penser qu'il est autiste... C'est dans l'une de ses

publications de 1930 que nous retrouvons les observations concernant ce jeune enfant

« presque totalement dépourvu d'affect, [il] était indifférent à la présence ou à l'absence de sa mère ou de sa nurse. À l'exception d'un intérêt particulier (pour les trains), il ne s'intéressait à rien, ne jouait pas et n'avait aucun contact avec les personnes de son entourage. La plupart du temps, il se contentait d'émettre des sons dépourvus de signification et des bruits qu'il répétait sans cesse... L'enfant restait indifférent devant la plupart des objets et des jouets qui l'entouraient : il ne saisissait même pas leur sens ou leur fonction. »

Mélanie Klein évoquera la difficile accession au symbolique chez cet enfant.

Malgré les nombreux cas pouvant évoquer l'autisme depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle chez l'enfant, il faudra donc attendre 1943 et Kanner pour qu'apparaisse le terme d'« autisme infantile précoce », qu'il y ait individualisation de l'autisme et pour que ce terme soit utilisé pour décrire des troubles apparaissant dès le plus jeune âge.

## L'autisme de Kanner

C'est donc en 1943 que sera publié l'article *Autistic disturbances of affective contact* du psychiatre américain d'origine autrichienne Léo Kanner.

Il décrit sous le syndrome d'« autisme infantile précoce » un tableau clinique dont les signes spécifiques sont :

- L'incapacité d'établir une relation normale avec l'environnement et les personnes et ce dès le début de la vie. On retrouve donc ici les troubles du contact et la précocité de ces derniers (avant la fin des deux

premières années de vie). C'est toute la sphère de la communication qui est touchée. Nous pouvons observer, à l'arrivée de ces jeunes au sein de notre structure, cette relation très particulière à l'environnement et à l'Homme. Ces jeunes, nous apprennent, chacun de manière différente, à créer du lien avec eux. Mais cette relation, qui s'établit progressivement avec l'encadrant, passe toujours dans un premier temps par l'animal. Ce dernier étant choisi par l'enfant en fonction de certaines qualités. Pour certains, le choix se portera vers un chien, pour d'autres vers un rongeur ou encore un âne ou un poney. L'animal, quel qu'il soit (parmi ceux cités précédemment), ne semble pas être ressenti par ces jeunes comme une menace. Il faut dire que contrairement à nous autres les humains, il ne parle pas, et son positionnement ou encore son regard sera beaucoup moins dirigé que le nôtre. L'animal n'effectue aucune demande directe. Il est peut-être par son fonctionnement plus proche de ces enfants avec autisme.

- Sous le terme « *aloneness* », Kanner décrit le repli autistique, ce retrait qui existe d'emblée. Il s'agit d'un isolement extrême avec une profonde indifférence voire un désintérêt total vis-à-vis des personnes et objets extérieurs. Sur les onze cas étudiés par Kanner, les parents décrivent leur enfant comme « parfaitement inconscient de tout ce qui l'entoure », « se suffisant à lui-même » (besoin impérieux de ne pas être dérangé) ou parlent également d'une sorte de « sagesse silencieuse ».

Dans notre travail aidé par la médiation animale, jamais jusqu'à maintenant aucun enfant, avec quelque handicap que ce soit, ne nous a semblé indifférent, totalement désintéressé de l'environnement ou des animaux. Pour nous, l'intérêt n'est juste pas montré de

la même manière, ou moins facile à déchiffrer. Je pense à cette adolescente qui lors des séances, faisait le tour de l'enclos dans lequel nous travaillions avec les chèvres. Cette jeune autiste aurait pu ne pas entrer, ne pas bouger, ne porter aucun regard : ce n'était pas le cas. Elle tournait dans l'enclos, lançant des regards périphériques et observant les faits et gestes de chacun. Ce fonctionnement la rassurait, et lui a permis petit à petit, de tourner en se rapprochant de nous et des animaux au fur et à mesure, jusqu'à être à moins d'un mètre de nous et de pouvoir entrer dans un contact tactile avec l'animal. Plus tard, cette jeune n'avait plus besoin de tourner, mais pouvait être, tout simplement, auprès de nous, des animaux, du groupe.

- Sous le terme «  *sameness* », Kanner évoque le besoin d'immuabilité : ces enfants sont très angoissés face à tout changement, aussi minime soit-il et que ce soit sur un trajet habituel ou chez eux (un vase qui a été déplacé par exemple). Si un changement est apparu, il peut entraîner de grosses crises d'angoisse ou encore des colères impressionnantes.

Très souvent, l'enfant autiste va « vérifier » en quelque sorte son environnement, comme pour mieux contrôler ce qui l'entoure, pour être sûr que rien n'a changé, ce qui le rassure. Mais il s'agit souvent d'une véritable obsession entraînant des rituels importants et répétitifs pour s'assurer que l'espace habituel reste inchangé.

Les objets, mouvements et bruits inconnus peuvent aussi provoquer des paniques. À l'inverse, la production de sons provenant d'eux-mêmes les « berce ». L'on retrouve ici encore cette idée de monotonie et de répétition.

Nous avons pu observer ce besoin d'immuabilité, y compris dans le travail avec les animaux. Il me semble que l'important est de ne pas s'enfermer dans ce système avec eux, mais d'amener des changements

petit à petit, en commençant par exemple par un aménagement dans l'atelier avec l'animal favori du jeune. Pourquoi me direz-vous ? Tout simplement parce que la valeur motivationnelle de l'animal peut alors être suffisante pour accéder au changement en douceur. Par la suite, nous travaillerons l'acceptation en amenant des manières différentes de contrôler ce qui nous entoure. N'oublions pas que tous nous cherchons à contrôler, sans cesse. La différence c'est que nous nous efforçons de contrôler de manière plus adaptée que les personnes autistes.

- Tout cela nous amène aux stéréotypies décrites par Kanner. Il s'agit de gestes répétés de nombreuses fois sur une journée, effectués avec une certaine rythmicité et qui paraissent étranges tels : le balancement de la partie supérieure du corps ou du corps entier d'avant en arrière ou d'un côté vers l'autre ; le fait de secouer continuellement les doigts devant la figure (et plus précisément devant les yeux) ou d'agiter un objet particulier devant les yeux ; de tourner sur soi-même ; de se taper les doigts les uns contre les autres ; ou encore de faire le tour de la pièce sans cesse sur la pointe des pieds, etc. Peuvent également exister des stéréotypies verbales avec la répétition de certains mots ou consonances.

Nous avons remarqué très souvent que lors des séances en médiation animale, les rituels et stéréotypies étaient moins fréquents, et ce quasiment dès les premières séances, nous permettant ainsi d'obtenir une certaine attention beaucoup plus rapidement et créer un lien plus facilement. L'animal apaise.

- Au niveau du langage, Kanner relève également d'autres troubles. Sur les onze cas étudiés, huit enfants parlaient (trois restèrent mutiques toute leur vie), mais le langage ne leur a jamais servi à transmettre des messages, à communiquer avec autrui. Même si

certains sont pourtant capables de connaître par cœur des chansons entières, les noms de tous les arrêts de différentes lignes de métro par exemple, les mots sont comme des échos et le sens du mot est inflexible.

Il y a également la plupart du temps un retard important dans l'acquisition du langage et les pronoms sont utilisés comme ils ont été entendus.

Très souvent l'enfant va donc utiliser la deuxième ou la troisième personne du singulier pour parler de lui-même (« tu » ; « il »), c'est ce que l'on appelle l'inversion pronominale. Il y a incapacité pendant une longue période de la vie ou durant toute la vie à utiliser le « je ». L'accès au « oui » peut également être difficile.

Il peut également exister des écholalies de deux types :

- L'écholalie immédiate où l'enfant va répéter de suite le dernier mot formulé par l'adulte, parfois même la dernière phrase.
- L'écholalie différée, l'enfant va alors reproduire des mots, expressions ou phrases mais cette fois-ci entendues antérieurement. Cela paraîtra d'autant plus étrange à celui qui l'entend et l'écoute, car il pourra avoir l'impression que ce langage est totalement décalé, incohérent face à la situation. Certes, il aura sûrement raison mais il faut alors se dire que parfois cela a quand même du sens. Et pour trouver la signification mise sur cette phrase par la personne souffrant d'autisme, il sera nécessaire de retrouver (et c'est cela le plus compliqué) la première expérience vécue dans laquelle cette phrase a été entendue et d'essayer de déterminer le sens qui y a été déposé. Ce sens étant lui-même personnel et pouvant être différent du « sens commun ».
- Kanner observe chez ces onze enfants une bonne potentialité cognitive, un développement physique qui

semble normal, et tous sont issus de familles intelligentes et plutôt aisées.

Actuellement bien sûr, nous sommes en mesure d'aller à l'encontre des affirmations de ce dernier point. En effet, nous savons aujourd'hui qu'il existe différentes maladies liées à l'autisme, que près de deux tiers des personnes souffrant d'autisme sont malheureusement en situation de déficience intellectuelle associée. Kanner avait certainement conclu ou généralisé trop vite en évoquant le fait que les familles de ces enfants étaient intelligentes, car il est certain qu'à l'époque, seules les familles ayant un bon niveau socio-culturel et de l'argent avaient les moyens de le solliciter et ce n'est pas pour autant que d'autres familles moins « intellectuelles » n'avaient pas en leur foyer un enfant avec autisme.

- Enfin, Kanner exprime le fait que l'autisme extrême, avec des traits obsessionnels, des stéréotypies et écholalies, fait penser à la schizophrénie, mais qu'il existe des différences non négligeables notamment le repli extrême dès le début de la vie et le non désir de contact affectif. Ainsi Kanner écrira :

« Ce n'est pas comme dans la schizophrénie un commencement à partir d'une relation initiale présente, ce n'est pas un retrait de la participation à l'existence d'autrefois. Il y a, depuis le départ, une extrême solitude de l'autiste qui, toutes les fois que cela lui est possible, dédaigne, ignore, exclut tout ce qui vient de l'extérieur ; le schizophrène résout son problème en quittant la réalité tandis que les autistes étendent des tentacules dans le monde (par le biais des objets) auquel ils sont totalement étrangers. »

## Quelques mots sur l'article d'Hans Asperger

C'est un an après Kanner, en 1944, que le psychiatre viennois, Hans Asperger va écrire et publier *Les psychopathies autistiques pendant l'enfance*.

Sa recherche (qui ne sera reconnue et largement diffusée que plus de 35 ans après grâce à Lorna Wing) montre certaines ressemblances avec l'écrit de Kanner de 1943.

Asperger retrouve chez quatre jeunes garçons des symptômes identiques dont « un manque d'empathie, une faible capacité à se faire des amis, une conversation unidirectionnelle, une forte préoccupation vers des intérêts spéciaux et des mouvements maladroits ». Il appelait ces enfants des « petits professeurs » du fait de leur capacité à parler de leur sujet favori avec beaucoup de détails.

On retrouve donc ici des troubles au niveau des relations sociales et de la communication ainsi que le développement d'intérêts particuliers.

En réalité, sans se connaître, ces deux médecins vont décrire des symptômes similaires et employer le terme « autisme ».

La différence entre Kanner et Asperger tient au fait que les jeunes décrits par Asperger, malgré leurs troubles, ont une meilleure adaptation au milieu, un meilleur niveau d'intégration sociale allant de pair avec des capacités intellectuelles plus importantes, voire des talents impressionnantes dans un domaine spécifique.

Leur degré d'expression de l'autisme est moindre par rapport aux enfants décrits par Kanner.

Il faudra attendre 1981 pour que le terme « syndrome d'Asperger » soit utilisé pour la première fois, et ce par la chercheuse britannique Lorna Wing, dans son article intitulé *Asperger's syndrome: a clinical account*.

C'est à partir de cette publication, relatant les travaux réalisés sur la base de la description de trente quatre cas, que les recherches vont se multiplier, entraînant par la suite l'acceptation selon laquelle le syndrome d'Asperger se différencie bien de l'autisme de Kanner mais qu'il reste une variante de l'autisme, et appartient donc au spectre des troubles autistiques.

## **Multiplicité des causes possibles et des modèles explicatifs : les différentes conceptions**

### **L'approche psychogénétique**

Dans cette approche, il s'agit de rechercher des facteurs « psychologiques » liés aux troubles développés chez le sujet.

Nous avons choisi de traiter des hypothèses psychogénétiques en premier lieu car elles sont dominantes pendant plus d'un quart de siècle à compter de l'utilisation du terme autisme par Kanner.

Dans le cas des personnes autistes, les premières hypothèses furent celles de carences précoces (*cf. enfants sauvages, Kaspar Hauser, etc.*). Ces théories s'appuient sur différents types de carences : l'abandon précoce et l'évolution hors milieu humain ; la maltraitance ou encore l'hospitalisme (Spitz).

Puis, après Kanner, ce sont les théories psychodynamiques qui vont se succéder.

C'est dans le cadre de l'étude des psychoses infantiles qu'apparaissent les premières théories psychanalytiques concernant l'autisme.

## *Bruno Bettelheim*

Bettelheim fut déporté à Dachau puis à Buchenwald : son expérience des camps de concentration va l'amener à travailler autour de la notion de « situation extrême ». Il s'agit de la situation, dans laquelle, l'Homme est face à un environnement ressenti comme profondément destructeur. Il se trouverait alors dans un état constant de stress et avec l'angoisse permanente de mort, sans avoir aucun pouvoir par l'action pour changer quoi que ce soit à cette situation sinon que de la rendre plus grave.

L'autisme pour Bettelheim serait la conséquence de la confrontation du bébé à « une situation extrême ». C'est-à-dire que l'enfant se sentirait envahi par une angoisse de mort face à une situation ressentie par lui comme menaçante (même si en réalité elle ne l'est pas). Cette angoisse apparaîtrait parce que l'enfant n'a pas les moyens de répondre à cet envahissement mortifère, du fait d'un manque d'expériences positives. Il n'aurait pu développer ces dernières à cause d'un manque d'échanges positifs avec sa mère, à des moments-clés du développement.

Le sentiment d'être sans défenses face à ces angoisses destructrices et de ne pas avoir de possibilité d'action, entraînerait alors un désinvestissement du monde extérieur et le repli dans une « forteresse vide ».

C'est-à-dire qu'au-delà du repli sur soi, l'enfant concentrerait toute son énergie à éliminer tout ce qui provient de l'extérieur et à éviter de faire toute chose entraînant frustration et déplaisir.

Bettelheim a alors mis en place une thérapeutique à l'école orthogénique Sonia Shankman de Chicago, pendant plus de trente ans, qui consistait à séparer l'enfant autiste de ses parents, à l'institutionnaliser afin de lui procurer un environnement positif dont le rôle était de respecter les symptômes de l'enfant, d'éviter chez lui toute frustration

afin d'amener ce dernier à faire « une expérience émotionnelle correctrice » dans le but de renouer un lien à l'autre.

Après avoir rencontré un vif succès auprès des professionnels, Bettelheim a été par la suite très critiqué pour avoir mis en cause les parents dans le développement de l'autisme de leur enfant (culpabilisation des mères surtout).

### *Margaret S. Mahler*

Fondatrice avec Anna Freud du premier centre de guidance infantile s'appuyant sur les concepts psychanalytiques, à Vienne, elle est à la fois psychiatre et psychanalyste.

À partir de 1957, émigrée aux États-Unis, elle travaille au Masters Center de New York. Ses recherches portent sur la psychose de l'enfant.

C'est à partir de sa théorie du développement psychoaffectif qu'elle va différencier deux formes de psychoses précoces.

Dans sa théorie développementale, les développements somatique, neurologique, psychique évoluent ensemble ainsi que la relation d'objet.

Les différentes phases de développement sont :

- Pendant les quatre premières semaines de vie, existe en premier lieu, l'autisme « normal ». L'enfant est dans un état de désorientation hallucinatoire primaire. Le sommeil et le nourrissage sont quasiment les seules activités du bébé. Il y a absence de conscience de l'existence de la mère et indifférenciation entre le monde extérieur et le monde intérieur. Il existe également une satisfaction hallucinatoire de ses désirs. C'est un système clos et autosuffisant.

- Puis, du deuxième au dixième mois, vient la phase symbiotique « normale ». Lors de celle-ci, il y a dépendance totale à la mère. Cette étape de la relation duelle fusionnelle (symbiose) amène avec elle l'illusion de la toute puissance et de l'omnipotence. La mère est un objet partiel. Il n'existe pas encore de différenciation de l'enfant avec l'extérieur, mais la mère va lui permettre au fur et à mesure de se tourner vers l'extérieur au travers de ses perceptions et sensations. C'est ainsi que tout doucement, le bébé va saisir l'origine extérieure des sources de gratification.
- À partir du dixième mois et jusqu'à trois ans, c'est la phase de séparation-individuation. L'enfant se tourne vers l'extérieur non seulement par ses sensations et perceptions mais aussi à travers la motricité et le langage. Il a envie d'apprendre et de découvrir. Par et pour cela, il se détache de la mère et acquiert la permanence de l'objet.

Pour Margaret S. Mahler, les deux formes de psychoses précoces qu'elle va décrire sont des fixations au stade de l'autisme normal pour la psychose autistique et au stade symbiotique pour la psychose symbiotique. Ainsi elle écrit concernant la distinction entre les deux :

« Nous sommes portés à penser que dans des cas d'autisme précoce, la détresse organismique qui affecte l'organisme à un stade si précoce de maturité est d'une telle intensité qu'elle détruit certainement la perception de la mère comme fonctionnant à son profit. La fixation ou la régression à un type archaïque de dédifférenciation perceptive semble être en cause dans le trouble particulier de l'autisme, trouble dont le symptôme le plus évident est que la mère en tant que représentative du monde extérieur ne paraît pas être perçue du

tout par l'enfant. Elle ne semble avoir aucune existence en tant que "pôle vivant d'orientation" dans l'univers de la réalité [...]. Au contraire dans le cas de la psychose symbiotique, l'enfant a quelque conscience du principe maternant. Il oscille entre le désir de fusion au "bon" objet partiel et la nécessité d'éviter le re-engloutissement avec l'objet partiel "tout mauvais". » (Mahler, 1973)

Le jeune autiste crée alors un univers propre, restreint et s'y enferme. Tout changement est intolérable. Pour M. Mahler, dans la psychose autistique, les objets transitionnels sont remplacés par des objets fétiches, qui ont valeur uniquement pour le sujet mais n'ont aucune valeur relationnelle.

La thèse de M. Mahler repose sur sa théorie développementale et sur le fait notamment qu'il existe une phase autistique normale chez le bébé. Actuellement cette théorie semble inexacte.

### *Les post-kleiniens : F. Tustin et D. Meltzer*

Parmi les post-kleiniens, on ne compte pas que ces deux auteurs : d'autres tels que E. Bick, D. Anzieu notamment en faisaient également partie. Mais nous ne pouvons tous les étudier et avons fait le choix de F. Tustin et D. Meltzer afin de mieux observer l'évolution de l'approche psychodynamique.

#### ***Frances Tustin***

Psychanalyste britannique et enseignante, elle se consacre à l'étude et à la thérapeutique de l'autisme infantile. Comme M. Mahler, elle part de sa propre théorie de « l'autisme primaire normale ». C'est une phase où le jeune enfant est dominé par les sensations venant du corps. Le bébé est ce qu'il ressent. Tout ce qui vient de l'extérieur

est compris comme venant de son propre corps. Les objets n'ont donc pas d'existence propre. La différenciation n'existe pas.

À partir de là, Frances Tustin distingue trois groupes d'autisme :

- l'autisme primaire anormal : c'est la fixation à la phase d'autisme primaire normale. Il y a indifférenciation entre le corps du bébé, celui de sa mère et l'extérieur. Cette forme d'autisme est qualifiée d'« ambiguë » par l'auteur. Ce sont les sensations primitives qui priment et le corps n'a pas de limites. Pour Frances Tustin, ce type d'autisme serait dû à une carence au niveau des premiers temps de nourrissage.

Actuellement, on ne parlerait pas d'autisme mais de problématique due à une carence précoce. Néanmoins, il est important de rappeler, que pour l'auteur, ces troubles pouvaient être dus à des désordres neuropsychiques ou neurophysiologiques particuliers.

- l'autisme secondaire régressif : le bébé a un développement normal dans un premier temps. C'est seulement par la suite qu'est observée une régression avec retrait dans une vie fantasmagique riche et centrée, comme dans l'autisme primaire normal, sur les sensations corporelles. Selon Tustin, c'est ici le mécanisme d'identification projective qui entraînerait une confusion chez l'enfant entre son psychisme et celui de sa mère.

À nouveau, cette forme décrite par Tustin ressemble plus à une dysharmonie psychotique ou à ce qui pouvait être appelé schizophrénie infantile, plutôt qu'à l'autisme.

- l'autisme secondaire à carapace : en remplacement de l'indifférenciation, il y a cette fois une différence trop importante faite entre le Moi du bébé et celui de la mère, différence vécue par le nourrisson comme

terrifiante. De ce fait, il y a mise en place d'une barrière autistique, véritable carapace dont la fonction est de protéger l'enfant en interdisant l'accès au non-moi. Dans cette forme d'autisme, il y a inhibition de la pensée et pauvreté extrême de l'activité fantasmatique. Cette forme d'autisme décrite par Tustin rentrerait sensiblement en correspondance avec l'autisme de Kanner.

### **Donald Meltzer**

Psychanalyste d'origine américaine, formé à Londres par Mélanie Klein après des études de médecine, il travaillera notamment en lien avec W. Bion et E. Bick.

C'est à travers les termes de « démantèlement » et « d'identification adhésive » que Meltzer traite de l'autisme.

Il part de la constatation que le bébé est attiré par l'objet qui va lier différents types de sensorialités. Ses intérêts vont converger vers un même objet, nécessaire force de convergence qui permettra l'unification, la liaison des différentes modalités sensorielles chez le nourrisson et par là même permettra un rassemblement de son Moi.

Si cette convergence ne peut advenir, se produit alors un « démantèlement » qui amènerait le bébé à ne pouvoir vivre que sur un mode unisensoriel. C'est-à-dire qu'il y aurait incapacité de liaison des différentes modalités sensorielles en même temps. Ce serait le cas de l'enfant autiste dont le Moi est dissocié et qui, en utilisant un processus de clivage, va séparer ses différentes perceptions, l'objet dans son ensemble devenant alors incompréhensible. L'objet est divisé en petites parties simples, en fonction du mode sensoriel utilisé plutôt que d'être clivé en fonction de l'expérience émotionnelle. C'est le mode sensoriel qui prime sur l'objet, c'est la sensation qui prend le dessus.

Le Moi ainsi démantelé, ne permet pas à l'espace psychique de se former.

Le contact se fait alors sur le mode de « l'identification adhésive ». L'autiste se fond avec une partie de l'objet, s'y colle, suivant l'action de cet objet en mouvement, par exemple, mais sans savoir à quoi cela se rapporte. Il s'attache à cette partie de l'autre comme un prolongement de son propre corps. Mais l'autre n'existe pas en tant qu'individu différencié.

Dans cette théorie, le niveau d'interprétation est certes différent, mais l'on retrouve une concordance avec certaines données neuropsychologiques actuelles mais aussi avec le modèle de cohérence centrale.

Au travers des travaux de Bettelheim, Mahler, Tustin et Meltzer, nous pouvons observer une évolution de l'approche psycho-dynamique.

Les problèmes au niveau sensoriel sont maintenant pris en compte. De même, les mères sont moins pointées du doigt (et heureusement !). Les interactions mère-bébé ainsi que leurs difficultés sont entrevues de manière bidirectionnelle. C'est-à-dire que les auteurs vont prendre en compte que ces bébés, avec leur trouble autistique, n'aident pas les réponses maternelles à être adaptées.

Les recherches actuelles s'appuient sur l'accordage affectif et la spirale interactionnelle (Stern, Mazet), sur la situation étrange (Ainsworth), ou encore sur les théories de l'attachement et des interactions précoces.

En lien avec la médiation animale, ce que nous pouvons retenir d'auteurs tels que M.S. Mahler, F. Tustin, D. Meltzer ou encore D. Anzieu (avec les différentes fonctions du moi-peau), ce sont :

- Le rapport au corps qui est tout à fait particulier pour les autistes selon ces auteurs avec : une non connaissance des limites corporelles, une indifférenciation entre ce qui

provient de soi et ce qui vient de l'extérieur ou « dédifférenciation perceptive ».

- Une primauté du sensoriel, de la sensation sur l'objet, la problématique liaison des différentes modalités sensorielles rendant ainsi l'objet incompréhensible.

Le corps est affecté. Ce corps, qui nous permet de développer au fur et à mesure le sentiment d'identité, d'individuation, est touché. Sur le terrain, on pourra alors observer : des troubles du schéma corporel, de l'image de soi, des problèmes au niveau de différents types de coordinations, un manque de repères spatio-temporels, etc.

Dans le travail en médiation animale, nous privilégierons alors dans un premier temps tout ce qui est de l'ordre de l'infra-verbal, du corporel, du sensoriel... Ce qui permettra d'effectuer un travail important autour de la formation du schéma corporel, de l'image du corps et de l'identification.

À partir du toucher, de ce contact chaud et doux à l'animal (qui rassure et permet une diminution de l'anxiété), l'enfant expérimente les limites de son corps petit à petit, celles de l'animal, les points de liaison possible entre les deux. Il peut ainsi prendre conscience de son enveloppe corporelle au moyen des différents animaux et d'ateliers divers. Il s'agit d'un travail autour de la communication archaïque également, puisque passant par l'exploration corporelle et le sensoriel.

## **Les facteurs génétiques**

Différentes études ont cherché à montrer l'existence de facteurs génétiques en lien avec l'autisme.

### *Gémellité et autisme*

Les études effectuées concernent des jumeaux dont au moins l'un est autiste. Elles permettent d'observer les différences entre les facteurs génétiques et les facteurs

d'environnement, même si certaines critiques ont été apportées.

Les premières recherches sont celles de Folstein et Rutter en 1977. Il s'agit de comparer la concordance ou non de jumeaux monozygotes et de jumeaux dizygotes pour l'autisme.

Pour en comprendre la portée, il faut savoir que les jumeaux monozygotes ont un patrimoine génétique identique tandis que les jumeaux dizygotes, ou « faux jumeaux », n'ont que la moitié de leur patrimoine génétique en commun. Autrement dit, les dizygotes partagent le même milieu intra-utérin mais ont en commun le même patrimoine génétique que des frères et sœurs non jumeaux (soit 50 %).

L'étude de Folstein et Rutter, portant sur 21 paires de jumeaux (11 paires de jumeaux monozygotes et 10 paires de jumeaux dizygotes) établit que lorsque l'un des enfants est atteint d'autisme, l'autre a un risque d'au moins 36 % d'être lui aussi atteint d'autisme pour les jumeaux monozygotes ; ce pourcentage est de zéro pour les dizygotes (c'est-à-dire aucune correspondance pour l'autisme).

Cette différence dans les taux de concordance va dans le sens d'une influence génétique dans l'autisme.

Par la suite, ces auteurs ont décidé d'élargir les critères diagnostiques en regroupant sous le terme *cognitive disorders*, l'autisme mais aussi d'autres retards dont les troubles du langage. Résultat de cette étude : 82 % de concordance pour les monozygotes et 10 % pour les dizygotes.

Cela voudrait donc dire que l'héritage génétique est à prendre en compte pour différents troubles cognitifs et pas uniquement l'autisme, permettant alors à différents types de handicaps de voir le jour.

D'autres études, comme celle de Steffenburg (1989) avec 91 % de concordance pour l'autisme chez les jumeaux monozygotes et aucune chez les dizygotes, vont dans le même sens.

L'étude de Bailey en 1995, conforte ces résultats avec pour l'autisme mais aussi plus largement pour les désordres cognitifs et troubles des interactions sociales 87 % de concordance chez les jumeaux monozygotes tandis que les jumeaux dizygotes sont à 9 % de concordance.

Il y a donc bien une différence significative et la part des facteurs génétiques n'est pas des moindres même si d'autres facteurs rentrent en ligne de compte.

### *Les études familiales*

Elles se situent à différents niveaux :

- La recherche d'autres enfants autistes parmi la fratrie. Différents auteurs y ont travaillé, notamment Folstein (1977), August (1981), Minton (1982), Gillberg (1995). D'après ces recherches, le risque de retrouver l'autisme chez les frères et sœurs d'un enfant autiste est d'environ 2 % à 5 %. La moyenne en fonction des différentes études sur 15 ans étant de 2,2 %.
- Les recherches d'autisme chez les parents mais aussi plus largement chez les parents de deuxième et de troisième degré montrent un risque de récurrence de l'autisme de 0,18 % chez les parents de deuxième degré et de 0,12 % chez les parents de troisième degré.
- La recherche de formes d'autisme incomplètes ou de phénotypes élargis quand les symptômes sont isolés (soit au niveau du comportement social, de la communication ou des comportements répétitifs). Les résultats des études de Bolton (1994) ou encore de Murphy (1998) montrent que chez les parents, frères ou sœurs d'autistes, on retrouve plus de troubles des relations sociales, d'évitement et moins de liens

amicaux en comparaison avec des familles témoins. Ces difficultés apparaissent dès l'enfance. Concernant les problèmes de communication, leur pourcentage est plus élevé dans les familles où il y a un enfant autiste que dans les familles témoins. Mais toutes les études ne vont pas dans le même sens. Les comportements répétitifs sont moins étudiés mais semblent aussi beaucoup moins fréquents dans les familles d'autistes que les troubles du comportement social et les déficits de communication.

- Quelques recherches traitent également des troubles anxieux et des troubles de l'humeur avec l'expression d'une augmentation du risque de ces troubles dans les familles (parents et fratrie) d'autistes (Piven, 1991 ; Murphy, 1998 ; Smalley, 1995 ; Delong, 1988 & 1994).

À travers les études sur les jumeaux et les études familiales, la part des facteurs génétiques est certaine dans l'autisme. Néanmoins, les études sur les jumeaux et particulièrement les taux de concordance des jumeaux monozygotes qui n'atteignent jamais 100 % nous amènent à penser que les facteurs génétiques ne sont pas les seuls impliqués dans l'autisme. Il est également évident que plusieurs gènes interagissent de diverses manières aux vues des différences importantes de pourcentage chez les parents de deuxième degré et de troisième degré.

### *Les gènes qui interviennent dans la transmission de l'autisme*

Les gènes impliqués dans la transmission de l'autisme sont appelés « gènes candidats ». Ces gènes candidats sont engagés dans certaines fonctions physiologiques dysfonctionnantes chez les personnes autistes. Les chercheurs s'emploient donc à trouver un lien entre l'autisme et différents gènes régulant le métabolisme.

La première chose pour ce faire est donc de trouver quelles sont les régions où l'on repère ces gènes susceptibles d'intervenir dans l'autisme. Pour cela les études portent sur des paires de germains atteints et des marqueurs servent à pointer les régions communes aux sujets atteints.

Les résultats de l'IMGSAC (*International Molecular Genetic Study of Autism Consortium*) expriment des liaisons possibles sur les chromosomes 1, 2, 4, 7, 9, 10, 16, 17, 19 et 22. Une région semble plus significative sur le bras long du chromosome 7 dans la région 7q31-q35 et dans la région 16p.

Pour le PARISS (*Paris Autism Research International Sibpair Study*), les régions évoquées sont au nombre de onze : 2q, 4q, 5p, 6q, 7q, 10q, 15 q11-q13, 16p, 18q, 19p, Xp. Les régions particulièrement significatives sont situées en 6q et 7q.

Ensuite, ce sont les études d'association qui ont permis de dégager certains gènes dont l'association est plus fréquente avec l'autisme.

Des gènes associés au fonctionnement du système dopaminergique ont été étudiés. Parmi ceux-ci, une association avec deux marqueurs du gène H-ras chez des personnes autistes a été mise en évidence par Hérault *et al.* (1993 & 1995).

De même, une association avec un marqueur du gène DRD2 a été observée chez un petit sous-ensemble de personnes autistes (Comings *et al.* ; 1991).

Le gène EN2 semble également être associé avec l'autisme selon les études de Petit *et al.* (1995). Il s'agit d'un gène impliqué dans le développement du cervelet.

Enfin, de nombreuses recherches ont été effectuées sur le chromosome X. En effet, le *sex-ratio* étant en faveur des garçons (quatre garçons atteints pour une fille), cela évoque

notamment une participation génétique liée au chromosome X. Parmi ces recherches, celle de Jamain *et al.* (2003) montre, chez des fratries dont deux personnes ont des troubles autistiques, une altération des gènes NLGN3 et NLGN4 liés à l'X. Ces gènes codent la neuroligine qui a un rôle dans la transmission synaptique. Et l'altération de ces gènes entraînerait donc une mauvaise formation synaptique qui créerait une prédisposition à l'autisme.

### *L'association de l'autisme à d'autres pathologies génétiques*

Celle-ci va également dans le sens d'une atteinte génétique dans l'autisme. Ces pathologies sont diverses et parfois extrêmement rares mais elles sont associées à l'autisme par leur rapprochement soit à travers leur phénotype comportemental soit à travers certains gènes impliqués à la fois dans l'apparition de ces pathologies et dans celle de l'autisme. Parmi ces pathologies associées, on trouve bien sûr la sclérose tubéreuse de Bourneville (Hunt, 1993 ; Smalley, 1995) mais aussi d'autres syndromes rares ou encore certaines maladies métaboliques.

#### **Exemples de Syndromes rares associés**

Syndrome d'Aarskog (Lenoir, 1989), syndrome d'Angelman (Steffenburg, 1992 ; Gillberg, 1993), syndrome d'Ascher (Bodier, 1999), syndrome de Coffin-Siris (Hersh, 1982), syndrome de Cohen (Howlin, 2001), syndrome de Cornélia de Lange (Knobloch, 1975), syndrome de Joubert (Holroyd, 1991 ; Ozonoff, 1999), syndrome de Prader-Willi (Lenoir, 1989), syndrome de Rubinstein-Taybi (Lenoir, 1989), syndrome de Shapiro (Bodier, 1999), syndrome de Soto (Zapella, 1990), syndrome de Waardenburg (Bodier, 1999), syndrome de Wiedmann-Beckwitt (Lenoir, 1989), syndrome de Williams (Reiss, 1985 ; Gilberg, 1994), maladie de Gilles de la Tourette (Realmuto, 1982 ; Barabas, 1983).

Cette liste montre la diversité des syndromes associés même si tous ne sont pas cités.

## Exemples de maladies métaboliques associées

Phénylcétonurie (Friedman, 1969 ; Lowe, 1980), Histidinémie (Rutter, 1971), Hypothyroïdie congénitale (Gillberg, 1992), Hypopituitarisme (Gingell, 1996).

## Les recherches biochimiques

Nous présenterons ici des dysfonctionnements dans les systèmes biochimiques qui pourraient jouer un rôle sur certains comportements observés dans l'autisme.

Il existe différents systèmes de neurotransmission un peu partout dans le cerveau faisant circuler des neuromédiateurs dont la composition chimique est bien spécifique.

Ce sont les neurones qui synthétisent ces neurotransmetteurs afin de transmettre des informations et stimulations par les synapses, d'un neurone à un autre.

Les recherches liées à l'autisme ont été principalement effectuées sur les monoamines (sérotonine, dopamine et noradrénaline) qui sont des neuromédiateurs intervenant notamment dans la régulation des émotions, de l'humeur, du stress.

### *Les études sur la sérotonine*

Les recherches montrent une élévation de la sérotonine sanguine (plaquettaire) chez 30 à 50 % des personnes autistes.

Néanmoins, cette hausse de la sérotonine dans le sang est également retrouvée dans d'autres troubles. Elle n'est ainsi pas spécifique à l'autisme et le mécanisme lié à ce dysfonctionnement n'est pas expliqué.

Pourtant, cette augmentation sérotoninergique contenue dans les plaquettes est aussi observée dans la fratrie ou chez les parents d'enfants autistes, permettant de penser

que cette anomalie puisse faire partie de l'héritage génétique (Cook, 1990 ; Leboyer, 1999).

La découverte de ce déséquilibre a permis de faire des essais de traitement par la fenfluramine permettant de faire diminuer le taux de sérotonine. Les résultats évoquent des bénéfices obtenus chez certaines personnes autistes mais pas sur l'ensemble de cette population. Par conséquent, les essais thérapeutiques ne sont pour le moment pas concluants et les recherches se poursuivent.

### *Les études sur la dopamine, l'adrénaline et la noradrénaline*

Dans le plasma des enfants autistes, les recherches évoquent une augmentation des taux d'adrénaline et de noradrénaline. Tandis qu'au niveau plaquettaire, une diminution de la noradrénaline, de l'adrénaline et de la dopamine est observée.

En revanche, il n'existe pas de résultat notable concernant le taux de dopamine ni dans les urines ni dans le plasma.

Pourtant, lorsque la réception de la dopamine est empêchée, certains troubles au niveau moteur ainsi que les stéréotypies diminuent. Inversement, lorsque la réception de la dopamine est privilégiée, l'on observe une augmentation des stéréotypies et d'autres troubles moteurs, permettant ainsi de penser que cette dernière joue un rôle dans l'autisme.

### *Les études liées au stress*

S. Tordjman et P. Roubertoux dans leurs recherches ont pointé le lien existant entre la hausse des hormones de stress telles l'adrénaline, le cortisol, l'ACTH et les réponses importantes au stress (plus de sensibilité au stress) chez les enfants autistes.

## *Les études sur les substances opiacées*

Ces substances ont un rôle dans le contrôle de la douleur.

Or, certaines recherches montrent une diminution des endorphines cérébrales ainsi que des bêta-endorphines présentes dans le plasma de personnes autistes. Cela pourrait expliquer le seuil plus élevé de sensibilité à la douleur chez certains autistes ainsi que les automutilations. Néanmoins, les résultats des différentes études restent trop contradictoires et d'autres études permettront d'aller plus avant dans ces recherches.

Actuellement, il n'est pas question de parler d'un modèle biochimique spécifique impliquée dans l'autisme car d'une part les différentes recherches ne vont pas dans le même sens et sont même parfois totalement contradictoires. Et d'autre part, l'origine ou les origines de ces déséquilibres biochimiques ne sont pas connues, ni leur lien avec l'autisme clairement établi.

## **Les facteurs exogènes, liés à l'environnement**

*Des facteurs possibles avant même la conception de l'enfant ? (facteurs anté-conceptionnels)*

Certaines études, notamment celle de Coleman (1976), signalent une hypothyroïdie chez l'un ou l'autre des parents d'un jeune souffrant d'autisme, à un moment T de leur histoire et ce avant même la conception de l'enfant.

Dans l'histoire anté-conceptionnelle de la mère, un facteur de risque de l'autisme est évoqué dans plusieurs travaux (Coleman, 1976 ; Pelicetti, 1981). Il s'agit de produits chimiques avec lesquels les mères auraient été en contact régulièrement, dans leur environnement de travail. En effet, dans ses études, parmi les mères ayant un enfant atteint d'autisme, celles ayant été en contact avec des

produits chimiques avant la conception de leur enfant sont présentes dans des proportions significativement supérieures.

Néanmoins, les recherches n'ont pas été approfondies, ni en ce qui concerne la toxicité des produits, ni sur les temps d'expositions, les périodes d'exposition ou encore sur la manière dont auraient pu agir ces produits sur l'organisme maternel exactement, pour avoir un impact sur le génome de son enfant.

Enfin, il a été question dans divers travaux d'un pourcentage significativement plus élevé de stérilité ou d'avortements spontanés dans l'histoire des mères d'enfants souffrant d'autisme, avant la conception de ce dernier. Ce pourcentage plus élevé d'avortements spontanés par rapport à une population étalon de femmes dont l'enfant est « neurotypique » pourrait évoquer un problème d'anomalies génétiques.

Mais les résultats des différentes recherches concernant l'augmentation des avortements spontanés ne vont pas toutes dans le même sens et se contredisent (voir Torrey, 1975 et Funderbuck, 1983).

### *Les facteurs anténataux*

Les événements pouvant subvenir après la conception et avant la naissance, c'est-à-dire pendant la grossesse, peuvent être nombreux, mais nous retiendrons les suivants, marqués dans les recherches comme pouvant représenter chacun, un facteur de risque d'autisme chez l'enfant à venir.

Ainsi l'on trouve :

- l'élévation de l'âge de la mère ;
- les saignements utérins et menaces de fausses couches durant la grossesse, qui, pendant le second trimestre sont significativement plus présents chez les mères d'un jeune autiste ;

- le développement chez la mère lors de la grossesse d'infections telles que la rubéole (Chess, 1977), les infections à cytomégavirus (Stubbs, 1984), le VIH, mais aussi la toxoplasmose et la syphilis (Rutter, 1971), la varicelle (Knoblock, 1975), la rougeole (Deykin, 1979). Ce sont autant de maladies infectieuses chez les mères qui ont pu être reliées chez l'enfant, au développement de l'autisme.

Les effets de ces infections seraient néfastes, toxiques, graves sur le développement du fœtus, dont le cerveau est en pleine maturation et l'impact se ferait plus particulièrement sur le développement du système nerveux central.

Ces liens entre différentes maladies infectieuses des mères, différentes anomalies retrouvées au niveau du système immunitaire et l'autisme de leur enfant, évoquent certes des hypothèses, néanmoins, ces liens sont trop faibles, et ne sont pas retrouvés chez tous les sujets, ne permettant pas de certifier un lien direct dans l'étiologie de l'autisme.

Récemment, Wenner et son équipe (2008) émettent l'hypothèse suivant laquelle la mère peut, pendant la grossesse, produire des anticorps susceptibles d'endommager le cerveau de son bébé et cela en s'attaquant à certaines protéines.

Les recherches sont en cours et vont se poursuivre. Mais cette équipe a déjà noté que les mères qui ont des enfants atteints d'autisme fabriquent plus d'anticorps pouvant détruire certaines protéines du cerveau de leur bébé.

Cependant, ils ne connaissent pas encore l'action de ces protéines au cours du développement et donc leur impact sur le développement du cerveau du bébé.

- la dépression maternelle lors de la grossesse et après la naissance représente également un facteur de risque d'autisme chez l'enfant. L'hypothèse serait alors que les

troubles maternels auraient une action sur le développement précoce du cerveau du bébé pendant la grossesse. Ensuite, après la naissance, c'est un processus psychologique qui s'ajoutera au processus neurobiologique premier. Ce mécanisme psychologique agirait dans le sens d'une perturbation du développement psychoaffectif et cognitif du bébé à cause des troubles de la mère (troubles émotionnels, de l'humeur, manque d'échanges affectifs) dans les interactions précoces mère-enfant.

### *Les facteurs périnataux*

Chez l'enfant autiste, le pourcentage des complications lors de l'accouchement mais aussi la prématurité ou la post-maturité, est significativement plus élevé selon certaines recherches, comparativement à une population d'enfants neurotypiques. Ces événements causeraient des séquelles au niveau cérébral pouvant être à l'origine de l'autisme du nouveau-né.

Les études sur les jumeaux dont l'un est atteint d'autisme, montrent des différences entre les deux au niveau de la périnatalité. Très souvent l'enfant autiste est celui des jumeaux qui a souffert de complications lors de l'accouchement.

### *Les facteurs néonataux*

Un certain nombre d'infections telles que l'encéphalite herpétique (Ghaziuddin, 1992), les oreillons (Deykin, 1979) ou encore un certain type de méningite (Ritvo, 1990) entraîneraient des problèmes de développement du cerveau. Mais leur rôle dans l'autisme ne reste néanmoins pas spécifiquement déterminé.

Il en va de même pour certains traumatismes.

# Les recherches neuro-anatomiques et neuro-physiologiques

Selon les recherches de Gillberg (1991), environ 30 à 40 % des autistes souffrent parallèlement d'épilepsie. Pour un quart d'entre eux, l'épilepsie débute à l'adolescence ou à l'âge adulte (Lockyer, 1970).

Dans le cas d'un développement épileptique à l'adolescence, ce dernier peut être associé à une régression au niveau verbal mais aussi au niveau intellectuel de manière plus générale (Lockyer, 1970).

En dehors de l'épilepsie, l'autisme peut être associé à d'autres pathologies d'origine neurologique.

Hormis ces dernières, un lien est tout de même bien marqué entre les signes observables de l'autisme et différents dysfonctionnements au niveau cérébral.

## *Les études post mortem*

Bien avant les examens électro-physiologiques et les études d'imagerie cérébrale, les quelques études *post mortem* réalisées ont montré :

- une augmentation du volume cérébral (périmètre crânien plus important) ;
- des anomalies au niveau de la structure du système limbique et du cervelet.

Puis, d'autres moyens ont permis de localiser plus précisément certaines anomalies cérébrales anatomiques.

## *Le scanner*

Il a permis d'observer une dilatation ventriculaire, une augmentation de la densité de la corne temporale gauche ou encore une asymétrie ventriculaire. Mais ces données n'ont pas pu être mises en lien directement avec l'autisme, à cause :

- des pathologies associées chez les patients examinés,
- du fait que ces anomalies structurales sont retrouvées dans d'autres affections.

Afin d'éliminer le biais des pathologies associées, d'autres recherches furent effectuées sur des personnes souffrant d'autisme mais sans troubles associés. Les résultats indiquent que certaines anomalies structurales sont observées à nouveau (notamment la dilatation ventriculaire), mais à une fréquence beaucoup plus faible.

### *L'IRM (imagerie par résonance magnétique nucléaire)*

L'IRM a permis d'observer à nouveau des anomalies au niveau de la structure du cervelet (hypoplasie).

Par la suite, une atrophie de certains lobules du vermis cérébelleux est observée par Courschene sur un petit échantillon d'enfants autistes. Cette recherche va dans le sens d'un déficit cognitif car cette zone est en rapport avec le système attentionnel, l'intégration perceptive et sensorielle.

Plus récemment encore, le volume moins important du vermis cérébelleux dans l'ensemble du tronc cérébral a été montré dans d'autres recherches effectuées chez de très jeunes enfants atteints d'autisme. Et ce, dès l'apparition des premiers signes d'autisme.

### *Le PET-Scan et l'IRM fonctionnelle*

Ces techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelle permettent d'observer le degré d'activation de certaines régions cérébrales en fonction de tâches cognitives demandées.

Ces avancées dans le domaine de l'imagerie ont permis d'observer chez des personnes souffrant d'autisme :

- une pauvreté de l'activité au niveau du lobe frontal, préfrontal et au niveau du gyrus cingulaire ;

- des anomalies dans l'activation du gyrus fusiforme, impliqué dans la perception des visages (R. Schultz *et al.*, 2000) ;
- une hyperactivité des régions temporales auditives droites liée dans le même temps à un manque d'activation des régions gauches impliquées dans le langage ;
- une hypoactivation de la région temporo-occipitale postérieure gauche impliquée dans le traitement de l'information auditive (Boddaert *et al.*, 2001) ;
- des anomalies dans l'activation de l'amygdale qui agit dans la reconnaissance des émotions (S. Baron-Cohen *et al.*, 1999) ;
- une hypoactivation des deux lobes temporaux impliqués dans la perception du regard et des expressions du visage (Zilbovicius *et al.*, 2000 ; Ohnishi *et al.*, 2000 ; Allison *et al.*, 2000) ;
- des anomalies dans l'activation de la région temporale supérieure agissant dans le traitement de la voix humaine (P. Belin) ;
- l'absence d'activation de l'aire cérébrale de la région temporale supérieure, région traitant la perception et la reconnaissance de la voix humaine. Les auteurs de cette recherche (Gervais et Zilbovicius, 2004) relient d'ailleurs ces troubles à ceux déjà observés dans cette zone c'est-à-dire les troubles concernant la perception du regard et les expressions faciales.

### *EEG et potentiels évoqués*

Ces examens sont utilisés pour l'étude des réponses électriques du cerveau suite à stimulation particulière, mais aussi plus simplement afin de mesurer l'activité électrique spontanée.

L'électroencéphalogramme (EEG) et les conclusions que l'on peut faire grâce à ce dernier sont à nuancer car

l'angoisse et le comportement variable des personnes souffrant d'autisme pendant l'examen peuvent biaiser les résultats.

- L'EEG montre des anomalies de la comitialité chez 20 à 50 % des enfants autistes étant également épileptiques.
- On retrouve également des anomalies hémisphériques bilatérales.
- Les mesures effectuées pendant le sommeil d'enfants autistes montrent une augmentation des fuseaux ainsi qu'une diminution des mouvements oculaires rapides, liés aux activités oniriques, et ce dans plusieurs recherches.

Les études de potentiels évoqués consistent à mesurer les réponses électriques corticales à diverses stimulations sensorielles.

- Les potentiels évoqués auditifs du tronc cérébral permettent de vérifier la capacité fonctionnelle du nerf auditif. Chez les personnes autistes, les potentiels évoqués auditifs sont de petite amplitude, non réguliers montrant ainsi un problème de filtrage des informations auditives et certainement des problèmes d'intégration des informations auditives.
- L'étude des potentiels évoqués visuels et auditifs du cortex cérébral est également marquée chez les personnes souffrant d'autisme par une petite amplitude, des irrégularités et un délai d'apparition plus court que la normale, suggérant ainsi des problèmes d'intégration des informations visuelles et auditives.
- Les études des potentiels évoqués par stimulation sensorielle couplée montrent que lorsque deux informations sensorielles différentes sont à traiter en même temps (information visuelle et auditive par exemple), il y a une forte diminution ou une absence totale de réponse corticale, montrant ainsi le parasitage

des deux informations et la difficulté ou l'impossibilité pour la personne autiste d'intégrer ces informations.

L'ensemble de ces données au niveau neuro-anatomique et neurophysiologique montre donc des anomalies permettant de penser à un trouble du développement des structures cérébrales, empêchant le traitement correct de certaines informations (auditives, visuelles...). Ceci pourrait alors être corrélé avec certaines difficultés de la triade autistique.

Néanmoins, aucune anomalie directement et uniquement liée à l'autisme n'est encore isolée, aujourd'hui.

## **Autisme et recherches cognitives**

### *Autisme et intelligence*

À son époque, Kanner disait des autistes qu'ils avaient « l'air intelligent ».

Actuellement, trois quarts des enfants souffrant d'autisme sont également en déficience intellectuelle (modérée ou profonde).

L'inadéquation des méthodes d'évaluation est souvent mise en cause ainsi que les limitations d'âge (développement plus tardif de certaines compétences chez les jeunes autistes) dans les tests psychométriques habituels.

Néanmoins, l'évaluation du niveau intellectuel des autistes n'est pas de l'ordre de l'impossible, à condition bien sûr que l'enfant coopère.

Au-delà de la déficience, c'est surtout le développement cognitif qui est particulier. En effet, les résultats d'évaluation montrent la plupart du temps une hétérogénéité et une dispersion des résultats. Apparaissent des îlots de compétences.

Par exemple, concernant la discrimination de stimuli, celle-ci est habituellement dans la moyenne lorsque le matériel est concret. Mais les résultats sont très faibles dès qu'il s'agit d'une discrimination à partir d'un matériel symbolique.

Les capacités au niveau perceptif et spatial sont généralement correctes.

Les subtests dans lesquels on évalue les capacités de représentation temporelle, notamment à travers des subtests séquentiels, montrent en revanche des difficultés.

Il en va de même pour les épreuves de compréhension verbale et non verbale souvent.

Par contre, quand il s'agit de reproduire une figure abstraite sans avoir besoin de comprendre la globalité, la performance est correcte.

Bien sûr, toutes ces données ne sont pas généralisables, chaque enfant étant unique.

Mais surtout, lors des évaluations, on se rend compte qu'une déficience intellectuelle ne suffit pas à expliquer tous les problèmes liés à la compréhension notamment ou encore au codage de l'information.

C'est pourquoi différentes recherches ont été effectuées concernant des déficits spécifiques.

### *Recherches de déficits spécifiques*

#### **Déficit au niveau sensoriel**

En 1949 déjà, l'hypothèse d'une hypersensibilité sensorielle liée à une perte de la barrière contre les différents stimuli a été mise en cause pour expliquer l'autisme (Bergman et Escalona).

Puis, L. Wing a émis l'hypothèse selon laquelle l'intégration des informations sensorielles nécessaires au développement des premières interactions et à la

compréhension et l'utilisation des symboles préverbaux qui mènent donc au langage, dysfonctionnait.

Ensuite, l'hypothèse d'un déficit de l'encodage sémantique de l'information a été formulée (Hermelin et O'Connor, 1970) puis contredite quelques années plus tard par Fyffe et Prior (1978).

W. Goldfarb (1963) observe à la fois une hyper et une hypo-sensibilité auditive dans l'autisme.

G. Lelord écrit que c'est un problème au niveau de la modulation « sensorielle, émotionnelle et posturo-motrice ».

L. Mottron et al. ont travaillé sur des spécificités possibles dans le domaine de la perception. Ils observent des hyperfonctionnements auditifs et visuels comme pouvant être des prédispositions à l'autisme.

Au niveau de la perception visuelle, il y aurait attirance vers de petites parties visuelles de l'information plutôt que prise en compte de l'information visuelle dans son ensemble.

Pour L. Mottron, l'intégration des informations perceptives des objets en mouvement ou complexes serait également plus difficile.

Pour Lovaas et al. (1971), c'est le choix privilégié d'un type de stimulus sensoriel qui entraîne des réponses non adaptées de l'enfant autiste à l'environnement ou le développement d'intérêts particuliers. Mais cette sursélection n'explique pas toutes les inadaptations comportementales autistiques.

Ornitz et Ritvo ont émis l'hypothèse que la modulation des entrées sensorielles était rendue difficile par l'existence de fluctuations entre des états d'hypovigilance et d'autres d'hypervigilance. Cela entraînerait l'instabilité de l'expérience sensorielle et amènerait chez l'enfant des difficultés au niveau de la coordination entre les entrées

sensorielles et la réalisation motrice, ainsi que les problèmes d'attention.

Enfin, concernant la perception visuelle, M. Gepner travaille sur les difficultés de perception visuelle lorsque les objets de l'environnement sont en mouvement. Il évoque une « malvoyance » dans ce cas. Pour lui, ce phénomène entraîne d'autres car la perception visuelle correcte de ce qui est en mouvement nous permet de développer : la coordination visio-motrice, l'imitation, le contrôle postural, l'attention conjointe, la compréhension des expressions faciales et donc des émotions.

Ces difficultés évoquées par Gepner, mais aussi celles évoquées par d'autres auteurs cités précédemment, amènent une incohérence de l'environnement pour la personne autiste. Et donc, sans anticipation possible de l'environnement, c'est l'angoisse qui fait son apparition avec les réactions d'évitement et tout ce qui est mis en place de manière comportementale pour contrôler l'environnement et pour « l'apprioyer ».

Lors de séances en zoothérapie avec des enfants, adolescents ou adultes autistes, nous avons nous-mêmes pu nous rendre compte de la différence de comportement de certaines personnes avec autisme en fonction des animaux et de leurs mouvements.

Ainsi, l'un de ces jeunes travaillait facilement avec une Golden Retriever, jeune mais calme, posée, se déplaçant tranquillement. Au contraire, avec notre Berger Australien, plus rapide dans ses déplacements, mais aussi avec des mouvements beaucoup moins linéaires, l'enfant recourait à certaines stéréotypies le rassurant, comme pour nous expliquer que ces dernières, il les contrôlait, ce qu'il ne pouvait faire avec les mouvements du chien, trop rapide pour lui.

Nous avons donc décomposé notre atelier. Avec d'un côté le travail avec la Golden Retriever en liberté et

parallèlement, un travail avec le Berger Australien en laisse. Cette dernière d'abord courte, fut ensuite remplacée par une laisse de plus en plus longue. Ainsi, l'enfant contrôlait toujours l'animal par ce lien que représentait la laisse, contact lui permettant de ressentir les mouvements au travers de son corps, lui permettant alors un certain contrôle et par là même, une meilleure acceptation du type de déplacement de l'animal. Et ce, jusqu'au jour où l'enfant a pu, sur des temps d'abord très courts, accepter de ne plus contrôler le chien par la laisse, mais prendre plaisir à l'observer explorer l'environnement et revenir à mon rappel.

### **Déficit au niveau de la communication**

Rappelons d'abord quelques données :

- la moitié des personnes avec autisme n'ont pas accès au langage ;
- il arrive que le langage apparaisse chez le bébé puis disparaisse, auquel cas, il existe des possibilités pour que le langage apparaisse à nouveau ;
- le pronostic des enfants autistes développant le langage étant jeunes est meilleur que pour ceux ne développant pas le langage.

Mais au-delà du langage en lui-même, c'est tout le système de communication qui est touché.

Au niveau de la compréhension, elle reste souvent assez pauvre et littérale. L'inférence des informations n'est pas comprise, tout comme les métaphores.

D'ailleurs, on a pour habitude de dire que le développement de l'expression vient après celui de la compréhension. Chez certains autistes, cela n'est pas le cas. Leur mémoire peut leur permettre parfois de développer un stock lexical important, avec des phrases entières apprises, qui donnent l'illusion d'une bonne compréhension. Mais en réalité, ce n'est pas toujours le cas. Certaines recherches montrent en effet des résultats très faibles pour ces

personnes dans la compréhension de conversations ou de textes.

Il a été remarqué également une meilleure mémorisation de suites de mots ou de phrases dépourvues de sens chez les autistes, alors que pour des enfants neurotypiques, c'est le sens qui permet une meilleure mémorisation.

L'hypothèse d'un trouble au niveau de la perception et de la compréhension du langage avec des difficultés dans le codage, le langage abstrait, a d'ailleurs été émise par Rutter.

Mais d'autres chercheurs vont à l'encontre de cette hypothèse car pour eux, les troubles du langage seraient en fait l'effet des troubles de la relation.

Au niveau du pôle expressif du langage, des anomalies sont observées avant même le début de l'expression verbale, et plus précisément au niveau des signes précurseurs de la communication : il y a absence de gestes déclaratifs. Les seuls gestes utilisés servent à amener l'attention de l'autre sur un objet dans le but de son obtention (en rapport avec un besoin donc). Mais les gestes de pointage pour partager quelque chose avec l'autre n'existent pas, tout comme l'attention conjointe.

Par la suite, lorsque le langage se développe, les interactions, juste par envie d'échanger avec l'autre, restent très pauvres. Il va être difficile pour une personne avec autisme de pouvoir soutenir une conversation. Même si dans la forme, il y a accès au langage, d'autres problèmes persistent. Le langage abstrait n'est généralement pas compris. Les mots ont un seul sens. Les aspects non verbaux du langage ne sont pas ou mal utilisés.

Ainsi, comme U. Frith en a fait l'hypothèse, on pourrait penser que c'est au niveau pragmatique et sémantique que se posent les problèmes (c'est-à-dire dans la capacité de compréhension du sens du langage et dans la capacité

d'utilisation sociale du langage, pour interagir et communiquer).

Ce n'est donc pas une absence de désir de communiquer mais plutôt des difficultés de repérage et d'utilisation des signes de la communication existants.

En fait, dans l'apprentissage de la communication, très jeunes, grâce à l'attention conjointe, nous intégrons les échanges types de base. L'attention conjointe est la somme d'une part cognitive et d'une part affective.

La part cognitive permet aux toutes premières représentations mentales de s'opérer et la part affective, ce sont les émotions qu'amène la situation en elle-même d'attention conjointe et de partage.

Il semblerait donc, si l'on suit ce raisonnement, que ce soit, très tôt dans le développement, des difficultés au niveau social et émotionnel qui entraînent des problèmes d'attention conjointe, entraînant à leur tour des problèmes au niveau de la communication, chez les personnes autistes.

Ces réflexions ont amené Hobson à développer une théorie d'un déficit primaire socio-émotionnel et d'autres auteurs comme Baron-Cohen à développer la théorie de l'esprit notamment.

Nous sommes en accord avec le fait que comprendre une personne avec autisme n'est pas toujours évident. Pourtant, si l'on s'en donne les moyens, ce qu'elle nous donne à voir, à entendre a du sens et il peut être possible de communiquer, avec ou sans langage.

La communication ne peut advenir que lorsque la peur disparaît. L'environnement doit alors être contenant afin que les défenses s'amenuisent (stéréotypies, rituels...).

Les animaux avec lesquels nous travaillons, chacun dans leur espace défini, permettent à cet environnement de devenir sécurisant. Bien avant nous, les animaux saisissent

les ressentis des jeunes avec lesquels nous travaillons. Comment ? Peut-être au travers des changements d'odeurs dégagées en fonction des émotions ressenties... peut-être autrement. Nous ne savons pas exactement comment, mais chaque fois, cette impression de compréhension par l'animal de ce qui se passe chez l'autre et de ses difficultés transparaît.

Ainsi, l'animal s'adapte en fonction des besoins du jeune (ou moins jeune). Mais il répond aussi aux comportements mis en place par l'enfant. L'animal capte ainsi l'attention de l'autiste. Par moments, l'animal répond en miroir au comportement de l'autre.

**Exemple** Je pense ainsi à Thierry, ce jeune adulte qui supportait très mal de ne pas être dans le mouvement. Lors des premières séances au sein de notre structure, il allait au pas de course d'un bout à l'autre du parc de travail des chiens ou encore des enclos des autres animaux. Ce jeune adulte suivait le groupe, mais sans pouvoir participer aux ateliers en cours à cause de ses rituels sécurisants.

Aussi, son fonctionnement me faisait penser à celui du chien de berger, toujours aux aguets, prêt à agir, surveillant et contrôlant le moindre mouvement du troupeau et de l'environnement.

J'essayais donc de laisser notre berger australien entrer en contact avec Thierry.

Au début, le chien observait les mouvements et déplacements de Thierry, sans le « déranger ». Puis il se mit à le suivre, à hauteur, dans ses déplacements.

Au bout de quelques séances, Thierry envoyait quelques regards à l'animal. Un peu plus tard encore, l'animal précédait Thierry dans ses va-et-vient. Et l'on put observer au fur et à mesure une attention de plus en plus soutenue du jeune envers le chien, ainsi qu'un rythme se calquant par moments sur celui de l'animal. Le lien entre les deux était créé. Thierry, par son désir d'entrer en communication avec le chien, était maintenant capable de se calquer sur le rythme de l'animal, de sortir de ses rituels, de se poser.

Lorsque le comportement de Thierry n'était pas adapté, le chien le lui faisait comprendre gentiment.

Notre rôle fut d'orchestrer tout cela pour arriver à travailler, dans la continuité, vers des déplacements plus complexes, mettant en œuvre l'observation de l'encadrant (servant de modèle propice à l'imitation). Le but fut, petit à petit, d'être capable d'observer l'autre, de pouvoir entrer en lien par le contact oculaire dans un premier temps, avant de pouvoir, sur des parcours de plus en plus complexes, communiquer avec l'autre, non plus

uniquement au travers du regard, mais aussi par la gestuelle et le contact, le tout grâce aux ateliers avec l'animal.

## **Déficit au niveau des compétences sociales**

Chaque personne autiste étant différente, les difficultés sociales pourront être exprimées de différentes manières. Mais elles existent chez toutes les personnes autistes.

Les formes principales d'altération des capacités sociales sont les suivantes, selon les recherches de Wing et Gould :

- « isolement social »,
- « interaction passive »,
- « interaction active-mais-bizarre ».

La première forme est celle de l'évitement de tout contact et du repli. Dans la seconde forme, les contacts sont relativement acceptés mais les interactions sont rares et sans jamais d'initiation de la relation à l'autre. Enfin, l'« interaction active-mais-bizarre » regroupe les personnes autistes qui font preuve d'une grande maladresse et de peu d'adaptation dans les contacts qu'ils cherchent, cette fois, à initier. On observe également chez ces personnes des bizarries qui parasitent le cadre déterminant les échanges et la manière de communiquer, du fait des difficultés d'anticipation et d'adaptation.

Les interactions sont donc possibles, mais leurs formes sont particulières, comme a pu l'établir C. Tardif dans plusieurs de ses recherches.

L'altération des interactions mais aussi la difficulté d'expression de ses sentiments ou encore la difficulté de la juste compréhension des affects ressentis par l'autre, sont autant de déficits observés au niveau des compétences sociales.

Ces altérations sociales peuvent être dues à l'impossibilité de mettre du sens sur les comportements sociaux. Difficulté elle-même liée à la problématique liaison

des différentes informations envoyées par l'environnement, lesquelles forment le contexte.

Ce contexte est changeant, avec de nombreux paramètres à prendre en compte, qui sont autant de signes compliqués à lier et intégrer, aussi bien au niveau verbal que non verbal (regard, expressions faciales, postures, gestuelles) pour comprendre de quoi il retourne.

Cette incompréhension du sens des comportements sociaux amène à une difficile gestion des échanges et ce d'autant plus que les règles qui les régissent ne sont pas intégrées au cours du développement, comme ce serait le cas pour un enfant neurotypique.

Or, l'enfant incorpore ces règles par la répétition des expériences interactives entre lui et les adultes dans un premier temps, puis entre lui et les autres enfants.

Les recherches vont dans le sens des difficultés évoquées puisque les résultats montrent que les stimuli non sociaux tels que des objets, édifices, panoramas ne posent pas de problème de perception ni de compréhension alors que les stimuli sociaux (lecture des expressions faciales, des émotions...) sont difficilement compris.

**Exemple** Si l'on reprend l'exemple de Thierry, l'on peut dire qu'à son arrivée, il était en situation « d'isolement social », replié dans son fonctionnement, sans contact avec le groupe ni l'encadrant. Puis en passant par le lien à l'animal, le contact a pu se créer d'abord avec l'encadrant, comme nous l'avons vu plus haut. Puis, les mois qui ont suivi, l'évolution des ateliers et notamment le travail autour des jeux de balles avec les chiens a permis à Thierry de prendre en compte le groupe dans son observation, puis au travers d'échanges d'objets. Ceci jusqu'au jour où, l'envie aidant, Thierry est allé chercher les balles, en a tendu une à l'encadrant, envoyant l'autre au chien, initiant ainsi la relation à l'autre ainsi qu'une demande, de manière adaptée.

## **Déficits au niveau émotionnel**

Au travers de différentes recherches, les difficultés concernent : l'expression des émotions, la modulation de

celles-ci, mais surtout la gestion des émotions qui sont ressenties et exprimées envers autrui.

Les avis divergent, mais pour certains chercheurs, c'est la perception de l'émotion qui serait défaillante à la base. Ce déficit perceptif serait dû à la non intériorisation par expérience de cette émotion (même si par ailleurs elle a déjà pu être rencontrée).

Il s'agirait d'un « problème de représentations signifiantes des émotions », en lien avec le non partage d'émotions dès la naissance, dû au problème d'attention conjointe et de manque d'échanges sociaux qui s'ensuit.

Pour Hobson et Trevarthen notamment, c'est ce déficit émotionnel qui empêcherait les interactions sociales de se construire et d'avoir lieu.

Cette défaillance au niveau émotionnel amènerait la personne autiste à un évitement des interactions sociales et de « toute situation sociale », afin de pouvoir garder une stabilité émotionnelle interne acceptable.

Pour Sigman, les difficultés émotionnelles sont dues à l'altération précoce des interactions, ces dernières permettant, selon lui, d'incorporer au fur et à mesure les processus de régulation et l'intériorisation des règles régissant le lien social (comportement à avoir envers les autres, gestuelle appropriée, etc.).

Quoi qu'il en soit, ces difficultés de perception des émotions chez l'autre et de ressenti de ses propres émotions, seraient une explication du « manque d'empathie » des personnes souffrant d'autisme.

D'ailleurs, les différentes recherches d'Hobson, de Gepner montrent bien que sur les visages, les personnes autistes vont faire attention à des détails (lunettes, rouge à lèvre, boucles d'oreilles...) mais ne vont pas répondre en termes émotionnels et ne vont pas repérer chez l'autre les signes de tristesse, de colère, de joie, etc. Alors qu'en

général, lorsque l'on teste une personne « tout-venant » sur la reconnaissance des visages, elle répondra avant tout en se basant sur l'émotion que dégage le visage photographié.

Concernant les émotions, nous observons quasi systématiquement pour ne pas dire toujours, que l'animal transmet son calme au travers de son contact avec les personnes autistes ou de son rythme pour certains. On pourrait alors parler d'échange émotionnel. L'animal peut alors accompagner l'enfant autiste dans la compréhension du monde extérieur, en le rassurant. Il va aider le jeune à lier les choses afin de les rendre compréhensibles.

Nous connaissons la possibilité de rassurer un enfant qui exprime ses émotions (peur, crainte, tristesse, inquiétude) au travers d'une communication verbale ou non verbale commune et donc comprise par tous. Cela est moins évident face à l'enfant autiste qui n'exprimera pas cela de la même manière, en tout cas, pas à l'autre. Mais l'animal, sans langage, sans demande, « aspire » l'angoisse et rassure. Le travail avec les animaux aide à développer chez l'enfant une sensorialité multiple qui amènera sur du long terme à la compréhension et au traitement des informations extérieures, parmi lesquelles, les émotions.

### *Les modèles plus complexes élaborés en fonction des déficits spécifiques*

#### **Trouble de la cohérence centrale**

C'est Uta Frith qui va employer ce terme de « cohérence centrale » pour désigner la capacité d'isoler les stimuli significatifs au sein d'un ensemble de stimuli co-existants à un moment donné, dans un environnement donné. L'objectif étant ainsi d'associer, de lier les informations afin d'avoir une bonne compréhension de la situation et que celle-ci prenne tout son sens, soit cohérente.

C'est en partant du constat de la fixation des enfants autistes uniquement sur certains éléments de l'environnement, sur des détails et donc sur des fragments d'informations (cf. test « des images cachées » où U. Frith observe une abstraction de l'environnement perceptif au profit de formes partielles chez les autistes) que U. Frith va émettre l'hypothèse d'un déficit de cohérence centrale chez les personnes souffrant d'autisme. Il s'agirait alors d'un déficit dans le traitement des informations dans leur globalité et donc, par là même, un déficit de l'intégration correcte de l'information et du sens.

De ce fait, les situations sociales combinant différentes sources d'informations, elles sont difficilement compréhensibles, conduisant à une inadaptation dans les interactions ou à une fuite de ces dernières.

### **Déficit de la théorie de l'esprit**

Selon la théorie du développement échafaudée par Baron-Cohen *et al.* (1985), le pilier de la théorie de l'esprit est la capacité de méta-représentation, qui agit notamment sur les échanges sociaux.

Selon ces auteurs, les enfants, au cours de leur développement, vont passer par différentes étapes, qui liées entre elles vont constituer les bases de la communication.

Il s'agit de :

- la détection de l'intentionnalité des mouvements ;
- la détection de la direction du regard ;
- l'attention conjointe ;
- la capacité d'attribuer des états mentaux à autrui ou à soi-même (capacité de mentalisation).

Cette dernière étape acquise à l'âge de quatre ans constitue la théorie de l'esprit. Elle permet d'anticiper des comportements ou de les expliquer. La théorie de l'esprit

permet l'adaptation dans la relation à l'autre puisqu'elle permet de se représenter les croyances d'autrui, certaines de ses pensées et de comprendre que les pensées et croyances de l'autre peuvent être différentes des siennes, et que ces croyances peuvent être erronées (fausses croyances).

Leslie a observé que la gestion de la représentation mais aussi de la métá-représentation était nécessaire dans l'acquisition du jeu de faire-semblant.

De même que saisir les croyances, souhaits, intentions des autres implique d'accéder à cette même métá-représentation.

Cet auteur, après avoir observé l'absence du jeu de faire-semblant chez les jeunes autistes va émettre l'hypothèse que les différentes composantes de la métá-représentation dysfonctionnent, entraînant ainsi un déficit de la théorie de l'esprit (Leslie, 1987).

C'est à travers l'expérience de la prise en compte d'une croyance erronée (voir encadré suivant) que Baron-Cohen et al. (1985) ont essayé de déterminer, pour la première fois, si l'hypothèse d'un déficit de la théorie de l'esprit était vérifiée chez les enfants autistes.

## Sally et Ann sont deux poupées

Les enfants vont observer tout ce qui suit :

- Sally et Ann sont dans la même pièce pour commencer.
- Sally a une bille et un panier et Ann a une boîte.
- Sally met sa bille dans le premier puis s'en va.
- Une fois que Sally est sortie, Ann prend la bille se trouvant dans le panier de Sally et la met dans sa boîte, puis elle quitte la pièce elle aussi.
- Sally revient alors dans la pièce pour jouer avec sa bille.

La question posée à l'enfant est alors : « Où Sally ira-t-elle chercher sa bille ? »

La réponse à la question est « dans le panier » puisque Sally n'a pas observé Ann prendre sa bille et la mettre dans sa boîte.

La bonne réponse dépend donc de la capacité à tenir compte de la croyance de Sally.

Les résultats de cette recherche montrent que 80 % des enfants autistes ayant un âge mental de 9 ans, n'ont pas compris la croyance erronée de Sally.

Ils ont déclaré que Sally irait chercher la bille dans la boîte c'est-à-dire là où elle est en réalité, mais sans tenir compte du fait que Sally n'a pas observé le déplacement de la bille.

En revanche, 85 % des enfants neurotypiques de 4 ans réussissent l'expérience et 85 % des enfants ayant une trisomie 21 trouvent également la bonne réponse, malgré leur déficience.

Pour Baron-Cohen et al., il existe donc bien un déficit de la théorie de l'esprit chez les enfants autistes, à la vue de ces résultats, puisqu'ils n'ont pas su attribuer à autrui un état mental différent de la réalité observable.

Par la suite, Uta Frith (1989) a lié le déficit dans les relations sociales chez les autistes au déficit de la théorie de l'esprit.

D'autres expériences du même type, comme celle des « Smarties » ou encore « de la pièce de monnaie cachée » ont également été menées.

## Le test des Smarties

Dans ce test, une boîte de Smarties est montrée à l'enfant.

On lui demande ce qui se trouve dans la boîte, tous les jeunes répondent « des Smarties ».

On leur montre que dans la réalité, c'est un crayon qui se trouve dans la boîte. Puis on referme le capuchon de la boîte de Smarties afin que l'enfant suivant ne puisse savoir ce qu'il y a dedans.

Quand on demande à l'enfant qui a vu le crayon quelle sera la réponse de l'enfant qui n'a pas observé qu'un crayon est dans la boîte, 80 % des enfants atteints d'autisme donnent une mauvaise réponse. Ils n'ont pas été capables de postuler chez l'autre l'existence d'un état mental différent du leur.

Uta Frith mais aussi Baron-Cohen ont ensuite essayé de déterminer ce que les jeunes autistes repéraient comme informations chez l'autre, en situation d'interaction sociale.

Les recherches montrent que les perceptions, émotions simples et désirs peuvent être compris.

En revanche, il y a une incompréhension des croyances de l'autre, des émotions complexes et la liaison entre le voir et le savoir.

Plus tard, d'autres recherches ont montré que certains autistes avaient accès à la théorie de l'esprit sans être à l'aise au niveau des interactions sociales et que pour d'autres, le déficit pouvait être moins important.

Il est donc nécessaire de relativiser ces données et par conséquent de ne pas penser que le déficit de la théorie de l'esprit soit l'unique source d'explication de l'autisme.

### ***La théorie de l'émotion d'Hobson (1986)***

Pour Hobson, ce sont les différents types de reconnaissance et d'expression des émotions qui sont touchés. Cela amènerait donc des troubles de la relation à l'autre. Cette perspective étant partie intégrante d'un déficit plus global.

Ce serait en fait l'analyse des données affectives, émotionnelles et sociales envoyées par l'environnement qui serait problématique entraînant ainsi des difficultés de compréhension sociale et par la suite des difficultés dans le développement de l'imitation, du jeu symbolique, du langage.

Hobson à travers différents protocoles de reconnaissance des expressions socio-émotionnelles d'autrui (gestuelles, faciales, vocales) a observé, chez des enfants autistes, comparativement à deux groupes (le premier composé d'enfants neurotypiques et le deuxième formé d'enfants ayant une déficience intellectuelle), les résultats suivants :

- de grosses difficultés à pouvoir faire correspondre une expression faciale au contexte lui correspondant, alors qu'ils arrivent à le faire pour les objets ;

- des difficultés à reconnaître les émotions exprimées sous leurs différentes formes : à travers la parole, la tonalité, de la voix, les gestes, les mimiques ;
- seul le vocabulaire simple au niveau émotionnel peut être compris ;
- de même, leurs propres capacités, d'exprimer les émotions que ce soit par les mimiques, ou la voix sont faibles.

Ces résultats viennent appuyer la théorie de l'auteur : les difficultés de traitement du pôle socio-émotionnel chez autrui et d'expression de leurs propres émotions, altèrent de manière importante la capacité à entrer en contact avec autrui et à échanger avec lui.

### ***Théorie de l'intersubjectivité de Rogers et Pennington (1991)***

Ces auteurs partent des déficits au niveau de l'imitation, de la théorie de l'esprit et du partage émotionnel pour construire leur théorie.

Dès le début de la vie, ces capacités seraient affectées entraînant au cours du développement une incapacité ou de faibles capacités dans ces domaines. Il s'agirait d'un trouble propre à l'autisme.

À la différence des auteurs précédents, ils ne postulent pas de la primauté d'un déficit sur l'autre. Leur approche est intégrative car les différents déficits agissent les uns sur les autres au cours du développement altérant gravement le développement de l'enfant.

### ***Trouble des fonctions exécutives***

Cette approche soutient que les difficultés dans le traitement des informations chez les personnes autistes seraient situées dans les dysfonctionnements des fonctions exécutives.

Les fonctions exécutives comprennent un ensemble de processus mentaux subordonnés aux fonctions supérieures, permettant le contrôle, l'adaptation et la réalisation de l'activité motrice et du raisonnement en fonction de l'environnement et de ses changements. Il s'agit là de la flexibilité.

Les fonctions exécutives recouvrent donc le contrôle de l'activité à travers :

- l'inhibition des réponses qui ne sont pas appropriées (telles que réponses routinières ou prépondérantes) dans l'optique de l'objectif final ;
- l'adaptation et l'ajustement au contexte (suite à l'analyse des données) avec possibilité de changer de comportement en fonction de l'environnement et grâce au maintien de l'attention ;
- l'élaboration d'un plan d'action en fonction d'un but à atteindre grâce à la planification d'actions de manière tout à fait contrôlée et intentionnelle et à la persévération ;
- la réalisation de ce plan d'action grâce à l'exécution motrice, au contrôle de la performance et au fait de maintenir en mémoire de travail des informations tout en effectuant une action.

Ce serait un dysfonctionnement au niveau frontal qui amènerait des difficultés dans le rôle joué par les fonctions exécutives.

Cette hypothèse d'un dysfonctionnement des fonctions exécutives dans l'autisme a été énoncée suite à l'analogie retrouvée entre certaines conduites présentes chez des personnes avec autisme et chez des personnes avec lésion frontale.

Les points communs de ces deux populations sont retrouvés au niveau :

- de la pauvreté de l'intérêt à l'autre et des relations avec autrui ;
- des difficultés d'attention avec une attention portée surtout aux détails ;
- des difficultés d'attention conjointe ;
- une perte des initiatives.

Néanmoins, certaines anomalies et difficultés semblent spécifiques à l'autisme :

- Au niveau de la planification, de l'anticipation, de la prévision, de l'organisation et de la persévération des actions.
- Au niveau du contrôle de l'action ou du changement de comportement (car comportements stéréotypés et intérêts restreints et répétitifs notamment).

Rogers et Pennington (1991) sont les premiers dans leurs recherches à avoir pointé le rôle que pouvaient avoir les fonctions exécutives dans les troubles autistiques.

Puis, ce sont des tests neuropsychologiques tels que le *Wisconsin Card Sort Test*, la Tour de Hanoï ou de Londres qui ont permis d'effectuer des mesures au niveau de la flexibilité cognitive, de la planification, de l'inhibition des réponses routinières, dans les études traitant des dysfonctionnements des fonctions exécutives dans l'autisme.

Les conclusions de ces recherches évoquent de moins bons résultats aux tests cités ci-dessus pour des autistes ayant un bon niveau intellectuel, en comparaison avec des personnes neurotypiques (Szatmari *et al.*, 1990 ; Ozonoff et Pennington, 1991).

Ensuite, Ciesielski et Harris, en 1997, ont montré que lorsque les règles manquent de précision, les problèmes ressortent d'autant plus, indépendamment du niveau intellectuel. Inversement, lorsque les règles sont très précises, très claires, les performances augmentent.

D'autres auteurs ont montré que les tests qui demandaient des compétences importantes au niveau des stratégies linguistiques pour résoudre des problèmes ou encore qui faisaient appel à des tâches de mémoire complexe, étaient mieux réussis par les personnes composant le groupe contrôle que par les personnes autistes (Minshew *et al.*, 1992 ; Minshew *et al.*, 1997).

On retrouve à nouveau ici, au-delà des problèmes existants liés aux fonctions exécutives, le difficile traitement des informations complexes.

Enfin, comme le montrent Rogers et Bennetto (2000), les différents rôles joués par les fonctions exécutives ne sont pas touchés avec la même importance chez les différentes personnes souffrant d'autisme.

## Les classifications

Depuis 1970, l'intérêt des chercheurs pour l'autisme a permis la multiplication des recherches tant au niveau cognitif que neurobiologique ou encore psychanalytique. Parallèlement à cela, le cadre nosographique a évolué.

Nous suivrons son évolution à travers les transformations apportées aux deux classifications internationales servant de référence actuellement :

- La classification de l'APA (Association américaine de psychiatrie) ;
- La classification de l'OMS (Organisation mondiale de la santé).

Nous étudierons également la classification française : CFTMEA.

# **La classification américaine : le DSM (manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux)**

Dès 1952, apparaît la première version du DSM. L'autisme se trouvait alors dans la catégorie des réactions schizophréniques de type infantile.

Dans le DSM-II (1968), sa place reste identique.

Mais en 1980, dans le DSM-III, apparaît un nouveau terme « trouble global du développement » dont les sous-catégories principales sont les suivantes :

- autisme infantile,
- trouble global débutant dans l'enfance après les trente premiers mois de vie,
- trouble global atypique du développement.

Dans le DSM-III, l'évaluation permet de classer les informations observées sur cinq axes différents :

- axe I : le syndrome clinique dont les troubles globaux du développement ;
- axe II : les troubles de la personnalité et troubles spécifiques du développement ;
- axe III : les affections physiques ;
- axe IV : les facteurs de stress psychosociaux ;
- axe V : le niveau d'adaptation.

Dans cette version du DSM, l'autisme se retrouve situé sur l'axe I et six points sont retenus :

- le début des troubles avant l'âge de 30 mois ;
- le manque de réaction vis-à-vis des personnes ;
- le déficit important du développement du langage ;
- un langage particulier avec écholalie, inversion des pronoms ou encore langage métaphorique ;
- des réponses qui paraissent étranges sur différents aspects de l'environnement ;

- l'absence d'hallucinations, de délires, d'incohérence comme on l'observe dans la schizophrénie.

En 1983, dans le DSM-III R, on trouve la notion de « trouble envahissant du développement » (TED) et il ne reste cette fois-ci plus que deux catégories : le trouble autistique et les troubles envahissants du développement non spécifiés (TEDns). Au niveau des axes, les TED se situent alors sur l'axe II au lieu de l'axe I précédemment et le critère d'âge (début avant les trente premiers mois de vie) n'est plus retenu.

Les seize critères diagnostiques qui permettent d'évaluer s'il s'agit plus du trouble autistique ou d'un TEDns sont répartis dans trois domaines qui sont les suivants :

- altération qualitative des interactions sociales ;
- altération qualitative de l'imagination et de la communication (qu'elle soit verbale ou non verbale) ;
- centres d'intérêts et activités restreints.

Pour parler de trouble autistique, il est nécessaire d'observer huit critères sur les seize.

Dans les dernières versions du DSM datant de 1993 et 2000 (DSM IV et DSM IV TR), les TED se retrouvent cette fois-ci sur l'axe I et les critères diagnostiques ont également évolué. Voici cette dernière édition en détail.

Premièrement, l'on trouve dans les TED cinq catégories :

- 299.00 : trouble autistique
- 299.80 : syndrome de Rett
- 299.10 : troubles désintégratifs de l'enfance
- 299.80 : syndrome d'Asperger
- 299.80 : troubles envahissants du développement non spécifiés (y compris autisme atypique)

## Les critères du trouble autistique

**Un total de six éléments ou plus provenant des domaines 1, 2 et 3 ci-dessous**

*Altérations qualitatives des interactions sociales caractérisées par au moins deux des signes suivants :*

- altérations importantes dans l'utilisation de comportements non verbaux tels que le contact oculaire, les expressions du visage, les attitudes corporelles et les gestes servant dans la régulation des interactions sociales
- incapacité à établir des relations adéquates avec les pairs de même niveau de développement
- l'enfant ne montre pas de comportement spontané de recherche du partage de ses activités ludiques, de ses plaisirs, de ses intérêts ou encore de ses réussites avec d'autres (enfants ou adultes). Autrement dit, l'enfant ne cherche pas l'attention de l'autre en lui pointant, en lui apportant ou en lui montrant un objet qui l'intéresse
- défaut de réciprocité sociale ou émotionnelle

*Altérations qualitatives dans la communication caractérisées par au moins un des signes suivants :*

- absence totale ou retard de développement du langage sans pour autant que d'autres moyens de compensation tels que les mimiques ou les gestes soient mis en place pour tenter de communiquer
- lorsque le langage de la personne est adapté, altérations sérieuses de la capacité à débuter ou à continuer une conversation avec les autres
- utilisation d'un langage stéréotypé, répétitif ou idiosyncratique
- absence de jeu d'imitation sociale, de « faire semblant », de jeu symbolique coïncidant avec le niveau de développement

*Comportements, intérêts et activités restreints, répétitifs et stéréotypés caractérisés par au moins un des signes suivants :*

- préoccupation démesurée, persistante pour un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale par l'intensité ou le thème
- attachement apparemment rigide à des routines ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels
- mouvements, gestes stéréotypés et répétitifs comme par exemple torsion des doigts, battement des mains ou d'autres mouvements complexes d'une partie du corps ou du corps dans son ensemble
- préoccupation persistante pour des objets ou parties d'objets

***Retard ou fonctionnement anormal, avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants :***

- les interactions sociales,
- l'utilisation du langage dans la communication sociale,
- le jeu symbolique ou imaginatif.

***Les perturbations ne sont dues ni au syndrome de Rett ni au syndrome d'Asperger ou à un autre trouble désintégratif de l'enfance.***

## **La Classification internationale des troubles mentaux et du comportement : CIM**

En 1975, la CIM-9 faisait figurer l'autisme infantile dans la rubrique des psychoses spécifiques de l'enfance, dans laquelle on retrouvait également : la psychose désintégrative (syndrome de Heller), une sous-catégorie intitulée « autres » (psychoses atypiques) et une autre catégorie « sans précision » (psychose de l'enfant, schizophrénie de l'enfant).

En 1992, des modifications sont apparues avec la CIM-10. Comme dans le DSM IV, la rubrique « psychoses spécifiques de l'enfance » disparaît et se trouve remplacée par celle des « troubles envahissants du développement (F84.) ».

L'on trouve dans cette rubrique :

- autisme infantile (F84.0)
- autisme atypique (F84.1)
- syndrome de Rett (F84.2)
- autres troubles désintégratifs (F84.3)
- troubles hyperactifs avec retard mental et stéréotypies (F84.4)
- syndrome d'Asperger (F84.5)
- autres TED (F84.8)
- TED non spécifié (F84.9)

La CIM-10 est structurée selon les cinq axes déjà définis dans le DSM IV.

Concernant la catégorie autisme infantile, elle est définie par la présence avant l'âge de trois ans, d'anomalies ou

d'altérations du développement dans au moins un des domaines suivants : langage réceptif ou expressif utilisé dans la communication sociale ; développement des attachements sociaux sélectifs ou des interactions sociales réciproques ; jeu fonctionnel ou symbolique.

Les termes employés ne sont pas exactement les mêmes que dans le DSM IV, néanmoins la plupart des critères du DSM IV se retrouvent dans la CIM-10, ce pourquoi nous n'irons pas plus loin dans la description des critères car ce ne serait que pure répétition.

Concernant l'autisme atypique, ce qui le caractérise c'est l'âge d'apparition des troubles (plus tardivement que pour l'autisme infantile) et/ou la symptomatologie c'est-à-dire que le nombre de symptômes retenus dans les différents critères ne correspondrait pas non plus à l'autisme infantile. Et ceci dans le sens où il n'est alors plus nécessaire que les manifestations pathologiques répondent aux critères de chacun des domaines touchés.

En 1996, une version de la CIM-10 dirigée par M. Rutter et spécifique aux enfants et adolescents a vu le jour. Elle compte six axes (contre cinq pour la version adulte) et il est possible d'être amené à retrouver dans l'axe I (syndromes psychiatriques cliniques dont TED) et l'axe II (troubles spécifiques du développement psychologique) des critères correspondant aux signes observés pour un enfant autiste donné. On peut alors codifier les deux axes.

Enfin, l'axe V (situations psychosociales anormales associées) a été revu de manière à ce qu'il corresponde aux situations rencontrées dans la vie d'un enfant. Les situations psychosociales doivent alors avoir un lien direct ou indirect sur le trouble pour être considérées.

# **La classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent : CFTMEA**

Dans les années 1970, dans l'ancienne CFTMEA, on retrouvait l'autisme dans les psychoses de l'enfant, dont les sous-catégories étaient les suivantes :

- psychoses précoces :
  - autisme de type Kanner (avant 3 ans)
  - psychoses déficitaires ; psychoses symbiotiques (entre 3 et 5-6)
- prépsychoses
- psychoses de l'âge scolaire (entre 5-6 ans et 12-13 ans)
- psychoses de l'adolescence : formes dissociatives ; états dépressifs atypiques (après 12-13 ans)

En 1990, dans une autre version de la CFTMEA, toujours dans la rubrique psychoses, l'autisme est une sous-catégorie à part entière, nous aurons alors :

- autisme avec soit : autisme infantile précoce type Kanner (1.00) ou autres types d'autisme infantile (1.01)
- psychoses déficitaires (1.02)
- dysharmonies psychotiques (1.03)
- psychoses à type schizophrénique (1.04 enfance et 1.05 adolescence)
- psychoses à type dysthymique (1.06)
- psychoses aiguës (1.07)
- autres (1.08)

En 1993, dans la troisième version de la CFTMEA, peu de changements apparaissent et l'autisme reste dans la rubrique des psychoses de l'enfant.

Dans sa dernière version, appelée CFTMEA-R 2000, apparaissent les troubles envahissants du développement, en correspondance avec les psychoses précoces ainsi que

deux nouvelles sous-catégories. Ainsi, dans la rubrique s'intitulant maintenant « autisme et troubles psychotiques », nous trouvons :

- 1.0 Psychoses précoces (TED)
- 1.00 Autisme infantile précoce, type Kanner
- 1.01 Autres formes de l'autisme
- 1.02 Psychose précoce déficitaire, retard mental avec troubles autistiques ou psychotiques
- 1.03 Syndrome d'Asperger
- 1.04 Dysharmonies psychotiques
- 1.05 Troubles désintégratifs de l'enfance
- 1.08 Autres psychoses précoces ou autres TED
- 1.09 Psychoses précoces ou TED non spécifiés

Après avoir évoqué les différentes conceptions, ainsi que l'évolution des classifications, il me semble important de rappeler que l'autisme reste actuellement un ensemble d'observations comportementales particulières (observées à de nombreuses reprises chez divers sujets) qui caractérisent certaines personnes selon que l'on retrouve ces signes de manière plus ou moins complète. C'est d'ailleurs cette valeur descriptive (qui fait que l'on ne peut pas parler de maladie mais de syndrome) qui entraîne tant de débats.

En effet, à travers nos comportements, c'est en fait de notre capacité d'adaptation dont il est question. Or, ce sont des facteurs exogènes mais aussi endogènes qui déterminent cette dernière : le contexte, l'environnement au sens large mais aussi le biologique et le psychologique. C'est de cet ensemble que découle notre fonction d'adaptation.

Et comme nous avons pu le constater concernant l'autisme, les hypothèses sont différentes suivant le facteur privilégié. Cela explique les débats virulents.

Les classifications ne sont pas épargnées par tout cela.

Ainsi le DSM IV et la CIM 10 fortement corrélés, se basent sur certaines données concernant des anomalies au niveau de l'organisation cérébrale, des perturbations dans le développement cellulaire. La notion de trouble envahissant du développement a donc vu le jour suivant l'hypothèse que ce serait un ou plusieurs facteurs qui perturberaient la maturation et le développement du SNC (système nerveux central) très tôt, altérant ainsi le développement normal. Cette hypothèse est valable, mais il n'en reste pas moins vrai qu'à ce jour, la nature des dysfonctionnements reste hypothétique.

Il est du fait souvent reproché à la classification française de rester ancrée dans des conceptions anciennes notamment par le fait de garder l'autisme sous la rubrique principale de « psychoses précoces » ou encore de ne pas faciliter la communication du point de vue international. Pourtant, il faut bien avouer que dans sa dernière version la CFTMEA se rapproche des autres classifications puisqu'elle nomme les TED en correspondance avec les psychoses précoces, comme déjà indiqué plus haut et que les correspondances à l'intérieur même de cette rubrique se font beaucoup plus aisément. Il est à noter également que l'Américain D. Cohen a proposé dernièrement un travail sur une nouvelle catégorie nommée « *multiplex developmental disorders* » en correspondance avec les dysharmonies psychotiques de la classification française.

**Tab. 2.1** Récapitulatif des différentes classifications

<b>DSM IV</b>	<b>CIM 10</b>	<b>CFTMEA-R 2000</b>
Troubles envahissants du développement	Troubles envahissants du développement	Chapitre I. Autisme et troubles psychotiques 1.0 psychoses précoce (troubles envahissants du développement)
299.0 trouble autistique	F84.0 Autisme infantile	1.00 Autisme infantile précoce, type Kanner
299.80 trouble envahissant du développement non spécifié (dont autisme atypique)	F84.1 Autisme atypique	1.01 Autres formes de l'autisme 1.02 Psychose précoce déficitaire, retard mental avec troubles autistiques ou psychotiques
299.80 Syndrome de Rett	F84.2 Syndrome de Rett	1.05 Troubles désintégratifs de l'enfance
299.10 Trouble désintégratif de l'enfance	F84.3 Autre trouble désintégratif de l'enfance	1.05 Troubles désintégratifs de l'enfance
	F84.4 Troubles hyperkinétiques associés à un retard mental et à des mouvements stéréotypés	
299.80 Syndrome d'Asperger	F84.5 Syndrome d'Asperger	1.03 Syndrome d'Asperger
	F84.8 Autres Troubles envahissants du développement	1.02 Psychose précoce déficitaire, retard mental avec troubles

# Synthèse des principaux signes observés

## Différentes caractéristiques observées concernant le regard des personnes avec autisme

Il peut y avoir absence totale de regard envers autrui.

Pour d'autres, nous parlerons d'évitement, de regard fuyant. Avec la possibilité tout de même de croiser le regard de l'autre, d'avoir pour un bref instant un contact visuel en face à face avant que l'enfant ou l'adulte ne détourne le regard ou la tête ou encore se cache les yeux à l'aide des mains.

On aura alors très souvent un regard « de côté », c'est-à-dire que le regard ne se fixera pas sur la personne ou l'objet directement, mais autour de cet objet, en périphérie de ce dernier. C'est pourquoi l'on parle généralement de regard périphérique.

Nous pouvons aussi avoir l'impression que le regard des personnes souffrant d'autisme nous traverse, sans pour autant nous voir. Il s'agit là de ces moments où leur regard est tourné vers notre visage, vers notre regard mais sans pour autant qu'il y ait de contact oculaire, avec un regard qui peut nous paraître éteint, vide, lointain.

À l'inverse, leur regard peut nous sembler intrusif, scrutant, sans pour autant qu'il y ait communication à travers celui-ci. Effectivement, on ne trouve pas alors de coordination du regard avec d'autres signes observables évoquant la recherche d'une interaction avec l'autre.

Néanmoins, les personnes autistes observent l'environnement, mais par des regards furtifs et discrets. Plus d'une fois, et sans comprendre sur quelles informations ils se basaient, nous avons remarqué que dans une situation

duelle avec un adulte, des enfants autistes regardaient ce dernier, dès lors que celui-ci détournait le regard. Au moment précis où l'observateur ne prêtait pas attention, en moins d'une seconde, l'enfant qui pourtant n'avait aucun contact visuel avec l'adulte, se mettait à l'observer.

## **Manifestations corporelles et problèmes moteurs**

Des troubles au niveau du tonus peuvent être observés. Chez les très jeunes autistes, une hypotonie générale est souvent repérée. En grandissant, l'on peut au contraire retrouver chez certains une hypertonie musculaire avec déficit de relaxation active du tonus (appelée paratonie).

Le retard dans les acquisitions psychomotrices, même s'il n'est pas systématique, reste fréquent. Très tôt, l'on peut observer chez différents enfants un retard dans l'acquisition du maintien de la tête, puis plus tard dans la position assise. La marche est, elle aussi, retardée. Par la suite, c'est lorsqu'il est question de l'autonomie au quotidien (dans les actes tels que l'alimentation ou l'habillage), notamment, que l'on se rend compte du retard dans les acquisitions motrices, qu'il soit question de la motricité globale ou de la motricité fine.

Chez les enfants dont le développement psychomoteur suit une évolution ordinaire, on retrouve tout de même des spécificités au niveau des déplacements, des postures, de la tenue.

Au niveau des déplacements, la marche sur la pointe des pieds peut subsister au-delà du stade de développement habituel. Les mouvements des bras (flexion/extension) lors de la marche, peuvent eux aussi être particuliers et aller à l'encontre du mouvement habituel des bras dans l'accompagnement au déplacement ou tout du moins ne pas être coordonnés à la marche (mouvements en différé).

Plus généralement, les anomalies observées concernent une pauvreté, un ralentissement des mouvements ou encore des difficultés d'enclenchement du geste de départ. Concernant ce dernier point, il peut s'agir d'un manque d'initiative pour engager le mouvement dans une situation précise lors de laquelle il est demandé. Alors que parallèlement à cela, le geste est effectué correctement.

Concernant la motricité fine, on retrouve des problèmes au niveau de la coordination et de la préhension des objets. Un retard dans l'acquisition de la latéralité est fréquemment observé. Parfois même, elle ne sera finalement pas déterminée. Quand elle l'est, la latéralité se fixe plus régulièrement à gauche. L'enfant peut ne se servir que d'une seule main ou avoir des difficultés à se servir des deux mains simultanément pour une activité donnée.

Il est important de noter, qu'il peut exister, au contraire, une facilité paradoxale, que ce soit pour certains points de la motricité globale ou fine, allant au-delà des capacités de la classe d'âge de l'enfant. Mais très souvent, ces compétences sont utilisées par l'enfant dans le cadre de l'auto-stimulation sensorielle ou de ses intérêts restreints. Ces capacités ne servent pas dans l'adaptation à l'environnement.

Outre cela, l'efficience motrice peut également être parasitée par des activités motrices stéréotypées (balancements divers, mouvements des mains, des bras, torsion des doigts) ou encore par des rituels gestuels plus complexes ou des postures anormales.

L'expression mimique est aussi affectée. À l'extrême, il peut y avoir absence totale d'expression mimique. Mais le plus souvent c'est une réduction mimique, un manque de syntonie entre l'affect et la mimique, des mouvements de la face parasites que l'on peut observer. L'expression du visage n'est alors pas en lien avec la situation vécue.

D'autres observations telles que l'incapacité à pointer des parties du corps, à les désigner ou encore à imiter certains gestes montrent des problèmes d'intégration du schéma corporel.

Et puis surtout, les gestes existants ne servent pas à partager un intérêt, à amener l'autre à porter avec soi une attention conjointe sur un objet, en utilisant le pointage, dans l'objectif de partager quelque chose ou de faire une demande. Le pointage peut être intégré face à l'objet recherché, mais sans pour autant être coordonné avec le contact oculaire envers l'adulte (afin d'exprimer la demande de l'objet). Le but social de la demande est alors inexistant, la demande elle-même n'est pas formulée, sinon pour l'enfant lui-même.

Les différents troubles moteurs pouvant exister, peuvent donc avoir un impact et sur la motricité de relation et sur la motricité instrumentale.

## **La relation à l'autre**

Nous avons observé précédemment les troubles existants au niveau de la prise de contact par le regard pour les personnes autistes. Or, c'est ce contact oculaire de face qui permet notamment une entrée en relation socialement adaptée avec l'autre.

Le contact oculaire, qui fait partie des signaux non verbaux, n'est pas le seul à affecter la relation à l'autre dans l'autisme. En effet, nous avons vu que d'autres signaux tels que les gestes, les postures ou encore l'expression faciale sont altérés.

De manière générale, les signaux émis pour entrer en communication avec l'autre ne sont pas adaptés, empêchant ainsi une bonne compréhension du récepteur.

Les difficultés notées sont :

- une absence ou une faible intensité des signaux ;

- un manque de continuité de ces derniers ;
- des caractéristiques paradoxales, c'est-à-dire un manque de liaison ou une non coordination entre deux indices permettant d'initialiser la relation à l'autre, faisant ainsi échouer l'échange. Par exemple, l'enfant ne portera pas son regard vers le récepteur tout en cherchant à entrer en relation avec lui à travers l'émission d'un son.

Parallèlement à cela, d'autres manifestations relationnelles peuvent être difficilement compréhensibles par les récepteurs car inhabituelles.

Il s'agit, entre autres, d'un contact corporel partiel au travers d'accessoires vestimentaires de l'adulte ou encore de certaines parties du corps (mains, dos, cheveux).

Une partie du corps de l'autre, souvent la main, peut également être utilisée comme prolongement de son propre corps, pour saisir un objet ou effectuer certains gestes. Il s'agit alors d'un contact à l'autre « utilitaire ».

Toutes ces inadaptations dans l'expression non verbale, mais aussi verbale (comme nous le verrons plus loin en traitant du langage) empêchent la compréhension du message par le récepteur et donc la communication.

Communication qui est touchée dans son ensemble, puisque même lorsque l'émission du message (l'expression) vient de l'autre, la personne autiste va avoir des difficultés à comprendre ce message. Les manifestations, l'appel ou la demande émis par autrui ne sont pas intégrés, par défaut de compréhension ou de liaison des signaux envoyés par l'autre et l'environnement.

Tout ce qui permet à la réciprocité sociale de se mettre en place est alors affecté.

L'enfant est donc isolé, dans la communication intentionnelle mais aussi émotionnelle puisqu'il ne sait pas à quoi rattacher les expressions de l'autre.

Les enfants atteints d'autisme n'initient pas la relation à l'autre. Certains peuvent être indifférents à la présence d'autrui, qu'ils n'ont pas l'air de percevoir ou auquel ils ne portent pas d'attention. D'autres semblent reconnaître et prendre en compte l'autre, mais évitent tout contact ou contrôlent ce dernier.

L'enfant très souvent n'entretient pas de relations avec les enfants de son âge.

Il n'est pas dans le jeu social. Il ne développe pas les jeux d'imitation, de faire semblant et d'imagination qui permettent de créer des histoires imaginaires basées sur des scénarios sociaux, dans lesquels l'enfant va imiter les conduites adultes en créant son scénario avec d'autres enfants. L'adaptation au groupe est faible.

L'enfant autiste est occupé par les propriétés mécaniques des jouets, il est dans le jeu fonctionnel.

Quand l'existence d'un intérêt social est observée face à un autre enfant, l'échange reste néanmoins bref la plupart du temps, car la mise en place de la communication est fragile et peu adaptée.

Avec l'adulte, l'échange et le lien auront plus de chance de se maintenir du fait de l'adaptation de l'adulte aux difficultés de l'enfant.

## **Les troubles sensoriels et perceptifs**

Les difficultés sensorielles et perceptives sont peu évoquées dans les classifications : ce sont surtout des personnes atteintes d'autisme de haut niveau comme Temple Grandin (1994, 1997, 2006) qui nous ont permis, à travers leurs ouvrages, de les appréhender.

Ces troubles apparaissent très tôt, de manière importante et affectent les différentes modalités sensorielles. On peut alors observer une hypo-sensibilité ou au contraire une hypersensibilité à certaines stimulations.

Les témoignages autobiographiques nous permettent de comprendre à quel point certaines sensations ou certains stimuli, qui pour un « tout-venant » sembleraient anodins, sont en fait une véritable source d'effroi pour des personnes atteintes d'autisme.

En réalité, ils vivent bien dans un monde différent du nôtre, car leurs perceptions et sensations de l'environnement sont différentes. Or, c'est avant tout par celles-ci que nous découvrons le monde. En effet, notre perception globale provient de l'analyse simultanée des sensations auditives, olfactives, visuelles, etc.

Au niveau auditif, un nombre certain d'enfants autistes se comportent comme des enfants sourds. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le diagnostic différentiel avec la surdité est toujours à vérifier. En réalité, ils ne sont pas sourds, mais des difficultés existent bien au niveau de la modulation.

Ainsi, ils peuvent être hypersensibles à certaines fréquences sonores et hypo-réactifs à d'autres. Un pétard lancé à proximité ou un coup de fusil tiré près d'eux pourraient les laisser indifférents alors que chez nous les réactions minimales auraient été sursaut, accélération cardiaque, voire cris. En revanche, certains autistes pourraient ne pas supporter le bruit d'une ventilation, même quasi inaudible, ou encore le son que fait l'emballage plastique d'un paquet de biscuits que l'on ouvre pour le goûter.

Au niveau visuel, c'est la perception du mouvement et ses modulations qui sont difficiles à gérer pour les personnes autistes.

Et concernant le pôle tactile, il peut y avoir hyper-réactivité au contact aussi minime soit-il, avec réaction d'évitement. Ou au contraire, hypo-réactivité. On pourra alors observer des comportements particuliers dont le but

est de sentir son corps alors que nous aurions déjà atteint le seuil de la douleur à comportement identique.

Il en va de même avec les textures, certains tissus ou vêtements pouvant entraîner de réels états de panique tandis que d'autres seront recherchés par la personne à des fins d'autostimulation, d'apaisement, de plaisir.

Ces deux types de fonctionnement « paradoxal » se retrouvent également au niveau olfactif et gustatif (voir plus loin le rapport à l'alimentaire).

Divers troubles sont donc repérables au niveau sensoriel. Et chez une même personne avec autisme, il est donc possible de retrouver de l'hyper et de l'hypo-sensibilité sensorielle.

On pourrait dire que c'est ici la régulation sensorielle qui est en cause ainsi que la sélection des sensations sur lesquelles l'attention est portée. Il n'y a pas d'organisation, de maîtrise de certaines sensations.

De plus, le double traitement de l'information sensorielle peut être compliqué pour les personnes atteintes d'autisme. C'est-à-dire qu'il peut leur être difficile, par exemple, de traiter simultanément une information auditive et visuelle, ou tactile. Un canal sensoriel sera alors privilégié aux dépens de l'autre.

Tout ceci va limiter la compréhension globale de l'environnement, l'attention allant se fixer sur des détails au lieu de privilégier l'ensemble.

## **Le rapport aux objets**

Le jeu avec les objets, tel qu'il évolue chez l'enfant neurotypique, n'est pas retrouvé de la même manière chez des enfants avec autisme. Seul, l'enfant autiste ne jouera pas de la façon attendue par son entourage, de même qu'il ne cherchera pas à jouer avec l'autre.

Seuls certains objets sont choisis par les personnes atteintes d'autisme, selon des modalités bien spécifiques, les autres objets étant alors exclus.

Il y a un intérêt marqué pour certains objets, amenant notamment à une autostimulation visuelle : tels les objets ronds, sphériques ou les roues des petites voitures que l'enfant fait tourner par exemple sans pour autant s'amuser avec la voiture en elle-même.

Parfois c'est une seule partie de l'objet qui aura un intérêt ou encore certains éléments (l'eau, les flammes d'une cheminée, le sable). C'est alors soit la fluidité, le mouvement qui intéresse l'enfant ou encore la capacité de transvasement.

L'objet ne sera pas utilisé dans sa symbolique ou pour le côté ludique qu'il a habituellement. Seront recherchées diverses stimulations sensorielles : mise en bouche, activité de succion de l'objet, tapotement sur certaines parties du corps ou encore manipulation devant les yeux.

Souvent l'on retrouvera une action répétitive de l'objet.

L'enfant peut aussi être happé par certains détails et observer longuement ces derniers de manière très fine.

On pourra également observer des alignements d'objets afin de déterminer, de contrôler certains espaces notamment.

D'autres objets trouveront un intérêt parce qu'ils pourront être fractionnés (démontage, déchirement de papier...).

Certaines personnes autistes peuvent également avoir un contact avec certains objets en permanence. Cela peut être le cas avec des bouchons en plastique par exemple. Il existe alors une certaine dépendance à ces objets. Celle-ci est repérée par les crises d'angoisses développées lorsque l'on veut retirer l'objet à l'enfant.

## L'immuabilité

Ce besoin d'immuabilité s'exprime par la nécessité que tout reste inchangé, ainsi :

- Le besoin de permanence de l'environnement physique est prégnant. La place des éléments (objets usuels, mobilier, décors) du milieu ne doit pas changer.
- L'enfant lui-même prendra toujours la même place à table par exemple ou sur le canapé.
- L'environnement humain doit également être constant qu'il s'agisse de la présence des personnes ou de leur place, et ceci dans les différents milieux : familial, institutionnel, de loisir.
- Les changements temporels, dans la succession des événements, les horaires, plus globalement dans les habitudes de vie sont difficiles à gérer. Les vacances, voyages ou déménagements peuvent être très compliqués à vivre pour ces enfants.

Les réactions au changement peuvent passer par des crises anxieuses, de l'agitation ou des crises de violence. Lorsqu'il s'agit de déplacement d'objets, il y aura tentative de restitution de l'objet à sa place. Quand une personne est absente quelque temps ou que l'enfant lui-même s'est absenté pendant une ou deux semaines par exemple (vacances), il peut y avoir rupture du contact ou crise d'agressivité au retour.

Cette intolérance au changement donne lieu à un besoin important de contrôler l'environnement. L'enfant peut alors mettre en place des rituels exploratoires avec des parcours ritualisés lors de son arrivée dans différents lieux, et effectuer de nombreuses vérifications quant à la place des objets ou la présence des personnes. Au quotidien, pour la famille, il peut s'agir de véritables « combats » exténuants concernant la place de certains objets, l'enfant ayant mis en place des rituels de rangements propres à lui-même mais

non fonctionnels et ne supportant pas le déplacement de cette organisation personnelle.

On retrouve ici le fonctionnement des personnes souffrant de TOC (troubles obsessionnels compulsifs).

La prévisibilité de l'environnement est rendue possible parce qu'elle est contrôlée par les rituels et comportements répétés.

Il en va de même pour les stéréotypies motrices. Elles servent à imposer, cette fois-ci, une constance sur le monde interne, à contrôler ce qui vient du corps, de la même manière que l'enfant contrôle avec d'autres moyens les changements extérieurs.

C'est la sécurité qui est recherchée à travers ce combat de chaque instant pour rendre l'environnement, interne et externe, stable, prévisible, permanent.

D'ailleurs, les intérêts de l'enfant, au regard des explications déjà notées concernant le rapport aux objets et les manifestations corporelles, sont marqués, certes par la pauvreté ou l'absence d'intérêt pour l'autre, mais surtout par l'importance portée à des intérêts spécifiques dont le caractère est restreint, permanent et répétitif.

On retrouve à nouveau ce besoin d'immuabilité, de contrôle.

C'est le maintien d'une permanence à tous les niveaux qui participe au maintien d'un équilibre.

## **Les troubles du langage**

La moitié des personnes souffrant d'autisme n'acquièrent jamais le langage. Pour l'autre moitié, il existe un retard de développement du langage. Ce retard n'étant pas compensé par les moyens de communication que représentent aussi les gestes ou mimiques.

Mais au-delà de cela, ce sont toutes les composantes du

langage qui peuvent être affectées dans l'autisme.

La fonction de communication du langage est directement affectée puisque très souvent l'usage du langage n'est pas à but communicatif, ne pointe pas l'intentionnalité mais est parasité par des néologismes, des stéréotypies verbales et écholalies (immédiates et différées). On parlera aussi de langage idiosyncratique lorsque l'enfant utilise des mots qui n'ont de sens que pour lui-même.

Le contenu du discours reste concret, sans métaphores, et n'est pas l'outil d'expression de capacités d'abstraction et de symbolisation. La compréhension de l'autre lorsque l'expression verbale est abstraite est quasi inexistante.

De même, la fonction de représentation de soi, marquée par l'utilisation du « je » n'apparaît pas ou très tardivement chez la personne autiste. Et l'amalgame avec le « tu » et/ou le « il » reste très longtemps observé.

La structure de la phrase est pauvre avec notamment l'utilisation de phrases-mots où la présence d'un mot unique vient remplacer l'énoncé d'une phrase complète (sujet-verbe-complément). Lorsque plusieurs éléments composent la phrase, ils ne sont pas organisés. On peut retrouver également différents troubles de prononciation.

Enfin, la prosodie et l'intonation qui permettent l'expression émotionnelle à travers le langage sont altérées : il n'y a pas de musicalité dans le verbal, la voix est comme mécanique, l'intonation aplanie, il n'y a que peu de rythmicité et le volume est également touché.

Quand l'expression verbale est plus élaborée, il restera difficile pour la personne de discuter sur des sujets n'étant pas en rapport avec ses centres d'intérêts. L'utilisation sociale du langage restera faible : la personne autiste n'ira pas vers l'autre pour initier un échange.

## **Dysharmonie du développement cognitif**

Le développement cognitif est souvent hétérogène. Certains secteurs d'activités seront beaucoup plus développés que d'autres. Certaines compétences pourront aller au-delà du niveau de compétence de la classe d'âge de l'enfant alors que d'autres seront bien inférieures.

On observe ainsi régulièrement que le niveau de performance est bien supérieur au niveau verbal. Le premier mettant en œuvre notamment le visuo-spatial tandis que le second dépend du développement du pôle verbal lors de l'évaluation. Cette dernière posant elle-même problème la plupart du temps, puisque nécessitant l'adhésion et la participation du sujet.

Chez les enfants autistes, les acquisitions ne suivent pas la chronologie « habituelle » et apparaissent parfois de manière imprévisible.

Pour certains, peu nombreux, des capacités vont être hyper développées, au point qu'ils deviennent des « maîtres » dans leur domaine. Cela reste d'autant plus étonnant au regard de leur faible adaptation sociale et des retards importants dans d'autres domaines.

Néanmoins leur habileté restera concentrée sur un champ spécifique d'activités, très restreint autour duquel la personne marquera un intérêt soutenu et répétitif.

## **Les troubles du sommeil**

Fréquemment présents, les troubles du sommeil peuvent apparaître très précocement. Les premières insomnies sont présentes dès les six premiers mois de vie du nourrisson. Elles peuvent perdurer durant l'enfance. Des troubles du sommeil sévères sont également observés de l'adolescence à l'âge adulte.

Deux types d'insomnies précoces sont repérés :

- Les insomnies agitées avec cris, voire détresse inconsolable. Le jeune peut hurler des heures durant, toutes les nuits.  
Ces insomnies sont très difficiles à gérer pour la famille et épuisantes. Néanmoins, même si elles sont plus spectaculaires, elles restent, en termes de pronostic, au même niveau que les insomnies calmes.
- Les insomnies calmes : le jeune enfant peut alors rester éveillé, yeux ouverts durant de longues heures, même dans le noir. Il restera immobile, passif, sans réclamer de présence particulière, sans pleurs ni cris. Ce temps d'insomnie peut aussi être rempli de déambulations et de comportements répétés, stéréotypés (que ce soit au niveau de la gestuelle, des manipulations d'objets ou encore des vocalisations).

## **Le rapport à l'alimentation**

Les troubles liés à l'alimentation sont assez fréquents et peuvent être divers :

- Dès le début de la vie, cela peut être la non-apparition du réflexe de succion lors de la tétée. Cette passivité peut se poursuivre dans l'enfance. Le jeune se laisse nourrir, même sans faim et sans aucune participation affective. Peuvent suivre des vomissements provoqués.
- Le temps des repas peut aussi être empreint de pleurs et/ou hurlements, avec détournement de tête, marquant ainsi un refus actif de l'introduction alimentaire. Cette opposition peut apparaître notamment lorsque l'on passe de l'alimentation liquide à l'alimentation solide. Il peut alors s'agir d'une résistance au changement.
- Le mérycisme peut s'observer. On observe alors régurgitations suivies de ruminations alimentaires.

- Souvent, les personnes autistes sont très sélectives. Leur choix peut s'effectuer selon différents critères : le goût, la texture, l'odeur, la couleur de la nourriture ou encore l'emballage des aliments. Ainsi l'alimentation de l'enfant peut être réduite à certains aliments bien déterminés, les autres étant totalement exclus.
- Il est possible d'observer également l'ingurgitation d'éléments non alimentaires tels que papier, cailloux, etc.
- Enfin, la situation de nourrissage, elle-même, est souvent accompagnée de rituels, d'inadaptation comportementale, de refus, de différentes manipulations de la nourriture à table, etc.

## **Les troubles sphinctériens**

Certains enfants atteints d'autisme acquièrent la propreté de manière très soudaine. Leur contrôle sphinctérien sera même subnormal au vu des retards dans d'autres domaines de compétences. Néanmoins, ces enfants, qui deviennent propres du jour au lendemain, constituent une minorité.

Pour la plupart, l'énurésie et l'encoprésie persistent durant l'enfance, pour certains jusqu'à l'adolescence et parfois au-delà.

Différents éléments sont à prendre en compte dans ces difficultés de contrôle des sphincters :

- Les enfants souffrant de troubles envahissants du développement peuvent ne pas saisir, ne pas comprendre ou ne pas percevoir les signes envoyés par leur corps pour les prévenir, en quelque sorte, qu'il est temps d'aller aux toilettes. Ils peuvent aussi y rester indifférents.
- L'apprentissage de la propreté peut également être entravé ou ralenti par des craintes spécifiques liées aux

toilettes. Peurs auxquelles viennent s'ajouter stéréotypies et rituels empêchant d'autant plus l'apprentissage et le contrôle des sphincters.

- Comme nous l'avons vu précédemment, certains troubles alimentaires existants peuvent, eux aussi, entraîner des troubles du transit intestinal, avec développement parfois de constipations importantes. Il est d'ailleurs à noter, qu'une alimentation équilibrée n'empêche pas pour autant, chez certains de ces enfants, le développement d'anomalies au niveau du transit (constipations/diarrhées). Enfin, le contexte de la constipation peut provoquer des selles douloureuses. Tout cela ne facilite pas l'apprentissage de la propreté.

# Les autistes et les animaux : médiation, comment ?

---

## Apports observés scientifiquement de la médiation animale pour l'enfant autiste

Différentes recherches ont été effectuées pour essayer de définir quels sont les impacts positifs du cheval (ou poney) et plus particulièrement de l'équithérapie ou de l'hippothérapie, sur les personnes avec autisme.

### Hippothérapie et motivation

L'objectif de cette recherche de R. R. Taylor *et al.* (2009) était de déterminer les effets de seize semaines d'hippothérapie sur la volition d'enfants avec autisme. La volition représente la faculté à avoir de la volonté.

Pour mesurer l'impact de l'hippothérapie sur la volition, les auteurs ont utilisé pour leurs mesures le *Pediatric Volitional Questionnaire* (PVQ). Il s'agit d'une échelle d'évaluation conçue pour mesurer la motivation d'un enfant en évaluant la façon dont il interagit avec son environnement. La volition est influencée par ce que l'on trouve important ou agréable et par le sens de l'efficacité.

Selon le concept de volition, la motivation peut aller de l'exploration (curiosité, volonté d'essayer de nouvelles

choses, d'initier une action...) à la compétence (attention soutenue, fierté, recherche de résolution de problèmes pour aller vers la réussite) et enfin la réalisation (volonté d'augmenter ses performances et de relever des défis).

Les scores au PVQ reflètent le niveau de motivation que l'enfant manifeste. Les scores faibles indiquent peu de curiosité et peu de volonté de découvrir, de tester de nouvelles choses. Tandis que des scores élevés montrent que les enfants soutiennent leurs efforts pour atteindre un objectif et relever de nouveaux défis.

L'hypothèse des auteurs peut donc se résumer de la manière suivante : suite aux séances d'hippotherapie, on observera une augmentation de la volonté de ces enfants (au travers des scores au PVQ).

Les enfants ont été testés avant de commencer les séances d'hippotherapie, puis après huit séances et enfin après les seize séances d'hippotherapie (à raison d'une séance de quarante-cinq minutes par semaine).

Les résultats de cette étude démontrent une amélioration de la motivation des enfants à s'engager dans les activités de la vie quotidienne, telle que mesurée par la PVQ en dehors des séances d'hippotherapie entre la première mesure (avant le début du travail avec le cheval) et les deux suivantes. L'hippotherapie a donc un effet sur la volition des trois enfants autistes testés ici (cf. **tableau 3.1**).

**Tab. 3.1** Évolution des scores au PVQ

	Avant la séance	À la moitié des séances	Après les séances
Participant 1	23	22,5	31
Participant 2	9	22	25,5
Participant 3	22,5	26,5	27

# Équithérapie et amélioration de la cognition sociale

Une étude plus importante en ce qui concerne la taille de l'échantillon (**19 enfants autistes**) et qui a été effectuée la même année par M. M. Bass *et al.* concerne cette fois les effets de l'équithérapie sur le fonctionnement social des enfants avec autisme.

Les auteurs supposent que les activités assistées par l'animal peuvent fournir un environnement multisensoriel profitable aux enfants ayant un profond déficit de communication sociale.

Ils émettent l'hypothèse que l'équithérapie peut être efficace dans l'amélioration de la cognition sociale chez les enfants souffrant de troubles du spectre autistique (TSA).

Tous les participants ont été diagnostiqués TSA au DSM-IV-TR et aucun d'entre eux n'avait participé à des activités assistées par le cheval précédemment. Ils ont été divisés en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle.

L'échelle de la réactivité sociale (*Social Responsiveness Scale*) et le Profil Sensoriel (*Sensory Profile*) ont été utilisés pour évaluer le fonctionnement social avant et après les douze séances d'équithérapie (à raison d'une heure par semaine).

La SRS (Constantino, 2002) est un questionnaire de soixante-cinq éléments mesurant la sévérité des symptômes du trouble du spectre autistique avec cinq sous-échelles :

- la conscience sociale,
- la cognition sociale,
- la motivation sociale,
- le maniérisme autistique,
- la communication sociale.

Le Profil Sensoriel (Dunn, 1999) est un questionnaire de 125 items administrés aux parents ou enseignants. Les questions portent sur l'ensemble du fonctionnement social mais aussi sur le traitement sensoriel, les modulations sensorielles et les réponses comportementales et émotionnelles.

Le Profil Sensoriel est composé de neuf sous-échelles :

- la recherche sensorielle,
- la réactivité émotionnelle,
- l'endurance par rapport au ton,
- la sensibilité sensorielle orale,
- l'attention versus la distractibilité,
- la capacité de catégorisation,
- « sédentaire »,
- la motricité fine par rapport à la perception,
- la sensibilité sensorielle dans son ensemble.

Les résultats de cette recherche suggèrent que « l'équithérapie peut être une activité efficace » pour aider les enfants souffrant de troubles du spectre autistique dans leur évolution.

En comparaison avec le groupe contrôle, les enfants autistes ayant bénéficié des douze séances d'équithérapie ont montré une amélioration dans différents domaines mesurés. Ainsi il y a eu amélioration de l'intégration sensorielle, de l'attention conjointe. Mais on observe aussi une augmentation de la motivation sociale, l'amélioration de la sensibilité sensorielle ainsi qu'une diminution de l'inattention et de la distraction.

La nature multisensorielle de l'équithérapie fait valoir que cette expérience peut être très stimulante. Cela peut être dû à la présence physique et au mouvement naturel du cheval ? Nous essayerons d'y répondre par la suite.

La mesure de la sous-échelle « sédentaire » du Profil Sensoriel montre la capacité, après les séances d'équithérapie, à rompre plus facilement avec ses routines « sédentaires » (fixation sur des objets, rituels, stéréotypies), au profit des activités « actives » c'est-à-dire

ouvertes vers l'environnement et en interaction avec ce dernier.

Il est certain que la stimulation kinesthésique offerte par le cheval est importante et peut difficilement se retrouver autrement.

Néanmoins, certains domaines étudiés dans cette recherche n'ont pas montré de résultats significatifs. Il s'agit de la motricité fine, de la cognition sociale et de la conscience sociale.

Les auteurs évoquent le fait que les activités ont été orientées avant tout vers la stimulation sensorielle et non sur la motricité fine et les habiletés perceptives. Ils évoquent aussi le nombre de séances et émettent l'hypothèse que l'équithérapie aurait peut-être eu un impact positif sur ces domaines sur une plus longue période. C'est une possibilité à entrevoir effectivement car les résultats à la sous-échelle motivation sociale sont importants. Mais cela reste à prouver dans une étude ultérieure.

## **Les apports du chien médiateur**

Le chien est-il utile pour l'évolution des personnes avec autisme comme il l'est dans le développement de l'enfant neurotypique ?

La présence d'un chien vivant peut-elle avoir des effets positifs sur les personnes souffrant d'autisme ?

F. Martin et J. Farnum (2002) nous donnent quelques éléments de réponse, en ayant cherché à évaluer quantitativement les effets de l'interaction avec les chiens sur les enfants ayant des troubles envahissants du développement.

Dans leur recherche, les enfants, âgés de 3 à 13 ans, participent chacun à quarante-cinq séances de recherche (quinze séances pour chaque condition à raison de trois

séances par semaine, une séance par condition). Chaque séance dure environ quinze minutes.

Condition 1	Présence du thérapeute et d'un jouet non social : une balle
Condition 2	Présence du thérapeute et d'un chien en peluche (qui ressemble au chien vivant de la condition 3)
Condition 3	Présence du thérapeute et d'un chien vivant

Le fait d'utiliser plusieurs conditions permettra d'observer si les enfants sont plus intéressés en présence du chien vivant, et donc de vérifier le fondement de la thérapie assistée par l'animal et le lien humain-animal.

Dans chaque condition, le thérapeute suit un protocole déterminé destiné à susciter des comportements prosociaux. Ce protocole a été construit en conformité avec les catégories de la PEP-R.

Les interactions prosociales et non sociales ont été évaluées en termes de dimensions comportementales et verbales.

Au niveau du comportement, sont observées et chronométrées la présence et la durée :

- des battements de mains,
- du toucher de l'objet expérimental,
- du plaisir à donner l'objet,
- des rires de l'enfant,
- des regards de l'enfant au thérapeute,
- des regards de l'enfant envers l'objet expérimental,
- des regards tournés vers la salle, périphériques ou ailleurs.

Au niveau des verbalisations, sont observées et chronométrées la présence et la durée :

- des paroles au sujet du thérapeute,
- des paroles concernant l'enfant lui-même,
- des paroles au sujet de l'objet expérimental, des paroles à l'objet expérimental,
- des paroles sur des sujets non apparentés au test,
- les réponses positives à une demande,
- les questions ignorées suivies de déclaration sans aucun lien avec la question posée.

Les résultats vont dans le sens d'un effet positif et donc bénéfique de la thérapie assistée par l'animal pour les enfants atteints de troubles envahissants du développement.

Les enfants riaient plus souvent, et de plus en plus avec le chien vivant. Ils étaient donc d'humeur plus enjouée et avaient plus d'énergie. Cette hausse de l'énergie semble en lien avec le fait que l'attention des enfants est alors essentiellement centrée sur le chien et pas sur les sources de distraction liées au protocole. Les enfants gardaient plus leur regard sur le chien vivant que sur la balle ou le chien en peluche. Les enfants parlaient beaucoup plus facilement au chien, initiaient plus facilement des conversations et échangeaient plus au sujet du chien vivant par rapport aux objets expérimentaux. Ils intégraient plus le thérapeute dans les discussions sur le chien que sur la balle. Les enfants évoquaient moins de sujets sans rapport avec le protocole thérapeutique en présence du chien vivant par rapport aux deux autres conditions. De même, ils répondaient plus aux questions et aux demandes des thérapeutes en présence du chien vivant plutôt qu'en présence du chien en peluche, et avec des réponses pertinentes.

Néanmoins, certains résultats ne vont pas dans le même sens. Les enfants parlaient moins d'eux-mêmes et parlaient moins au sujet du thérapeute en présence du chien vivant. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils ont plus parlé au chien

ou au sujet du chien et donc avaient moins de temps pour parler d'autre chose.

De même, les enfants regardaient moins le thérapeute par rapport aux deux autres conditions. Les regards allaient plus vers l'animal.

Une autre constatation est que le toucher de l'animal était moins fréquent que le toucher des objets (balle et peluche). L'explication donnée par les auteurs concernant ceci est que la balle ou la peluche était souvent posée par l'enfant sur ses genoux et « oubliée » là.

Enfin, un autre résultat non attendu : le nombre de battements de main plus importants en présence du chien. Cependant il semblerait que ce ne soit pas en tant que comportement stéréotypé mais comme mode d'expression de l'excitation et de joie que ces battements de mains se sont multipliés.

Dans cette recherche, même si tous les résultats ne vont pas dans le même sens, il reste cependant prouvé que, pour certains domaines, la thérapie assistée par l'animal peut améliorer l'aide apportée à l'évolution des enfants atteints de troubles envahissants du développement.

## **Des lamas, des chiens et des lapins en ergothérapie**

M. J. Sams et ses collaborateurs ont comparé le travail en ergothérapie utilisant des techniques standards et le travail en ergothérapie incorporant des animaux (lamas et chiens) auprès d'enfants autistes.

Dans le domaine de l'ergothérapie, c'est la théorie de l'intégration sensorielle, développée par le Dr. A. Jean Ayers (Ayers, 1972) qui est habituellement la plus utilisée.

Les auteurs estiment que si les enfants autistes présentent un intérêt naturel envers les animaux et d'autres aspects non humains de leur environnement, l'incorporation

des animaux en ergothérapie peut être une extension naturelle de la philosophie de l'approche de l'intégration sensorielle.

Ce raisonnement serait conforme aux récentes recherches suggérant l'importance d'utiliser des éléments dans l'environnement naturel pour motiver et encourager les enfants souffrant d'autisme à devenir actifs dans leur thérapeutique et les processus d'apprentissage (Carter et Koegel, 2003 ; Koegel *et al.*, 2005).

Le but de la recherche est de comparer la fréquence des interactions sociales et de l'utilisation du langage en ergothérapie standard par rapport à l'ergothérapie intégrant lamas, lapins et chiens.

Chaque jeune a reçu une séance d'ergothérapie normale et une séance d'ergothérapie avec animaux par semaine, pendant quinze semaines.

Les activités d'ergothérapie ont été dans les deux cas axées sur l'intégration sensorielle pour faciliter l'utilisation du langage et sur les compétences sensorielles et motrices.

Le **tableau 3.2** présente les techniques et les outils utilisés au cours des deux types de séances.

**Tab. 3.2** Activités et matériel thérapeutiques dans les sessions standards et dans les sessions intégrant les animaux

Domaine	Sessions d'ergothérapie standards	Sessions d'ergothérapie intégrant l'animal
Fonctionnement vestibulaire proprioceptif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• balançoires à bascule</li> <li>• aire de jeux</li> <li>• sacs de haricots pour l'escalade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « équitation » dans les wagons tirés par les lamas</li> <li>• aller à dos de lama</li> <li>• guider des lamas dans des parcours d'obstacles, y compris cerceaux et tunnels</li> </ul>
Fonctionnement sensori-moteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• argile extensible</li> <li>• jouets mécaniques</li> <li>• balles sensorielles</li> <li>• art créatif</li> <li>• puzzles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brossage, alimentation des lamas</li> <li>• soigner, caresser les chiens et lapins</li> <li>• cardage de la laine de lama</li> <li>• lancer des objets aux chiens (balles)</li> <li>• chargement et déchargement des chariots des lamas</li> </ul>
Langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lettres magnétiques</li> <li>• systèmes éducatifs Géo Safari</li> <li>• systèmes d'apprentissage LeapPad</li> <li>• répondre aux directions</li> <li>• répéter les énoncés de l'ergothérapeute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• répondre aux directions que doivent prendre les lamas dans les courses</li> <li>• demander à interagir avec des animaux spécifiques</li> <li>• parler et signer avec des sujets des animaux</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observer, interpréter et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observer, interpréter et</li> </ul>

Les résultats indiquent qu'en séance d'ergothérapie avec les animaux, les enfants utilisent beaucoup plus le langage et ont beaucoup plus d'interactions sociales qu'en séance d'ergothérapie standard.

Les animaux seraient donc la motivation, le renforcement qui permettrait aux enfants de devenir plus facilement actifs dans le travail et d'évoluer plus facilement. La récompense serait intrinsèque à l'activité elle-même.

De plus, l'intégration des animaux dans les séances d'ergothérapie a permis aux enfants d'interpréter et de répondre aux signaux sociaux et comportementaux des animaux moins complexes, constituant ainsi une possible passerelle pour apprendre à interpréter le comportement plus subtil de l'Homme.

## Le cochon d'Inde, petit et utile ?

L. Krskova et al. (2010) ont étudié les effets que pouvait avoir le cochon d'Inde sur le comportement social des enfants autistes.

Afin d'évaluer les contacts sociaux, ils se sont servis d'une méthode descriptive basée sur l'observation directe dans des conditions différentes.

- |            |  |
|------------|--|
| Période I  | 1. sans l'animal et avec une personne inconnue       |
|            | 2. sans l'animal et avec des connaissances partagées |
| Période II | 1. avec l'animal et avec des connaissances partagées |
|            | 2. avec l'animal                                     |

Les observations ont été réalisées dans la classe spéciale d'une école primaire orientée vers l'éducation d'enfants atteints d'autisme.

Les résultats ont montré :

- Une augmentation significative de la fréquence des contacts sociaux des enfants autistes avec des connaissances au cours de l'observation de la deuxième phase, c'est-à-dire en présence de l'animal ( $p < 0,001$ ).
- Une différence individuelle de la fréquence des contacts sociaux des enfants autistes avec des connaissances a été observée entre la période I (sans l'animal) et la période II (avec l'animal). Précisément, la présence du cochon d'Inde lors de la deuxième phase a permis d'augmenter la quantité des contacts sociaux avec ces connaissances chez environ 40 % des enfants autistes.
- De même, cette recherche montre une préférence significative pour le contact avec l'animal par rapport aux contacts avec une personne inconnue.
- Les contacts avec l'animal sont à 50 % tactiles et 50 % visuels. Mais il n'y a pas eu de contact verbal.
- Enfin, la présence de l'animal a changé le type préféré de contact mis en place avec des connaissances, chez certains enfants autistes. Et certains éléments du comportement social n'ont été observés qu'en présence de l'animal.

Les résultats suggèrent donc que la présence du cochon d'Inde peut influencer positivement la qualité et la quantité des comportements sociaux des enfants autistes.

Suite à cette étude, les auteurs ont supposé que le contact, surtout non verbal, avec un animal, pouvait être un stimulus plus compréhensible pour un enfant autiste et que les contacts avec les animaux pouvaient initier des changements avec un impact positif sur le développement des contacts sociaux avec d'autres personnes.

Nous avons tenu à exposer en détails ces différentes recherches, car même si pour la recherche concernant l'effet de l'hippothérapie sur la volition l'échantillon étudié est peu important (trois enfants), il s'agit de résultats qui ont été mesurés au travers de tests bien spécifiques. Le

manque de protocoles scientifiques et l'étude de cas cliniques uniquement par observation ont souvent été reprochés aux chercheurs dans ce domaine. Ce n'est pas le cas pour les travaux évoqués ci-dessus.

Et l'on peut observer que quel que soit l'animal utilisé (cheval, chien, lama, lapin ou encore cochon d'Inde), avec leurs tailles variables, et leurs approches différentes, les résultats amènent une amélioration : au niveau de l'attention et de l'attention conjointe, des interactions sociales, du regard, du langage réceptif et expressif, de l'intégration sensorielle ou encore de la motivation lors de l'activité elle-même, mais aussi motivation à s'engager dans les activités de la vie quotidienne.

Il semble donc judicieux de pouvoir travailler à l'aide de la médiation animale. Mais ce qui nous intéresse davantage encore, c'est de permettre l'évolution au quotidien et de donner des outils aux familles et aux enfants avec autisme, afin de favoriser cette évolution, en nous servant de la médiation animale.

Pour cela, de simples mises en relation avec l'animal ne suffisent pas, un protocole passant par différentes étapes est à respecter, tout comme l'organisation des lieux est importante.

# **Nécessaire structuration du cadre et des activités en médiation animale pour favoriser une évolution chez les enfants avec autisme**

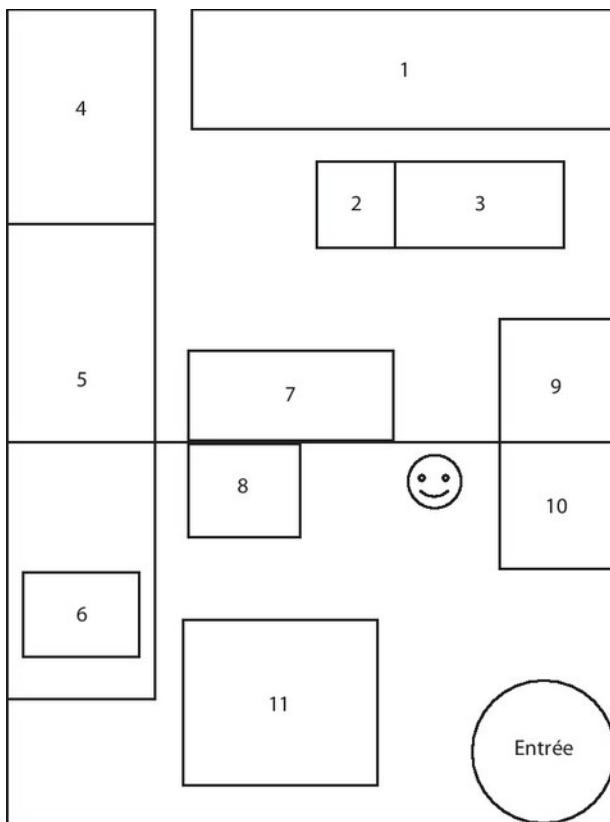
## **Organisation des lieux, animaux et matériels**

Avant même de recevoir des personnes avec autisme, il est important de penser à l'organisation spatiale et aux repères que nous pouvons leur donner à travers elle.

En effet, plus l'organisation sera claire, moins il sera difficile pour les enfants autistes de s'y repérer et plus vite le thérapeute pourra lui-même observer vers quel animal ou vers quels animaux, un enfant donné portera son intérêt dans un premier temps. Cela peut se repérer par des regards, des déplacements dans la direction où est l'animal, des va-et-vient vers un enclos précis, etc.

Mais pour cela, il est nécessaire qu'existent de réelles différenciations au niveau des lieux de vie des animaux mais aussi du matériel, pour une structure donnée.

Prenons l'exemple de l'*Institut Français de Zoothérapie*, avec le schéma représentant l'organisation spatiale du centre (voir **figure 3.1**).



1. Haut du pré des ânes
2. Abri matériel et alimentation équins et caprins
3. Abri des équins
4. Paddock du poney
5. Pré des chèvres et boucs
6. Abri des chèvres et boucs
7. Enclos extérieur des chiens
8. Enclos intérieur des chiens et rangement matériel, alimentation et pharmacie des chiens
9. Enclos extérieur et intérieur rongeurs (lapins et cochons d'Inde)
10. Abri matériel des rongeurs
11. Pièce d'éveil

**Fig. 3.1**

Nous pouvons alors observer qu'une fois dans l'enceinte institutionnelle, l'enfant (représenté sur le schéma par une « tête ») positionné dans un certain périmètre peut avoir accès visuellement à l'ensemble des animaux, de manière plus ou moins proche et non surchargée (la taille du schéma n'étant pas réalisée selon une échelle bien précise ni en

respectant la taille exacte des bâtiments mais surtout pour leur positionnement).

La deuxième chose importante dans l'organisation du lieu est de pouvoir jouer sur les espaces. Ainsi l'on peut trouver à l'IFZ des :

- enclos extérieurs plus ou moins grands (pré des ânes, pré des chèvres, paddock du poney) ;
- enclos ouverts sur l'extérieur mais beaucoup plus contenant car grillagés (enclos extérieur des rongeurs, enclos extérieur des chiens) ;
- enclos semi-fermés : abri matériel des équins et caprins, abri des équins ;
- cabanes complètement fermées et plus ou moins grandes (cabanes des chiens, abri du matériel des rongeurs, cabane des caprins).

Troisièmement, pour que l'on puisse d'autant mieux travailler le repérage dans l'espace, il est intéressant de pouvoir lier les bâtiments entre eux par leur proximité, pour qu'en fonction d'une tâche demandée par rapport à un animal précis, le déplacement puisse être structuré.

Par exemple, sur notre schéma nous observons que :

- L'abri du matériel des rongeurs se trouve juste derrière leur enclos.
- Idem pour les chiens et leur matériel et alimentation.
- L'abri du matériel des équins et caprins est positionné au milieu de leurs enclos respectifs.

Il s'agit de repères dans l'espace, auxquels seront ajoutés des repères par photos, objets, pictogrammes, écrits... en fonction du niveau et du matériel que l'on va pouvoir utiliser pour un enfant donné.

Enfin, la pièce d'éveil est un lieu où l'on pourra apprendre au fur et à mesure à travailler assis, à une table, en situation d'apprentissage pré-scolaire, scolaire, sur

l'autonomie personnelle ou encore la communication, toujours accompagné d'un animal.

C'est une pièce avec une grande baie vitrée laissant ainsi passer la lumière du jour de manière importante, mais sans vis-à-vis direct avec les enclos des animaux, afin qu'il n'y ait pas de parasitage.

Dans cette pièce, près de 75 % du matériel pédagogique est en lien direct avec le monde animalier de par ses représentations en deux dimensions ou trois dimensions dans les activités.

Il reste donc attractif pour l'enfant, renforcé par la présence d'un animal. Dans cette pièce, les murs ne sont pas surchargés d'affiches, et le matériel pédagogique est en grande partie rangé dans des armoires et autres types de meubles afin de limiter les distractions possibles et donc de maintenir un cadre structuré.

Lorsque plusieurs enfants sont dans la pièce, des séparations sont réalisables afin que les mouvements des uns ne gênent pas les autres et inversement.

Certaines activités peuvent également être réalisées en groupe, mais ce n'est pas le propos pour l'instant.

Cette pièce constitue également un abri supplémentaire en cas de mauvais temps, mais il vaut mieux qu'elle garde des attributions bien précises en des temps donnés.

## **La première rencontre**

Lors de cette découverte les uns des autres, c'est-à-dire pour le thérapeute découverte de la famille, de l'enfant et de leur fonctionnement et pour eux découverte du professionnel, nous procédons en deux temps :

- un temps dans une salle de réunion, donc en intérieur ;
- un temps de visite de la structure : différents enclos extérieurs et pièce d'éveil si cela est possible (en fonction des comportements de l'enfant).

Le premier temps permet de nous rencontrer. La famille peut ainsi exprimer sa demande et le professionnel présenter exactement ce qu'est la médiation animale, à quoi elle peut servir et la manière de procéder.

Rappelons que la zoothérapie ou thérapie par médiation animale est « une médiation qui se pratique en individuel ou en petit groupe à l'aide d'un animal familier, consciencieusement sélectionné et éduqué, sous la responsabilité d'un professionnel, appelé "le zoothérapeute" dans l'environnement immédiat de personnes chez qui l'on cherche à éveiller des réactions visant à maintenir ou à améliorer leur potentiel cognitif, physique, psychosocial ou affectif ».

## **Présentation de différents axes de travail**

Au travers de la médiation animale, nous pouvons travailler sur différents points.

### *L'adaptation et les comportements*

C'est en usant d'un terrain de thérapie sécurisé, et auprès d'animaux, que nous éveillons la curiosité et mettons en jeu la prise de plaisir d'être au contact des animaux. En ce sens, l'enfant est acteur de sa thérapie puisqu'il vient volontiers par l'éprouvé du plaisir.

Nous travaillons alors autour de la diminution des comportements inadaptés par l'intermédiaire de l'apaisement, la détente et la relation tierce auprès des animaux. En effet, ceux-ci réagissent en miroir aux comportements inadaptés de la personne. Il importe alors de permettre au patient d'accéder à des comportements de substitutions et des ajustements toniques, en utilisant le contact aux animaux. Les objectifs de travail sont alors pleinement saisis par la personne, puisque les interactions

avec les animaux sont alors adaptées et que la relation tierce se met en place. On constate alors relativement rapidement la diminution des écholalies, stéréotypies et plus globalement, de l'anxiété liée à la relation.

Nous travaillons sur la création d'un lieu spatial, temporel et relationnel contenant, où le patient s'autorisera des expériences et un fonctionnement par essai-erreur, qui favorisera les apprentissages et la possibilité de ressentir des éprouvés nécessaires au travail en cours.

Nous travaillons dans une dynamique de réussite pour chaque enfant, adolescent ou adulte. Il est alors question d'effectuer certains travaux adaptés aux compétences de la personne et qui le mettent alors dans une position de réussite. Cette dynamique est alors accompagnée par le thérapeute qui veille à mettre des mots sur les réactions des animaux et sur le ressenti de l'enfant.

### *La communication et la socialisation*

Dans la triade thérapeute-patient-animal, le thérapeute s'attache à la création d'un espace d'expériences affectives et favorise l'expression de soi par l'intermédiaire du tiers qu'est l'animal.

Le cadre thérapeutique de permanence mettant le patient en position « secure », favorise l'attachement affectif envers les animaux, dans l'intimité d'une relation « enveloppante », contenante, et, dans un lien qui est sans danger sur le plan des complications émotionnelles. Le patient va alors pouvoir s'essayer autour de différents modes de relation. Pour accompagner cela, au fur et à mesure, nous travaillons à l'évolution de la communication et des interactions en amenant des outils particuliers dans la relation (objets, photos, pictogrammes) favorisant l'expression pour les personnes non verbales. Lorsque le verbal existe, nous privilégions ce dernier et travaillons les échanges verbaux adaptés et l'expression des émotions.

## *Le travail psycho-corporel*

Par le contact et l'éthologie de chaque animal, nous travaillons sur l'activation de sensations corporelles spécifiques. Nous pouvons travailler certains sens séparément ou encore travailler à l'activation des sens simultanément. Les équidés permettent de mettre en jeu l'activation des cinq sens, de stimuler l'éveil de certaines sensations et de travailler au relâchement corporel et à la prise de conscience des différentes parties du corps. Par la suite, nous travaillerons la connaissance du schéma corporel ainsi que les processus de représentation de soi.

Concernant la motricité globale, nous appuyons notre travail sur le rapport objectal : la prise en compte et la manipulation du médiateur animal. Il s'agira alors de permettre au patient de mettre en mouvement son corps en étant sur, autour ou à côté de l'animal. Des parcours psychomoteurs, des recherches d'objets, nourrir les animaux, sont de multiples occasions de s'essayer dans son corps. L'équilibre postural, la latéralisation, l'anticipation, l'ajustement tonique, la coordination visio-motrice, sont alors des éléments de travail intrinsèque à la prise en charge par médiation animale.

Au niveau de la motricité fine, il s'agira d'abord d'effectuer un travail d'observation et de décodage des difficultés de la personne dans ce domaine. Pour ce faire, les différentes mises en situation et manipulations autour des animaux sont d'excellents indicateurs : mettre le mousqueton d'une laisse, attacher un licol par exemple. La constance du cadre de travail permet de répéter ces situations et de favoriser les apprentissages. Nous travaillons aussi la motricité fine en maison d'éveil où il est possible de réitérer ces apprentissages par un glissement de format comme des jeux psychomoteurs, des jeux de manipulations... tout en diminuant les stimuli liés aux animaux.

## *Le lien entre les animaux et les apprentissages.*

La pièce d'éveil spécialisée nous permet, avec un matériel pédagogique adapté, et toujours en lien avec les animaux, d'amener l'enfant, au fur et à mesure, vers des situations d'apprentissages. La motivation induite par l'animal aide l'enfant à découvrir cette pièce dans un premier temps. Par la suite, nous nous en servons pour amener l'enfant à une situation d'apprentissage précise, à table.

La réduction des stimulations, accompagnée d'une guidance constante au départ, et d'une communication que nous nous efforçons d'adapter de façon optimale, au niveau de la compréhension de la personne, nous permet de travailler différents domaines d'enseignements fonctionnels.

Le point de départ d'une activité est le but à long terme. Les compétences enseignées, toujours élaborées en lien avec le groupe de travail, préalablement constitué, tendent à avoir une valeur fonctionnelle immédiate. Pour cela, il est nécessaire de se poser les questions suivantes : comment la personne peut-elle utiliser ces compétences au quotidien ? Cet objectif augmente-t-il son autonomie, sa qualité de vie ?

Le travail en extérieur avec les animaux, dans un lien direct, vient renforcer et soutenir, de par la motivation qu'il amène, le travail en intérieur. Les liens existants entre nos animaux et le matériel pédagogique sont également des renforçateurs.

Mais afin de savoir quels objectifs nous pourrons viser et au sein de quel(s) domaine(s), il est nécessaire de pouvoir, dans un premier temps, observer et évaluer quels sont les acquis et difficultés de l'enfant.

# **Observations, évaluation et analyse de la demande**

Nous commençons toujours par trois séances d'observations de l'enfant au sein de la structure afin d'effectuer une première « évaluation ». Lors de la première séance d'observations, nous sommes le plus possible dans la non directivité et essayons d'observer et de comprendre au maximum le comportement de l'enfant, sa façon d'être au monde. Lors de la deuxième séance, nous sommes plus actifs, notre but étant de provoquer des situations demandant telle ou telle autre compétence, que nous n'aurions pas pu observer dans un premier temps. La séance suivante représente un pré-programme pensé dans le travail de certaines aptitudes.

Avant ces séances, les seuls renseignements que nous demandons aux parents sont de l'ordre somatique (allergies particulières aux graminées, à la poussière, aux poils d'animaux par exemple) ou des signes annonciateurs d'une potentielle crise ou encore des moyens particuliers mis en place pour calmer l'enfant. Volontairement, nous ne posons que quelques questions, afin de partir le plus « neutre » possible à la découverte de l'enfant.

En revanche, à l'issue de ces trois séances, nous faisons avec la famille mais aussi à l'aide des bilans des professionnels extérieurs (institutions, orthophonistes, psychomotriciens...) ou au mieux en leur présence un point sur l'évolution de l'enfant et ses difficultés et ressources actuelles.

## **Exemples de questions posées sur ce temps**

- Histoire des différentes institutions fréquentées
- Sensibilité tactile (hyper/hypo)
- Relations avec les autres résidents (peur, agressivité, indifférence, isolement, dominance, etc.)

- Relation avec le personnel
- Relation à l'environnement extérieur
- Signes et attitudes lorsque la personne est angoissée
- Réaction(s) spécifique(s) à avoir en cas de crise ?
- Activités préférées dans l'institution
- Activités non appréciées
- Intérêt pour des objets particuliers (si oui lesquels ?)
- Niveau d'attention
- Orientation dans le temps
- Orientation dans l'espace
- Comportement face au changement
- Regard (présent, fuyant, mobilisable, etc.)
- La personne a-t-elle déjà eu un contact avec un ou plusieurs animaux, si oui le(s)quel(s) et dans quel environnement ?

L'ensemble des réponses fournies nous permet de comparer le comportement de l'enfant dans le cadre des séances d'observation en médiation animale et dans d'autres cadres (famille, institution...).

Par la suite, nous organisons une réunion, à laquelle sont conviés tous les professionnels gravitant autour du jeune, dans le but de définir les premiers objectifs de travail.

Cette réunion a lieu pour que les objectifs soient définis de concert, et surtout pour créer du lien dans le travail des différents professionnels, afin que tous puissions avancer dans le même sens, sans contradiction aucune.

Lorsqu'un programme est mis en place, des contacts et/ou réunions sont organisées régulièrement pour réévaluer les objectifs ensemble et observer l'évolution de l'enfant dans ses différents lieux de vie.

## **Les grilles d'observations**

Après chacune des trois séances d'observations, le thérapeute va remplir les grilles d'observations. Celles-ci représentent différents domaines observés, avec pour chacun, un certain nombre d'items. Lorsque l'on a eu l'occasion (ou qu'on l'a provoquée) d'observer le

comportement de l'enfant en fonction de l'item, l'on coche la fréquence avec laquelle l'item a été observé durant la séance. Il est pour cela important que ce soit le même professionnel qui réalise les trois séances d'observations.

Sept niveaux différents ont été choisis en termes de fréquence sur le temps de la séance, ils sont représentés dans les grilles par des chiffres allant donc de un à sept :

- 1 = jamais
- 2 = presque jamais
- 3 = parfois
- 4 = la moitié du temps
- 5 = habituellement
- 6 = presque toujours
- 7 = toujours

À chaque item correspond également une ligne « commentaires » afin que des précisions puissent être apportées si nécessaire.

Ces grilles peuvent servir à l'évaluation de départ et permettront ensuite d'effectuer une première synthèse avec la définition des premiers objectifs, mais on peut aussi s'en servir après chaque séance ou encore toutes les X séances afin de pouvoir observer les évolutions ou non, et de pouvoir redéfinir les objectifs en fonction.

Lorsque ces grilles sont remplies après chaque séance, plutôt que de cocher le degré correspondant à chaque item, il peut être plus intéressant de noter le numéro de la séance (à chaque numéro correspond une séance ; exemple : n° 1 = séance du 12 avril, n° 2 = séance du 17 avril, etc.).

Ainsi entre deux synthèses en équipe, avec les professionnels extérieurs et/ou la famille, toutes les données sont recueillies sur une seule grille, permettant de voir quelle a été l'évolution pour chaque item, puis plus globalement pour chaque domaine, réduisant ainsi le temps d'analyse et facilitant la synthèse.

Un autre avantage de ces grilles est d'éviter les ouboris en ayant chaque fois tous les items sous les yeux. En effet, lors des séances de travail en médiation animale, il y a tant d'observations à faire et tant de choses à retenir, que certaines informations pourraient être oubliées par le professionnel. Parfois aussi, notre cerveau va privilégier certaines informations aux dépens d'autres, qui ne seront pas pour autant moins importantes. Les items servent alors de rappel et peuvent permettre d'éviter ce biais.

Lorsque nous travaillons avec un groupe d'enfants à plusieurs professionnels, cela permet aussi de travailler autour de ces grilles ensemble, avec nos différents regards et d'analyser d'autant mieux les séances, car le travail à plusieurs permet d'autant plus les échanges, la richesse des informations observées, la créativité dans les ateliers pour répondre à des besoins spécifiques des patients, etc.

Enfin, avant de vous présenter des échantillons de ces grilles correspondant à différents domaines observés, je tiens à ajouter qu'aucune grille n'est fixée définitivement. Ainsi, en fonction de l'individualité de chaque personne reçue, des items peuvent être ajoutés ou supprimés.

**Tab. 3.3** *Le regard et l'observation*

1	2	3	4	5	6	7	Commentaires
---	---	---	---	---	---	---	--------------

**Tab. 3.4** *Les comportements*

**Tab. 3.5** Certains comportements envers les animaux

1	2	3	4	5	6	7	Commentaires
---	---	---	---	---	---	---	--------------

Digitized by srujanika@gmail.com

## **Tab. 3.6** Le langage, la communication et les interactions de recherche de l'animal

# Quelques points importants dans l'organisation des temps de séances et des ateliers

## L'espace

Spontanée avec le groupe  
Écoute l'encadrant de façon  
soignante et compte  
des remarques  
Essaye de collaborer aux  
demandes de l'encadrant

Initie la répétition d'un jeu  
social avec l'encadrant  
Initie des interactions  
sociales avec l'encadrant  
Imite l'encadrant ou un autre enfant  
pourra avoir une meilleure compréhension de l'environnement

Reagit à l'imitation de ses propres actions ou sons  
Répète des sons émis par l'encadrant ou autrui  
Réagit au langage en regardant directement

En extérieur, les enclos, clôtures, cabanes et leur organisation spatiale définissent ces limites. Des rajouts pouvant être faits si nécessaire avec des plots ou autres matériaux

En intérieur, le mobilier, des paravents vont définir les espaces. Ajoute à cela, peu de décos murales et l'installation à table face à un mur, qui diminueront les parasites possibles.

## L'organisation de la séance

### Le bonjour

Interaction avec une ou plusieurs personnes du groupe grâce au regard, l'approche et le contact visuel. Pour certains, il s'agira juste d'une prise de contact visuelle, pour d'autres une poignée de main, pour certains des deux simultanément et pour d'autres encore, nous demanderons la prise de contact oculaire liée à la parole et à la gestuelle. Cherche à mettre en place des interactions

### Le planning

Choix Une fois cette étape passée, il est très important de présenter le déroulement de la séance à l'enfant, avec les différentes activités et les différents animaux. Le planning de la séance va aider l'enfant à prévoir les activités. Un

emploi du temps visuel est utilisé la plupart du temps car il va permettre de diminuer les difficultés qui peuvent être liées à la mémoire séquentielle et aux informations verbales données. De plus l'enfant peut s'y reporter autant de fois que nécessaire. Il pourra y observer à quel moment il fera son activité favorite avec son animal préféré. Tout cela réduit l'anxiété liée à l'inconnu.

Les plannings des séances peuvent également être construits autrement qu'avec des photos ou pictogrammes, pour les enfants qui n'y adhèrent pas. Il est possible d'utiliser des objets, des couleurs, des textures, des sons ou encore des nombres.

### ***Les différents temps de séance***

Concernant l'organisation de la séance, il est important d'alterner les temps en extérieur et en intérieur, les tâches difficiles, qui demanderont beaucoup d'attention et d'énergie, avec des tâches plus simples ou faisant intervenir l'animal préféré de l'enfant. Il faut également penser à alterner les temps qui demandent plus de choses au niveau physique avec d'autres activités moins chargées à ce niveau.

Tout est à penser pour favoriser les apprentissages en préservant le plaisir. Il ne faut pas oublier que les différents ateliers doivent toujours être « attractifs », et les faire évoluer. Même si les enfants autistes apprécient la routine, le but n'est pas de les renforcer à l'intérieur de celle-ci, mais de leur permettre de s'adapter au fur et à mesure en travaillant la même chose mais avec des ateliers différents, ou en incorporant des nouveautés.

Il est vrai que la médiation animale permet de travailler beaucoup de choses de manière très ludique, et qu'en cela, il est parfois plus simple d'y aborder certains concepts. Néanmoins, comme pour tout enfant, certaines activités

seront préférées à d'autres. À nous de bien observer, analyser et de proposer des séances adaptées en fonction.

Concernant les ateliers qui vont être présentés ci-dessous, il s'agit de l'exemple d'un programme monté pour un jeune. Ce ne sont donc pas des recettes toutes faites, mais des idées d'ateliers, déjà effectués, à accommoder en fonction des intérêts et de la personnalité de chaque enfant afin de les rendre encore plus motivant.

Ces ateliers peuvent permettre de travailler la perception, l'imitation, la motricité globale et fine, différents types de coordinations, les capacités d'organisation cognitive (ordonner, classer...) non verbales mais aussi, le langage.

Il est nécessaire de bien connaître le niveau de l'enfant dans ces différents domaines afin que le travail demandé ne soit pas trop complexe, ne le mette pas en échec. Pour cela, il est nécessaire de découper les actions que l'on va demander à l'enfant afin de savoir s'il a tous les pré-requis nécessaires. Dans le cas contraire, à nous de lui faire travailler ces pré-requis.

Pour pouvoir imiter, il est nécessaire de maîtriser certains pré-requis aux niveaux perceptif et moteur. Et l'imitation elle-même va favoriser par la suite le développement des capacités de perception et d'observation.

Le travail moteur demande de l'attention, du contrôle. Il favorise l'autonomie et les échanges.

La liaison des différentes perceptions, comme nous l'avons évoqué dans la deuxième partie de cet ouvrage, nous permet la compréhension de notre environnement, compréhension nécessaire pour apprendre.

La motricité fine permet d'aller vers l'autonomie, vers des apprentissages plus complexes, vers l'écriture aussi. Les différents types de coordination et notamment la coordination visio-motrice dépendront des pré-requis acquis

au niveau perceptif, de l'imitation, de la motricité. Et c'est également grâce à ces derniers que l'on pourra travailler l'organisation cognitive non verbale ainsi que la communication verbale et les interactions.

Tout cela est à travailler en pensant toujours à rester dans le réalisable et dans le but de développer l'autonomie de l'enfant au quotidien, autant dans les savoir-faire que dans le domaine des interactions sociales et de la communication.

Afin de favoriser les apprentissages, il est nécessaire que dans les autres lieux de vie de l'enfant (institution, milieu familial) les mêmes gestes, les mêmes images, les mêmes mots... soient employés de la même manière, avec le même sens, d'où l'importance de travailler ensemble.

## **Objectifs, programme et ateliers en médiation animale pour le jeune Martin**

### **Première venue**

Martin, lors de notre première rencontre avec la famille, bouge beaucoup, a un regard très fuyant et beaucoup de stéréotypies, surtout effectuées avec les mains. Néanmoins, il observe furtivement la pièce et touche chaises, table, murs... Première prise de connaissance ?

Il semble également très intéressé par la télévision et le lecteur DVD se trouvant dans la salle. Son attention est difficile à mobiliser, mais il semble écouter tout de même, par moments, les échanges que nous avons avec la famille.

Martin est fils unique. La demande des parents est, avant toute autre chose, que Martin puisse être « moins angoissé, plus apaisé ».

Nous apprenons que Martin « a été diagnostiqué tardivement », dans sa sixième année. Il a alors intégré un hôpital de jour pour enfants avant d'être accueilli en Institut médico-éducatif. Il ne s'agit pas d'un IME spécialisé dans les troubles envahissants du développement, mais les professionnels essayent de s'adapter aux difficultés de Martin.

Martin a eu l'occasion de rencontrer des poneys en centre équestre, mais « il vivait très mal les séances d'équitation, c'était trop compliqué pour lui et il était très rigide (sur le poney) ». Il s'en est suivi l'arrêt de ce loisir, qui avait débuté suite à l'intérêt de Martin pour ces animaux lors de la visite d'un centre équestre en famille.

Il n'y a pas d'animaux au domicile familial.

Lorsque nous faisons la visite en extérieur, je remarque que Martin semble très intéressé par l'un de nos chiens, il va en direction de l'enclos et revient à plusieurs reprises. Je lui nomme alors les quatre chiens et caresse celui qui semble attirer son attention, **Bingo** afin d'observer s'il fera de même. Mais il est trop tôt pour cela, Martin continue à faire des allers-retours entre nous et l'enclos.

Au moment de poursuivre la visite et donc de passer la porte pour aller vers les enclos des équins et chèvres, Martin a du mal à nous suivre. Il continue furtivement à observer les chiens. En revanche, il ne porte aucun intérêt aux rongeurs. Je décide alors d'aller chercher **Bingo** un berger australien, en laisse, afin d'observer si cela facilitera le passage de la porte pour l'enfant. Le résultat ne tarde pas à apparaître. L'enfant, sans pour autant s'approcher trop près du chien, va le suivre (et donc nous suivre par la même occasion).

Sans entrer dans les enclos des équins et caprins, je les présente tout de même. À nouveau, quelques regards du jeune transparaissent. Martin semble très anxieux près des chèvres et boucs, avec lesquels il n'a jamais été en contact.

Cela est marqué par une hausse des stéréotypies et des lancers d'objets à sa portée (petites branches, sweat-shirt, clés des parents). À proximité du poney et toujours avec le chien, ces différents comportements diminuent. Martin s'approche même très près des naseaux du poney, sentant certainement le souffle chaud de l'animal, qui reste trois-quarts face à l'enfant, ne bougeant que les oreilles.

Martin n'entrera pas dans la pièce d'éveil ce jour-là. Il ne parlera pas non plus, bien qu'il soit capable d'énoncer quelques mots (bonjour, maman...).

Comme habituellement, je prends quelques photos de Martin dans l'enceinte de la structure, que j'imprime de suite, en demandant aux parents de les lui montrer la veille de sa venue (à chaque séance), le matin même du jour J et avant de monter dans le véhicule pour venir. Ce sont des repères importants pour les enfants capables de travailler avec ces outils. Aimerions-nous être installés dans un véhicule sans savoir où nous allons ? Pour ma part, certainement pas. Alors pourquoi eux aimeraient-ils ?

Je fournis également aux parents un carnet de photos plastifiées, regroupant les photos de nos animaux par catégories (les chiens ensemble, les équins ensemble etc.) avec leur nom inscrit en dessous, afin que l'enfant puisse les observer, les manipuler, voire chercher à communiquer avec l'autre par ce biais. Les parents sont également invités à initier observation ou manipulation du carnet.

Puis, j'explique à Martin, qui ne me regarde toujours pas, mais commence à s'approcher de plus en plus près du chien, qu'il va revenir voir les animaux et que nous allons passer un moment ensemble, sans la présence de ses parents.

Enfin, je demande aux parents d'observer le comportement de l'enfant avant sa venue, dans le véhicule sur le chemin menant au centre. Ces informations sont également demandées pour le retour à la maison.

Bien sûr, les explications concernant notre fonctionnement et les séances d'observations ont été données à la famille, mais nous ne reviendrons pas sur ce sujet déjà évoqué plus haut.

## **Les observations recueillies**

Voici ce qu'il ressort des trois séances d'observations effectuées avec Martin :

- L'enfant arrive avec le sourire et semble pressé d'aller vers les animaux.
- Sur demande, Martin, dès la deuxième séance arrive à dire bonjour verbalement ou à me prendre en compte par contact oculaire en réponse au bonjour énoncé. Mais la triade demandée (main/regard/expression verbale) n'est pas obtenue. Il faut dire que cela demande de lier différents canaux sensoriels simultanément.
- Au fur et à mesure de l'avancée dans ces séances, l'agitation et les stéréotypies ont diminué ainsi que l'anxiété. Parallèlement la prise de contact tactile avec les animaux a lieu mais ce contact n'est guère adapté : gestes brusques, non contrôlés, agrippements au chien. Lors des contacts tactiles avec les animaux, Martin peut montrer son contentement en « sautillant ».
- Les animaux privilégiés sont bien les chiens (un en particulier) et le poney. Les ânes sont pris en compte également.
- L'attention est faible.
- Il n'existe aucun comportement de prudence.
- La frustration amène opposition, colère et, à deux reprises, violence physique (tape).
- Le regard est un peu moins fuyant mais surtout porté vers les animaux et l'environnement. Les regards qu'il m'envoie sont très furtifs mais il m'observe également. Les photos qui lui ont été montrées sont observées très brièvement.

- Il n'y a pas de repérage ni dans l'espace, ni dans le temps. Martin a besoin de l'adulte dans tous ses déplacements et d'avoir le professionnel toujours en vue et/ou de lui tenir la main.
- Martin comprend des phrases simples. Il est capable d'utiliser quelque peu le pointage et la gestuelle pour communiquer. Au niveau verbal, les mots exprimés furent « bonjour », « non », « chien ». Pour ce dernier mot, nous n'étions pas sûr au départ qu'il ait bien compris qu'il s'agissait de l'animal, mais par la suite Martin nous a montré que oui. Tout ce qui est de l'ordre des émotions et sentiments est exprimé par l'action, les cris, des positionnements du corps bien spécifiques. Martin a quelquefois répondu à des demandes en pointant, en touchant du matériel ou l'adulte mais il n'initie pas d'interactions.
- Il n'y a pas d'imitation ou de jeu de faire semblant.
- En revanche, Martin teste l'adulte et le cadre posé.
- La motricité fine est à travailler. Martin a une démarche particulière, il ne semble pas y avoir de dissociation haut du corps/bas du corps. C'est un enfant qui n'est pas latéralisé. Il n'y a pas *a priori* de connaissance des parties de son corps.
- Enfin, nous avons pu entrer en pièce d'éveil avec le chien. Mais être assis à table est très difficile.

Suite à ces séances, nous avons contacté les professionnels de l'IME et rencontré à nouveau la famille pour connaître plus avant le fonctionnement, les comportements de Martin dans ses lieux de vie. L'on retrouve beaucoup de données observées ci-dessus mais effectivement avec plus d'anxiété, de stéréotypies et comportements inadaptés à l'IME. Les données que l'on peut rajouter sont les suivantes :

- À l'IME, il y a indifférence aux pairs, mais prise en compte des référents dans une certaine mesure. Martin

a beaucoup de difficultés à pouvoir être avec son groupe, davantage encore dans les activités en intérieur, il s'isole souvent ou tourne dans la salle.

- Son approche passe beaucoup par le tactile, le regard est fuyant.
- Il aime beaucoup les balles et ballons.
- Il utilise quelques mots dont ceux entendus lors des séances d'observation sauf « chien ». Il a deux temps de travail avec un éducateur sur la communication par photos/pictogrammes. Cependant, il n'utilise que peu l'outil pictogramme hormis pour demander à aller aux toilettes.
- Lors des activités, Martin manipule parfois le matériel, mais participe peu à l'activité en elle-même.
- Il a également un temps de psychomotricité où le travail porte aussi bien sur la motricité globale que fine.
- Il n'y a pas d'autonomie dans les actes de la vie quotidienne : se laver, s'habiller. Mais Martin sait manger à la cuillère. Martin mange très vite, salement, joue avec la nourriture qu'il peut envoyer volontiers ou cracher avant de l'ingurgiter à nouveau.
- Il n'y a pas de problèmes de sommeil.
- Des problèmes d'énurésie peuvent persister en journée.

Martin est donc un enfant qui a des ressources qu'il nous faut maximiser.

## **Les objectifs définis et programme en médiation animale**

Partant de nos observations, des discussions avec la famille et l'équipe de l'IME, nous avons donc défini les objectifs globaux suivants, dans un premier temps au sein de notre structure :

- la diminution de l'anxiété et des comportements inadéquats,

- le travail sur la présence du regard et les perceptions,
- l'augmentation des temps d'attention,
- travail autour de l'alimentation sur le temps du goûter.

Pour ce faire, bien sûr, nous mettrons en place des ateliers autour du chien et du poney, appréciés par l'enfant qui s'apaise à leurs contacts. Au travers du développement de la sensorialité, notamment en nous servant de ses ressources tactiles, nous chercherons à travailler les objectifs ci-dessus. Pour que Martin puisse se trouver mieux dans ses différents lieux de vie, nous incorporerons au fur et à mesure une structure, un cadre au travers de la communication par photos, pour lui permettre de suivre le déroulement de la séance dans un premier temps et pour le développement de la communication et de l'ordre des choses par la suite.

Nous avons donc d'abord utilisé un planning visuel simple, avec des photos plastifiées scratchées sur une feuille elle-même plastifiée.

L'ordre de la séance au départ était donc le suivant :

- le bonjour représenté par deux personnes se serrant la main ;
- le tour des différents enclos qui rassurait Martin et lui permettait de bouger après un temps de route assez long (une photo de chaque catégorie d'animaux) ;
- un premier temps de travail avec le chien (photo de Martin avec le chien) ;
- un temps de travail autour du poney (photo de Martin avec le poney) ;
- le goûter (photo de Martin en train de manger) ;
- un dernier temps de travail avec le chien (photo de Martin avec le chien et une balle à côté) ;
- au revoir (même pictogramme que pour le bonjour mais avec la photo du véhicule).

À chaque fois qu'une activité était effectuée, la photo était déscratchée et mise dans une boîte.

## Ateliers

Après le bonjour, où nous essayions chaque fois d'obtenir le verbal et le regard simultanément, nous commençons par faire le tour des différents enclos, en commençant par l'enclos des chiens. Chaque fois, je nommais les animaux, en leur faisant une caresse. Au début, Martin se contentait de me suivre. Je le regardais de temps à autre, privilégiant son observation et écoute de moi-même et des chiens. Puis je lui montrais à nouveau la photo du bonjour aux chiens, en pointant et avec expression verbale, lui exprimant le fait que cette action était finie et que nous pouvions enlever la photo. Je m'exécutais donc. Nous faisions de même avec chaque catégorie d'animaux. Lorsque Martin n'était plus attentif ou se détournait sans pour autant partir, je lui remontrai le planning. Ce fut pendant un temps difficile, car même si Martin avait besoin de prendre en compte les différents lieux de la structure, sorte de contrôle, rituel qui le rassurait, il n'avait pas forcément envie de suivre le parcours défini et surtout ce travail autour des photos n'était pas une mince affaire et rallongeait l'attente d'être avec le chien, entraînant parfois frustration et retour des stéréotypies.

Néanmoins ce comportement ne lui permettant pas d'obtenir de résultat probant, il a très vite diminué et nous arrivions au fur et à mesure des séances à obtenir plus d'attention et d'adhésion. Aussi, pendant un certain nombre de séances, j'ai accompagné le geste de Martin d'enlever chaque fois la photo pour la mettre dans la boîte, jusqu'au jour où il a pu le faire seul. Parallèlement, le même fonctionnement a été mis en place dans ses différents lieux de vie, non aussi systématiquement, mais il faut bien avouer que nous avions l'avantage de travailler en

individuel et Martin a pu petit à petit généraliser cette action dans divers lieux.

Faire le tour des enclos avec Martin me permettait aussi de le sensibiliser petit à petit aux autres animaux. Les rongeurs ne l'attiraient pas mais il m'observait avec de plus en plus d'attention dans mon approche des caprins.

Dans le premier atelier avec le chien, il était avant tout question de travailler le tactile adapté, l'observation et donc par là même l'attention. Martin très vite se lovait contre le chien, mais les caresses n'en étaient pas vraiment. Le chien réagissait alors en se reculant et Martin d'avancer de nouveau pour être contre lui. J'expliquai alors à l'enfant que ses gestes n'étaient pas adaptés et que c'est pour cela que le chien se retirait. Le chien n'avait pas mal bien sûr, mais il faisait comprendre à sa manière que cela ne lui convenait pas. J'accompagnais alors Martin dans le déliement de sa main et dans le geste tout en douceur de la caresse. Attention, contrôle du geste, cela demandait beaucoup d'énergie à Martin, mais il réussissait à se contenir de plus en plus et à adapter son geste.

Dans la continuité de cet atelier et avec l'évolution de Martin, je mis en place un temps de soin (brossage). D'abord avec une seule brosse, puis avec des brosses différentes. Le planning et les photos ont donc évolué également et ont commencé à se complexifier. À chaque activité correspondait une page plastifiée. Dans ce cas, avec la photo du chien en haut et les brosses à déscratcher une fois l'action achevée.

Martin adorait faire voler les poils enlevés avec la brosse. Ce fut un renforçateur non prévu à l'activité. Cet atelier nous permettait de travailler la motricité.

C'est également à travers cet atelier avec le chien que j'ai obtenu le premier regard franc et soutenu. Martin, à travers le chien, commençait à s'ouvrir à moi.

Suite à cet atelier, nous faisions une petite pause lors de laquelle Martin pouvait manipuler ses objets favoris.

### *L'atelier autour du poney*

Au commencement de cet atelier, il s'agissait toujours de travailler le bien-être, le sensoriel, l'attention. Je faisais d'autant plus attention que Martin avait déjà vécu une expérience particulière avec cet animal, et je ne savais pas ce qu'il en avait « retenu ». Aussi, j'ai commencé à travailler autour du poney avec Martin, sans rentrer dans l'enclos des équins en « liberté » : le poney nous attendait déjà au point d'attache.

Laissant Martin observer, se rapprocher, se retirer, tâter le poney, sentir son souffle, je caressai le poney, le flattant, lui donnant une petite friandise, le brossant... Martin, lui découvrait ou redécouvrait à son rythme l'animal, sous tous les angles, mais était très attiré par sa tête. Nous avons travaillé le tactile de la même manière qu'avec le chien, mais chaque fois que je caressais une partie du corps du poney, je la nommais avec des mots simples (tête, oreilles, fesses, jambes, ventre). Par la suite, je nommais une partie du corps et pointais la même partie de mon corps et celle de Martin.

Une fois que l'enfant fut capable d'être à l'aise dans son contact avec le poney, après un nombre avancé de séances, je pris le parti de l'installer sur le poney, à cru et au point d'attache, lui faisant toucher et ressentir le corps de l'animal autrement. Quelle fut ma surprise le jour où Martin s'est allongé sur le poney, les mains dans la crinière, sans déséquilibre aucun et où, pour la première fois, il a fermé les yeux.

Dans l'évolution de cet atelier avec Martin, il y a eu l'étape d'aller chercher le poney au pré, puis l'étape du pansage, celle d'être sur le poney en longe, au pas. Puis, au

fur et à mesure toute une organisation dans le travail avec les photos et les déplacements.

Si l'on reprend le déroulement de l'atelier bien plus tard, l'objectif a bien évolué.

Martin devait d'abord trouver le licol du poney dans l'abri du matériel (travail de reconnaissance perceptive de l'objet). Au départ il me le pointait et je lui donnais, puis il l'a pris seul mais toujours en ma présence, et plus tard, il devait aller le chercher seul (début du travail de repérage dans l'espace, pouvant être répété dans d'autres lieux avec d'autres objets et photos). Je n'étais pas loin et continuais de parler pour qu'il m'entende mais cela a pris beaucoup de temps avant que Martin puisse se déplacer seul sur une petite distance. Pour l'aider à se repérer et à se rappeler ce qu'il devait faire, il avait avec lui sa feuille plastifiée, avec la photo de l'abri où il devait aller chercher le licol (et par la suite d'autres matériels) et la photo du licol. Une fois la tâche effectuée, il enlevait les photos, toujours pour les mettre dans la boîte.

Puis, nous allions chercher le poney dans son enclos, où se trouvent également les ânes. À cette période Martin n'avait plus de crainte et nous pouvions être entourés des trois équins sans problème. Le travail était alors dans un premier temps de réussir à pousser/tirer les deux poignées avec les deux mains simultanément pour décrocher les poignées et entrer. Les notions de tirer-pousser sont alors travaillées. Encore une fois, c'est à force de patience, en montrant d'abord à Martin comment faire puis en l'aidant à le faire (mains au-dessus des siennes), que l'enfant a pu incorporer ce geste jusqu'à réussir seul. Ensuite, mettre le licol constituait encore une autre étape, dans laquelle, par essai-erreur, Martin a réussi à se représenter le bon sens pour enfiler le licol au poney. Là encore cela nous a demandé du temps.

Plus tard, Martin devait aussi fermer le licol, étape mobilisant la motricité fine et qui demande le même travail que pour boucler une ceinture ou fermer les sacs à dos à sangle. J'insiste sur le fait que tout cela n'a pas été demandé à Martin en même temps, nous changions progressivement nos demandes en fonction de son évolution. À cette période, Martin était capable de beaucoup plus d'attention que lors de notre première rencontre et son regard devenait de plus en plus présent.

Une fois le licol mis au poney, il fallait amener ce dernier en longe au point d'attache. Pour cela il était parfois nécessaire de le tirer, sans quoi il allait brouter l'herbe (c'est toujours meilleur quand c'est inaccessible habituellement).

Une fois arrivé au point d'attache, il fallait passer la longe dans l'anneau prévu à cet effet et à nouveau tirer (à nouveau la notion du tirer avec la précision aussi), puis je faisais le noeud d'attache (il faut se partager les tâches tout de même, et surtout c'était trop complexe pour l'enfant).

### *L'étape du pansage*

Nous y passions peu de temps au début, Martin étant pressé de monter sur le poney et nous demandions déjà beaucoup d'attention sur d'autres choses.

Mais au fur et à mesure des avancées, est arrivé le moment de travailler sur ce point. Il s'agissait de prendre les brosses sur le tableau (toujours travail de reconnaissance perceptive mais plus complexe en regard du nombre de brosses différentes) prévu à cet effet, de les mettre dans la boîte, de fermer celle-ci et d'aller vers le poney. Toujours avec une nouvelle feuille plastifiée et une photo de chaque brosse dans l'ordre d'utilisation. Le travail d'organisation est plus complexe ici. Martin connaissant bien alors le système de représentation visuelle des activités et arrivant tout à fait à enlever les photos dès l'action achevée, plutôt que de l'aider en faisant le geste

avec lui, j'ai voulu cette fois travailler par imitation. J'ai donc pris deux boîtes de pansage, une pour lui, une pour moi, deux feuilles plastifiées, une pour chacun et j'ai commencé à mettre les brosses dans ma boîte en enlevant chaque fois ma photo une fois l'action finie. Il m'a paru surpris, me regardant plus longuement que d'habitude (il n'y avait alors plus de fuite du regard ni de stéréotypies). Pour l'inciter à faire comme moi, je lui pointais sa feuille en lui demandant verbalement de mettre ses brosses dans sa boîte. Il fallut bien moins de temps à Martin que ce que j'aurai imaginé pour qu'il le fasse. Souriant alors, je lui dis que j'étais très contente de son travail, tout en levant le pouce pour appuyer le « c'est bien, bravo ». Il a souri en retour et a dit « bravo ».

Il faut dire que - et j'ai omis de l'évoquer jusqu'ici - son expression verbale était plus présente. Je pense que le fait de lier les photos, les gestes et le verbal chaque fois et de manière répétée au long des séances, toujours avec les mêmes mots (ce qui nous demande à nous également un gros travail d'attention et de concentration) lui a permis de comprendre à quoi les rattacher et enfin à s'en servir. Ainsi même si Martin n'a jamais appelé les animaux par leur petit nom, il était maintenant capable de dire « poney », « ânes », « donne », « m'aider », « oui », « s'il te plaît » (ceci est moins utile mais la faute m'en revient...), « faim », « balle », etc.

Mais « bravo » était le premier mot utilisé qui ne soit pas en lien avec une demande. Quand son expression n'était pas verbale, Martin faisait ses demandes à l'aide de photos ou de pictogrammes car parallèlement à notre travail en médiation animale, il évoluait également beaucoup mieux au sein de l'IME, ayant plus de cadre et de repères adaptés et les mêmes photos ou pictos étant utilisés par l'ensemble des personnes travaillant avec lui (ce qui est très important

mais parfois moins simple qu'il n'y paraît à mettre en place).

Après la préparation de la boîte de pansage, vient le pansage en lui-même, avec les différentes brosses à utiliser, celles-ci ne se tenant pas de la même manière, et ne demandant pas les mêmes mouvements. Nous le faisions ensemble. Martin voulait aller vite car arrivait son moment favori avec le poney, « monter dessus » comme il disait. Nous ne passions pas un temps important autour des brosses mais ce fut l'occasion de le faire, plus tard encore, sous forme de jeu, chacun d'un côté en allant le plus vite possible mais en restant dans le contrôle. Ou encore (quand nous n'avions plus qu'une boîte pour deux) celui qui utilisait le plus de brosses pouvait donner une carotte au poney (ce que l'enfant appréciait beaucoup, et c'était un plaisir de le voir s'activer dans un but bien précis). Il s'agissait alors d'une vraie relation, de vraies interactions. Mais parfois, Martin n'était pas d'humeur (comme cela peut arriver à tout le monde) et l'opposition ou la frustration prenait le dessus.

Le moment du pansage sur lequel nous passions du temps était le curage des sabots. Il s'agit d'une étape délicate, qui demande de maîtriser les notions de pousser et appuyer, afin d'enlever la terre et éventuellement les petits cailloux pouvant blesser l'animal. Martin avait bien compris que c'était important de le faire, mais je pense qu'il n'avait pas compris encore pourquoi à ce moment. Nous faisions ce soin ensemble : je tenais le sabot de l'animal et mettais le pouce sur la fourchette (partie sensible de l'animal) afin que Martin ne puisse pas toucher cette zone malencontreusement et Martin s'essayait au curage. Ce n'était pas facile, alors à nouveau, j'ai commencé en le faisant avec lui, avec mon autre main, pendant de nombreuses séances. Parfois ce fut l'occasion de rire aux éclats parfois. En effet, le poney de temps à autre remue la queue et ce pour différentes raisons. Lors d'une séance,

alors que nous curions une patte postérieure, le poney a bougé la queue, celle-ci venant effleurer (chatouiller ?) le visage de l'enfant, qui s'est mis à rire franchement en me regardant, tant et si bien que j'ai fait de même. Moment de partage qui m'est resté en mémoire.

### *Le moment préféré de Martin : la monte du poney*

Au début, il s'agissait juste d'être sur le poney, de toucher différentes parties de son corps en gardant son équilibre. Puis Martin s'est allongé dessus, marquant des temps de détente totale de tous les membres et dans une réelle symbiose avec l'animal. Profitant de cela, je lui ai fait explorer dans cette position d'autres parties de l'animal.

Puis nous avons commencé le travail en longe au pas. Première étape, toujours garder son équilibre et ressentir le rythme de l'animal pour y caler les mouvements de son corps. En voyant Martin sur le poney, jamais je n'aurais pu croire qu'il put être complètement rigide en un autre temps sur un poney. Les ressources de cet enfant m'étonnaient. Il faut dire que les sensations et le tactile ont permis à Martin de développer tellement de choses. Ce n'est pas toujours évident car il faut être patient, marquer toujours le cadre, penser à donner des repères constamment mais quand on voit cela, c'est un réel plaisir.

Alors au fur et à mesure les demandes faites à Martin ont pu se complexifier. Nous avions déjà commencé à travailler le schéma corporel et la connaissance des différentes parties du corps en les nommant chaque fois, mais cette fois nous pouvions mettre en place de petits jeux, par imitation. D'abord de toucher des parties du poney nommées et ensuite, sur le poney, toujours en gardant son équilibre, toucher des parties de son propre corps. Cela faisait travailler la dissociation haut du corps/bas du corps et surtout cela plaisait à Martin, la récompense était l'activité elle-même. Par la suite nous avons entamé des

jeux avec d'autres objets, en commençant par les balles, à aller chercher sur des plots pour les disposer sur d'autres. Plus difficile, d'autant que lorsque l'enfant a une balle en main, il adore la lancer. Martin évoluait bien.

Une multitude d'autres choses peut être faite avec cet animal, il s'agit d'être créatif en pensant toujours à ce que les activités ne soient ni trop simples ni trop complexes. Il en va de même avec les autres animaux.

### *Le temps du goûter*

C'est un temps qui a été travaillé avec un chien au départ, mais pas le chien préféré de Martin, l'excitation et le contentement d'être avec ce dernier étant trop important. C'était une activité passée assis, à table. Au commencement, il s'agissait juste de s'asseoir et de manger doucement. Pour cela quel que soit le goûter de Martin, il était coupé en morceaux, morceaux que je comptais. Parallèlement, le chien avait le même nombre de croquettes. Chaque fois que Martin mangeait correctement, il pouvait donner une croquette au chien, cela le motivait. Par la suite, le chien n'était plus présent dans la pièce, mais chaque fois que l'enfant réussissait, la croquette pour le chien était conservée afin que Martin puisse lui donner en ressortant. Plus tard encore, à chaque réussite de Martin, une balle était mise dans un seau, en prévision de l'activité avec son chien préféré.

Quand Martin a été capable de manger plus doucement et proprement dans différents lieux, le temps du goûter a servi à d'autres objectifs comme d'enlever ses chaussures avant de rentrer, de se laver les mains seul avant le goûter ou encore apprendre à nettoyer une table.

Retirer l'animal fut un choix, pour permettre à Martin de pouvoir généraliser plus facilement ce comportement par la suite, dans d'autres endroits.

## *Avant dernier temps de la séance, et dernier temps avec le chien*

Au début du programme en médiation animale, il s'agissait d'un temps qui alliait un objet très apprécié de Martin : la balle, et son chien favori. Cela amenait donc contentement et excitation, difficiles à gérer pour l'enfant, du fait aussi des comportements inadéquats. Au départ il s'agissait donc uniquement d'envoyer la balle au chien. J'avais eu quelques doutes en proposant cette activité car pour certains jeunes autistes, les mouvements assez rapides du chien lorsqu'il va chercher la balle peuvent être très anxiogènes. Cela s'explique par le fait que dans ces moments, ils peuvent avoir l'impression de ne rien contrôler du tout. Mais, Martin appréciant le chien et la balle, il fallait essayer. Au final, les mouvements du chien n'ont pas posé problème. Il a été juste un peu difficile au départ pour l'enfant de gérer le retour du chien avec la balle. Pour débuter, nous rappelions le chien à nous et tendions à nouveau la balle au jeune. En revanche, l'attention étant plus pauvre que lors des autres ateliers, s'expliquant par l'excitation mais aussi par la fatigue de la séance, les mouvements de bras n'étaient pas contrôlés du tout.

Nous avons donc entouré et accompagné Martin dans son geste, en parlant très bas. Puis entre chaque lancer, nous faisions caresser le chien par l'enfant, ce qui a un pouvoir apaisant qu'il faut observer pour pouvoir le croire (je ne dis pas que cela fonctionnerait avec tous les enfants ou encore tous les enfants souffrant d'autisme, mais j'ai pu observer à maintes reprises l'impact positif). Ainsi cette activité de fin de séance a pu rester un plaisir pour ce jeune. Elle demande une coordination visio-motrice que Martin ne possédait pas au départ mais qui a été travaillée au fur et à mesure. Les progrès sont venus parallèlement aux progrès dans certaines autres activités. Longtemps nous avons gardé cet atelier tel quel.

Mais nous avons pu le faire évoluer vers des parcours par la suite. Toujours avec la balle et le chien. Le chien attendait, assis, à un bout du terrain, et Martin, à l'autre bout du terrain a traversé différents parcours pour aller chercher une balle et la lancer au chien. Il est important de préciser que cette activité nécessite la notion d'intention de l'action en plus de ce qui a déjà été cité. Et cela n'est pas rien.

Voici un exemple de parcours très simple : marcher en passant entre deux plots (ce qui délimite le territoire), se positionner dans un cerceau, prendre la balle et l'envoyer au chien dans une direction précise. On peut rajouter beaucoup de choses à ce parcours comme passer au-dessus d'une barre et donc lever les jambes, passer à droite et à gauche de plots, passer sous une barre, lancer la balle au travers d'un cerceau, dans un seau, etc. Ainsi l'on peut faire travailler différentes choses au niveau moteur à l'enfant, mais aussi entamer un travail autour de la droite et de la gauche, des notions de « en dessous », « au dessus » ou encore des couleurs ou des nombres.

La créativité et la connaissance de l'enfant et des animaux sont les maîtres mots. Si l'on n'est pas sûr de tout ce qu'une activité peut nécessiter chez l'enfant, on peut faire le parcours soi-même et décomposer ses actions : c'est encore le meilleur moyen de se rendre compte, et ce n'est pas si simple que cela, car on fait tellement de choses automatiquement, que l'on ne se rend plus compte de tout ce que cela peut induire.

### *La pièce d'éveil*

Pour terminer, nous avons également pu, après un certain temps, commencer à travailler en pièce d'éveil avec Martin. D'abord à même le sol puis à table, en utilisant différents jeux. Dans un premier temps avec le chien, pour

un temps calme où l'enfant et l'animal étaient allongés ou assis l'un à côté de l'autre, temps de caresses.

Puis nous avons travaillé autour du matériel pédagogique. Par exemple, nous avons passé du temps autour des cubes en matières différentes, représentant des animaux différents avec des émotions différentes. Il s'agissait d'abord de trouver l'animal nommé puis d'essayer de faire son cri. Dans le sens inverse nous écutions, toujours en présence du chien, un CD avec les sons des animaux, le but étant de les nommer cette fois. Travail d'écoute, travail verbal.

Pour aider Martin à être plus autonome au quotidien, nous avons travaillé les systèmes d'ouverture et de fermeture grâce à une peluche chenille. À chaque partie de la chenille correspond un système d'ouverture différent. Avant l'arrivée de Martin, je plaçai une croquette dans chaque partie, et l'enfant devait ouvrir les différents systèmes (fermeture Éclair, bouton, scratch, lacet, pression, boucle type sac) pour trouver les croquettes et les donner au chien pour son plus grand plaisir.

Nous avons travaillé autour de la pêche aux poissons (poissons à attraper avec une petite canne à pêche aimantée), demandant attention, patience et précision.

Nous avons débuté un travail sur les émotions avec un loto des émotions entre autres, mais aussi avec différents types de visages en photo et picto, homme, femme, enfant, afin que Martin puisse repérer chez l'autre colère, tristesse, joie. Je mimais ensuite chaque expression et essayais de lui faire ressentir sur son propre visage ce que cela pouvait faire.

Je n'ai pas évoqué les autres animaux, car avec Martin nous avons travaillé essentiellement autour des chiens et équins.

Mais par exemple, les cochons d'Inde ont besoin de soins qui nécessitent également des déplacements dans l'espace pour aller chercher le matériel, ils peuvent être brossés (surtout les péruviens). On peut couper les poils ce qui demande beaucoup de choses. Nous avons au sein de notre structure une « maison à rongeur » dont beaucoup d'éléments peuvent être démontés. Et pour nettoyer cette maison, il faut enlever ces éléments. Mais il y a une seule manière de les remettre, ce qui demande de l'observation, une représentation spatiale, etc. D'autre part c'est un lieu très contenant qui convient bien à certains enfants (lieu petit mais ouvert sur l'extérieur, permettant un certain contrôle si nécessaire).

Les cochons d'Inde apprécient beaucoup les parcours, c'est l'occasion de travailler sur les positions, de créer des parcours avec l'enfant en lui faisant manipuler différentes formes. On peut aussi passer, selon l'évolution de l'enfant à des parcours dessinés sur une feuille aux parcours réels en trois dimensions.

Beaucoup de choses sont à faire : il s'agit encore une fois d'être créatif.

Quant aux chèvres, en longe, elles peuvent être promenées comme des chiens, on peut également faire des parcours accompagné de ces dernières, travailler les soins (brossage, coupe des poils, des onglons...) sans compter toutes les activités annexes que l'on peut faire dans le pré, autour de la nature.

La médiation animale est un réel complément dans l'accompagnement des enfants avec autisme (et pas uniquement de ces enfants d'ailleurs) en lien avec le travail des autres professionnels.

# **Conclusion**

L'animal exerce une attirance incontestable auprès des enfants. C'est cette attraction qui permet aux professionnels de la santé et/ou du social d'entrer en communication avec l'enfant autiste. Cela doit se faire dans le respect de chacun des acteurs. L'enfant, l'animal et le professionnel.

L'Institut français de zoothérapie est le premier organisme de formation professionnelle en France depuis 2003. Il forme des psychologues, des ergothérapeutes, des psychomotriciennes, des infirmières, des aides soignantes, mais également des éducateurs spécialisés, des aides médico-psychologiques... aux pratiques professionnelles de la médiation animale.

Mais l'IFZ est également un lieu d'accueil, sous le nom Institut de Médiation Animale (IMA), où de jeunes autistes viennent régulièrement toutes les semaines, certains depuis plus de trois ans, pour des séances de thérapie par médiation animale dirigées par notre psychologue M<sup>lle</sup> Aurélie Jean. Des progrès incontestables pour chaque enfant ont été mesurés par des échelles d'évaluation.

Un IMA c'est aussi une Maison ou Pièce d'Éveil où chaque enfant aura un programme personnalisé qui lui permettra d'apprendre petit à petit les notions théoriques et pratiques du langage par l'orthophonie, de l'espace, du temps, de l'équilibre par la psychomotricité médiatique par l'animal. Pour l'enfant autiste, l'imitation, la perception du visuel et du tactile sont des éléments essentiels pour apprendre à communiquer et en utilisant la médiation animale sous toutes ses formes.

## **Les objectifs de l'Institut français de zoothérapie**

- **Développer** des formations professionnelles sur la médiation animale.
- **Développer** un réseau d'intervenants professionnels en Europe et leur apporter un soutien, des informations, de la formation continue.
- **Aborder** la dimension des nouvelles médiations animales pour les personnes dans le besoin.
- **Organiser** des initiatives d'informations sur la médiation animale et des rencontres entre les acteurs du social et de la santé par des colloques et des conférences.
- **Mener** une réflexion sur la médiation animale auprès des professionnels de la santé, du social et de l'enseignement spécialisé.

## **L'équipe**

**M. François BEIGER** : Fondateur de l'Institut Français de Zoothérapie, Psychanalyste en médiation animale, Directeur Général

**M<sup>lle</sup> Aurélie JEAN** : Psychologue clinicienne-zoothérapeute, spécialiste des troubles envahissants du

développement

**M<sup>lle</sup> Anne LAMBERT** : Psychanalyste de la petite enfance, zoothérapeute, enseignante universitaire spécialisée dans l'enseignement auprès des enfants « DYS », des enfants déficients sensoriels (langage des signes, LPC, Braille).