

## Une psychanalyste au pays de l'ABA

Marie Dominique Amy

*Article publié en 2010 dans le n° 46 de la revue « Enfance & Psy »*

Pour certains, il pourra sembler singulier qu'une psychanalyste s'intéresse aux approches cognitives. Mais si l'on accepte l'idée que la pathologie autistique repose essentiellement sur des disjonctions et des clivages qui mettent à mal tout ce qui devrait être consubstantiel, à savoir, le corporel, le sensoriel, le mental et le psychique, on peut comprendre qu'un certain nombre de psychanalystes souhaitent aujourd'hui mieux connaître le comment et le pourquoi de ces disjonctions en tenant compte à la fois des observations psychodynamiques et des recherches génétiques, neurologiques et cognitives.

Lors de mes débuts il y a 35 ans, je me suis retrouvée dans l'un de ces nombreux services où l'on appliquait à la lettre la politique de l'errance et l'attente de l'émergence du désir. C'était l'horreur, pas de contacts entre nous, pas de contact avec les parents. Interdiction à eux de visiter l'hôpital de jour, de rencontrer l'équipe, le thérapeute et surtout de connaître le projet concernant leur enfant et pour cause puisqu'il n'y en avait pas.

Très rapidement j'ai réalisé qu'en mettant des mots simples, des gestes, des mimiques, en utilisant des "actes parlants" tels que Paul Claude Racamier nous les a enseignés, je pouvais les aider à mieux vivre. Je réussissais plutôt bien à soulager ces enfants avec ou sans langage de certaines de leurs angoisses, de leurs émotions parfois "catastrophiques", des souffrances qu'elles leur causaient et plus globalement des vécus psychiques complexes qui étaient les leurs mais leurs *difficultés cognitives* me restaient inconnues.

Or le fondement de la pathologie autistique repose essentiellement sur l'impossibilité qu'ont les personnes autistes de faire des jonctions et à réaliser que ce qu'elles ressentent est en corrélation avec ce qu'elles vivent. Pendant longtemps, elles vont gémir, rire, se rouler par terre ou devenir violentes sans être capables, même lorsqu'elles ont du langage, de nous dire ce qui les met dans un tel état pour la bonne raison qu'elles n'en savent absolument rien elles-mêmes.

Cette dislocation corpo-psycho-cognitive les pénalise à tel point qu'elle m'a amenée dès les années 80, à me former aux stratégies éducatives, à celles concernant la communication alternative au langage verbal ainsi qu'aux évaluations diagnostiques ou concernant plus particulièrement la construction d'un projet individualisé. Récemment je me suis formée à la méthode ABA car on entend à ce sujet le meilleur et le pire et je

voulais m'en faire une opinion personnelle.

Ces formations m'ont considérablement aidée à mieux observer et à mieux comprendre à quel point certaines difficultés psychiques pouvaient faire obstacle aux apprentissages et combien bon nombre d'apprentissages mettaient un terme à des comportements et à des émotions négatives. Ceci posé, il reste à comprendre et apprendre comment on peut remédier à ces disjonctions qui les empêchent, comme je viens de l'évoquer plus haut, de mettre du sens sur les situations auxquelles elles ont à faire face, sur les relations de cause à effet et de s'ouvrir à la généralisation.

## **Faire un point nécessaire**

Adhérer à ces observations préliminaires amène à observer et constater que les conflits théoriques qui opposent encore trop souvent les approches psychodynamiques et cognitives ne font que renforcer les difficultés des personnes autistes. Elles ne peuvent en aucun cas les aider à articuler ensemble leurs expériences et leurs émotions. Aujourd'hui les neuroscientifiques insistent sur l'importance de l'articulation des expériences que vit la personne humaine avec les émotions qui y sont attachées. Pratiquement tous ces chercheurs nous disent à quel point l'environnement joue un rôle majeur dans la qualité des circuits neuronaux. Les découvertes concernant la plasticité cérébrale en témoignent largement.<sup>1</sup>

De son côté, Jacqueline Nadel,<sup>2</sup> a largement démontré combien l'enfant incapable d'imiter ou de comprendre que l'autre l'imité, était un enfant pour qui le monde des autres restait clos.

Ainsi, nous ne pouvons plus demeurer, nous les professionnels, dans un fonctionnement qui nous amène encore trop fréquemment à ne nous préoccuper que de leur état psychique, *ou* corporel, *ou* émotionnel *ou* cognitif. En agissant nos propres clivages nous ne faisons que renforcer les leurs.

Lorsque l'on aborde le suivi d'une personne autiste, il est indispensable de tenir compte du fait que leurs propres clivages les amènent, même si leur pathologie touche toujours à la communication, à la socialisation et aux apprentissages, à gérer leur autisme de manières bien différentes. Ceci dépendant de leur degré d'atteinte, de l'articulation ou non avec une déficience mentale et des problèmes somatiques qui peuvent y être associés. Les voilà donc bien différents les uns des autres et nous obligeant à utiliser des objets, des médiations et des apprentissages psycho-éducatifs distincts.

Prenons pour exemple leurs diversités sensorielles. Certains appréhendent le monde extérieur par le visuel, d'autres par l'audition, ou l'olfactif, le gustatif ou le toucher. Malheureusement rien de tout cela ne s'articule. Il n'y a pas de comodalité sensorielle. Et bien que notre objectif soit de les y amener progressivement on ne peut pas, en début de suivi, ne pas s'appuyer sur ce qui constitue leur référent sensoriel le plus sensible. Ceci nécessite donc d'emblée l'utilisation d'outils et de stratégies très personnalisés. Si

---

<sup>1</sup>A chacun son cerveau Fr. Ansermet et P. Magistretti, ed. Odile Jacob 2004

<sup>2</sup>Imiter pour découvrir l'humain J. Nadel et J. Decety, puf 2002

l'on ne réussit pas petit à petit à les aider à intégrer ces nécessaires jonctions sensorielles, ils resteront dans une incompréhension forte de ce qui se passe autour d'eux. Leur relation entre leur monde interne et le monde externe demeurera fragmentaire.

***C'est pourquoi je trouve aberrant de voir mettre en pratique, dans certains lieux, des programmes standard.*** Et pourtant, soutenus par des statistiques trop souvent erronées, certains parents et professionnels pensent bien faire en agissant ainsi.

## **La double lecture**

En tant que psychanalyste, j'ai toujours été très perplexe en constatant que, au cours des formations cognitives auxquelles je participais, certains mots étaient complètement tabous. Il ne fallait pas suggérer que telle situation vécue par une personne autiste pouvait déclencher de la souffrance. Il ne fallait pas faire l'hypothèse que les désordres de leur monde interne pouvaient participer à leurs difficultés d'apprentissage et que certaines perceptions, certaines angoisses majeures et archaïques pouvaient être à l'origine des comportements déviants.

Pour les cognitivistes purs et durs, et il en subsiste encore, tout repose sur la nécessité impérative des apprentissages, le reste ne compte guère ! Mais je dois à l'honnêteté de dire que, pour certains psychanalystes, la dimension inverse peut être tout aussi tenace ! Les apprentissages n'ont alors à être abordés que lorsque les troubles psychiques auront progressivement disparus. Ces deux extrêmes se rejoignent dans la mesure où l'un comme l'autre manifestent d'une méconnaissance profonde de ce qu'est fondamentalement l'autisme, à savoir une incapacité à faire des liens entre les perceptions, les sensations, les affects, l'attention et la mémoire.

Tout ceci m'amène à proposer constamment une ***double lecture*** des situations vécues par la personne autiste, que ce soit au cours des évaluations, des moments d'apprentissage, de jeu, alimentaire et autres... Avant et pendant le suivi de ces personnes autistes, un temps d'observation prolongé est nécessaire. Certaines évaluations comme le PEP<sup>3</sup>, l'AAPEP<sup>4</sup> ou l'EFI<sup>5</sup> y aident beaucoup mais les observations en situation de vie quotidienne sont tout aussi importantes à condition que dans l'un comme dans l'autre de ces moments relationnels, soient observées à la fois, les capacités cognitives et celles qui concernent les réactions émotionnelles qui les ont accompagnées.

A mesurer et à tenir compte, avec cette double lecture, de l'impact du cognitif sur l'émotionnel et *vice versa* on gagne beaucoup de temps et l'on évite des erreurs pouvant être catastrophiques lorsqu'elles confrontent l'enfant, l'adolescent, l'adulte à des situations, à des apprentissages incompréhensibles, à des temps trop longs ou trop courts, ou à des activités qui peuvent le terrifier.

Si les approches conjuguées sont aujourd'hui plus fréquentes, certaines équipes institutionnelles montrent encore leurs réticences concernant les stratégies éducatives et de communication alternative au langage verbal. D'autres voient en la psychanalyse,

---

<sup>3</sup>Profil psycho-éducatif révisé

<sup>4</sup>Profil psycho-éducatif pour adolescents et adultes autistes

<sup>5</sup>EFI Evaluation des compétences fonctionnelles pour l'Intervention

une totale inutilité. Ces réticences sont choquantes car elles ne respectent pas la personne autiste dans sa globalité.

**En ce qui concerne l'éducatif**, à une époque où les crèches et les écoles maternelles mettent en place des dispositifs de repérage visuel qui apaisent certains de ces tout-petits encore souvent perturbés par les changements de lieux ou d'activité - et pourtant ces enfants-là sont, pour la plupart, aptes à faire des apprentissages spontanés - pourquoi parle-t-on de robotisation lorsque l'on agit de même avec les autistes ?

Pourquoi refuser à des enfants qui n'ont pas *d'insight*, des repères qui vont leur permettre de nous comprendre et plus encore de se faire comprendre eux-mêmes ?

**Pour ce qui est de la psychanalyse**, pourquoi refuser de tenir compte des difficultés qu'ont les personnes autistes à enregistrer des images et des représentations sans lesquelles l'histoire, l'espace et le temps ne peuvent prendre corps ?

Encore une fois, c'est dans l'absence de cohabitation de tous ces repères fonctionnels que réside l'essentiel des difficultés autistiques.

### **Qu'en est-il de l'ABA ?**

Alors, pour ces enfants, ces adolescents, ces adultes-là quels seront les bienfaits des approches éducatives dans une articulation qui, je le souligne encore, sera infiniment plus riche de perspectives, si elle s'articule avec une approche psychodynamique ? Marie Cossart et Isabelle Tanet consacrent leur article au programme Teacch et je ne vais pas m'y étendre. J'aborderai plus largement l'approche de l'ABA.

Bien que leurs finalités se rejoignent : développement de l'autonomie, adaptation de l'enfant hors du milieu familial ou institutionnel, disparition des comportements inadéquats... ces deux stratégies éducatives reposent sur des *a priori* différents. Il y a donc nécessité à réfléchir longuement avant de proposer l'une ou l'autre de ces stratégies éducatives.

Pour Eric Schopler,<sup>6</sup> dans les années 60, la construction du programme Teacch, consistait essentiellement à ne pas soumettre la personne autiste à des fonctionnements et à des environnements auxquels elle ne comprenait rien. Il fallait au contraire, pour ne pas perdre de temps, adapter le cadre à ses possibilités de compréhension du moment. Par exemple les repères qui lui étaient proposés devaient toujours tenir compte de ses capacités à faire des relations entre un objet, son image et le mot qui le caractérise. Ainsi on peut avancer que l'approche Teacch est une approche plus développementale que comportementale dans la mesure où l'hypothèse de base est que ce sont les apprentissages qui feront disparaître les comportements déviants.

Alors qu'en ce qui concerne l'ABA, (Applied Behavior Analysis et en français : Analyse appliquée du comportement) les prémices m'en semblent sensiblement différents. Il n'est pas question d'adapter l'environnement aux difficultés de compréhension de la personne autiste (bien que les temps d'apprentissage soient abordés dans un lieu calme et paisible) mais au contraire d'amener cette personne à s'intégrer dans un environnement qui n'a pas à être modifié en raison de ses difficultés de compréhension. Il s'agit ainsi de " passer d'une culture où l'individu pose problème

---

<sup>6</sup>Stratégies éducatives de l'autisme de E. Schopler, R.J. Reichler et M.Lansing 1989 Ed. Masson

à une culture ou l'environnement pose problème "<sup>7</sup>

Les objectifs d'ABA concernent en premier lieu les différents moyens à mettre en œuvre pour que soient abandonnés des comportements négatifs ou inadaptés à cet environnement naturel, des comportements qui rendent impossible les apprentissages, et l'autonomie. Cette méthode, née des hypothèses comportementalistes développées par Ivar Lovaas dans les années 60, a été affinée par un certain nombre de chercheurs et de professionnels.<sup>8</sup>

Les apprentissages peuvent être de deux natures. Soit ils partent d'objectifs très ciblés et sont l'objet d'un programme défini, issu d'une grille d'observations, soit ils vont se situer dans ce qu'ils appellent l'incidentiel. Il s'agit alors d'amener l'enfant, l'adolescent ou l'adulte autiste à développer un apprentissage qui parte d'une action spontanée. Cela peut être tout à fait ludique et se pratiquer dans le contexte fort d'une attention conjointe. Lorsque les praticiens de l'ABA reconnaissent l'importance des approches conjuguées, lorsqu'ils acceptent le travail en réseau et peuvent entendre et tenir compte de ce que disent les orthophonistes, les psychomotriciens et les psychothérapeutes et lorsqu'eux même acceptent de parler à ces autres intervenants de leur propre pratique, on voit des enfants évoluer de façon homogène, apaisée et, pour certains, assez spectaculaire. Cependant les personnes qui pratiquent l'ABA de façon "honnête", reconnaissent que cette stratégie éducative ne tient pas du miracle. Le trajet est long, la guérison totale est une utopie et là comme ailleurs, il y a des échecs.

Par contre, certaines autres, en se situant dans un "*forcing*" effarant, ne font que nuire à l'ABA. Elles en donnent une image qui en effraye beaucoup.

Lorsque cette approche est pratiquée, certes avec ténacité, mais dans un contexte relationnel positif, mesuré et autant que possible joyeux, elle se révèle efficace non pas comme certains le pensent pour toute personne autiste, mais plus particulièrement pour celles qui sont sujettes à des comportements violents et inadaptés ou à des régressions sévères. Rigueur ne veut pas dire rigidité, elle peut inclure de la souplesse et elle se doit de tenir compte de la personnalité de l'autiste en présence. C'est ce sur quoi insistent les formateurs "raisonnables" et ils insistent également sur le fait que la similitude totale est doctrinaire et impensable. Aucune méthode, aucune stratégie ne peut être conduite de façon analogue avec toutes les personnes autistes.

L'ABA s'articule intensivement avec l'approche PECS<sup>9</sup> de communication alternative au langage et les équipes qui la pratiquent, dans le cadre de Teacch ou de l'ABA, savent combien cette approche, en ses débuts surtout, est tributaire du niveau psychique et mental de la personne à laquelle elle est destinée.

On peut ainsi avancer que la mise en pratique mesurée de l'ABA se révèle, dans bien des situations, frappée au coin du bon sens. Si elle est proposée dans le contexte tranquille et serein que je viens d'évoquer, elle se révèle peu différente de ce que nous pratiquons parfois avec nos propres enfants. Nous savons tous l'importance de la répétition et de l'imitation dans le vécu des plus jeunes d'entre eux. Or, si nous avons souvent à être insistants auprès d'enfants qui n'ont pas les difficultés d'enregistrement

---

<sup>7</sup>citation de Ghislain Magerotte

<sup>8</sup>Autisme et ABA: une pédagogie du progrès R. Leaf et J McEachin ed. Pearson Education 1999

<sup>9</sup>Système de communication par échange d'image de L.A. Frost et A.S. Bondy

mental et affectif des enfants autistes, tout ceci devient nécessaire et même indispensable auprès de ces enfants-là qui viennent au monde dans une incompréhension généralisée de ce qu'ils sont amenés à vivre. Les aider à mettre du sens sur leur vécu est donc une priorité absolue. Il y a à "installer" chez eux des prérequis dont ils n'imaginent pas l'utilité : apprendre à s'asseoir, à regarder, à participer...Il y a donc à les aider à faire leurs, ce qui nous semble être le b.a.ba de la vie en commun car, chez eux, aucun apprentissage n'est spontané.

L'approche ABA repose dans un premier temps sur des évaluations diagnostiques puis sur celles nécessaires à l'élaborations d'un projet. Puis elle s'appuie, avant que ne se mette en place un projet, sur les fonctionnements observés au quotidien, c'est-à-dire : le profil cognitif, les manifestations comportementales, les points faibles et les points forts de la personne qui va être suivie.

Cette observation fine va permettre, dans un premier temps, de s'adosser sur les compétences des personnes et de contourner leurs déficits. Tout comportement a une cause et lorsqu'il n'est pas, comme chez les personnes autistes, issu d'une pensée organisée, il est difficilement contrôlable. Pour faire un programme individuel il y a donc à l'élaborer et à le planifier en partant de certains prérequis :

- 1) l'évaluation initiale des comportements,
- 2) leurs fonctions,
- 3) la désignation des objectifs
- 4) l'utilisation de telle ou telle stratégie d'intervention
- 5) l'évaluation du degré d'atteinte de ces objectifs. Il est également indispensable de repérer au plus près quels sont les déclencheurs des comportements négatifs : les moments, les lieux où ils se produisent et leur fréquence.

Enfin il sera également nécessaire, afin d'en tenir compte, d'observer si la personne est plus à l'aise en relation individuelle ou collective de façon à ne pas lui imposer d'emblée une situation pénalisante. Sachant que progressivement il faudra qu'il/elle s'habitue à être présent et efficace dans les deux conditions.

Bien souvent ces observations préliminaires amènent les éducateurs à devoir prioriser les stimuli sensoriels pertinents ce qui suppose d'amener la personne à faire les jonctions que j'ai évoquées plus haut car tant qu'elles sont inexistantes, les apprentissages resteront partiels.

Pour que les comportements et les actions deviennent opérants il est donc nécessaire que soit intégrée par l'autiste la compréhension du *si/alors*. Les éducateurs, les parents, vont chercher à ce que la personne autiste comprenne les conséquences de tel comportement ou telle action. Celles-ci peuvent alors devenir contingentes. A ce propos, ils insistent sur la distinction à faire entre ces **comportements opérants** et ce qu'ils nomment les **conditionnements répondants**. Ceux-ci ne s'inscrivent que dans le contexte des comportements réflexes. Ils soulignent néanmoins que travailler sur ces conditionnements réflexes peut s'avérer utile dans le cas de certaines phobies.

Ils insistent également sur le fait que l'on ne peut attendre que l'autiste ait envie de faire (on retrouve ici tout ce qui, à une certaine époque relevait, chez certains psychanalystes, de l'utopie de l'attente de l'émergence du désir) et que l'on ne peut pas, durant les temps d'apprentissage, lui laisser le choix de faire ou ne pas faire. Ceci n'exclut pas, au contraire, que cette notion de choix doive, elle aussi, prendre sens. Très

conscients des difficultés qu'ont les personnes autistes à comprendre le but, la fonction globale d'une action ou d'un apprentissage, ils utilisent ce qu'ils appellent le **chainage avant ou arrière**. Soit, ils procèdent en apprenant l'autiste à enchaîner des étapes qui vont vers le but à obtenir, soit, au contraire, ils partent de cette finalité pour enchaîner les étapes en marche arrière.

Tout ceci nécessite de la part des intervenants, une évaluation régulière de leurs propositions, évaluation qui va leur permettre de repérer si ce qu'ils ont mis en pratique, apporte des modifications positives ou non.

Une autre de leurs priorités est d'amener la personne autiste à apprendre à avoir une vie meilleure. Il faut l'aider à comprendre que la disparition de certains comportements modifie positivement sa relation aux autres et de façon plus générale à son environnement ce qui est essentiel. Afin que la personne puisse généraliser ces nouveaux apprentissages, il est important qu'aucun d'entre eux ne lui soit enseigné par une seule personne. L'enfant doit apprendre à gérer ses acquisitions dans des cadres différents, avec des éducateurs différents, avec le père, la mère etc...

Partant de toutes ces hypothèses concernant l'absence de compréhension des situations, des relations de cause à effet et des fonctions de tel objet ou de telle situation, il va falloir chercher à les stimuler. Aborder l'apprentissage dans une situation à laquelle il semble sensible, avec l'aide d'un jeu ou d'un objet qui l'intéresse sont un atout majeur. Si ce n'est pas le cas le contact, la relation, la réussite sont voués à l'échec.

Ce constat concernant les difficultés immenses voire les impossibilités qu'ont les autistes à comprendre d'emblée le si/alors et à *fortiori* à analyser ce à quoi ils sont confrontés a amené les "initiateurs" de l'approche ABA à utiliser ce qu'ils appellent des **renforçateurs**. Ces renforçateurs qui visent à apporter une satisfaction, une récompense à des réussites qu'elles soient verbales, manuelles ou comportementales, sont pour eux, une première et indispensable étape de mise en sens, une première façon de permettre aux autistes d'expérimenter la réussite. Par la suite, lorsque la relation de cause à effet de cette réussite apparait clairement, ils visent à l'extinction de ce renforcement. Ils précisent que la punition leur semble inadéquate et donc inutile.

Les renforcements sont très divers et tiennent bien entendu compte du niveau mental de la personne à laquelle ils sont proposés mais aussi de ses intérêts. Cela peut être pour les autistes les plus régressés, des renforcements alimentaires, cela peut être, pour ceux qui les aiment, des renforcements sociaux, "bravo, magnifique, encore etc." cela peut être un objet ou une situation qui intéresse la personne mais plus globalement ces renforcements dit "positifs" s'attachent à permettre aux personnes autistes, de faire un rapport entre un comportement, une tâche, une expérience vécue et le plaisir. Cependant, un renforcement dit positif peut devenir négatif dans ses effets s'il permet à la personne autiste de fuir une tâche demandée ou une situation qui lui déplaît. Et dans ce cas, l'enfant, l'adolescent, l'adulte comprendra rapidement qu'en ayant un comportement inadéquat, il va obtenir ce qu'il veut, à savoir échapper à la tâche demandée. Ceci ne fera alors que l'amener à répéter le processus. Il faut donc être vigilant à ne pas proposer des renforcements qui conduisent à des conduites d'évitement. Il n'y a pas lieu ici de détailler toutes les formes de renforcements et ce qui préside au choix de ces renforcements. Néanmoins les éducateurs précisent que pour qu'un renforcement ait un impact sur un comportement, ou sur une tâche proposée,

il doit y succéder très rapidement. L'attente trop longue annule le bénéfice de ce renforcement. Mais, quel que soit le renforçateur, l'objectif des éducateurs est de parvenir à l'extinction de celui-ci lorsque le plaisir de la réussite ou du bien être procuré se suffisent à eux-mêmes. Ceci suppose donc l'apparition de la contingence évoquée plus haut.

## **Comment définir une possible articulation entre l'approche ABA et la psychanalyse ?**

Sans vouloir à tout prix finaliser un consensus mou, on peut avancer que sous certaines conditions liées à la manière dont ABA est proposée aux personnes autistes, les points de jonction sont possibles et même nécessaires. On les retrouve alors dans l'importance attribuée à la souplesse, au relationnel, au ludique, à l'observation et l'attention extrêmes portées à ce que montre l'autiste lui-même. Cependant autant la psychanalyse sera à l'écoute des contenus latents qui sous-tendent ce que l'on peut observer autant l'ABA n'en tiendra pas compte. Ici, l'analyse des comportements reposera en grande partie sur des émotions, des angoisses, des affects, un mal être psychique à décrypter, là elle ne sera que la conséquence d'états de résistance ou d'évitement de situations déplaisantes. Ceci relevant alors de conditionnements ou de déconditionnements basés exclusivement sur ce qui est observable. Dans ces conditions, les émotions sous-jacentes seront fort peu prises en compte et tout ce qui relèvera dans l'interaction, de l'analyse du transfert ne sera pas analysé.

Cependant, et à condition que ces deux axes puissent être envisagés comme étant complémentaires, ils peuvent aider considérablement la personne autiste à se structurer de façon globale.

Tout ceci m'évoque à nouveau les recherches actuelles sur la plasticité cérébrale. Elles démontrent que la circulation synaptique entre les neurones est fortement dépendante des expériences et du vécu émotionnel du sujet. C'est ainsi que chaque individu est unique à sa manière. Et lorsque Freud parle des traces mnésiques, ne fait-il pas le même constat ? Ne nous montre-t-il pas que nos premières sensations, perceptions sur lesquelles s'étaient les émotions et les affects nous conduisent à être des êtres humains bien différents les uns des autres.

Si l'on accepte l'idée qu'aucune expérience n'est exempte d'émotions, il devient difficile d'imaginer que ces traces neuronales et psychiques voguent en parallèle sans jamais se rencontrer. Ces rencontres, ces intersections dont les recherches en neurosciences font état nous conduisent à ne plus pouvoir faire abstraction de leur importance. Forts de ces données concernant la plasticité cérébrale, ne pourrait-on alors faire l'hypothèse que ce dont souffre la personne autiste réside dans sa difficulté extrême à faire ces jonctions et ces intersections ?

***Si l'on accepte également l'idée qu'un enfant, un adolescent, un adulte autiste, ait besoin, pour sortir de sa carapace autistique d'acquérir une autonomie qui lui permette de vivre aussi bien que possible dans une collectivité quelle qu'elle soit, il nous faut accepter qu'il y ait à le soumettre à un travail psycho-éducatif intensif qui a pour but de rassembler tout ce qui, dans un premier temps apparaît comme complètement désarticulé.*** Ceci suppose de l'aider simultanément à faire les liens



indispensables à toute ébauche de la communication, à l'aider à comprendre à la fois la nature de ses propres émotions et de celles des autres et à acquérir une autonomie qui lui est indispensable.

Dans ma propre expérience, lorsqu'arrive l'adolescence, période à haut risque pour les jeunes autistes, période qui ramène à la surface des régressions massives et/ou des comportements que l'on croyait dépassés, ceux d'entre eux qui ont bénéficié d'une approche psycho-cognitive traversent cette adolescence de manière nettement plus apaisée. On ne peut pas généraliser mais néanmoins on constate fréquemment que leurs angoisses pulsionnelles sont mieux maîtrisées et mieux analysables par eux-mêmes lorsqu'ils peuvent les exprimer dans un climat de confiance.

Des supervisions d'équipes accueillant des grands adolescents et de jeunes adultes dans des états déplorables n'ont fait que renforcer mes idées concernant la nécessité d'un travail entrepris dès le plus jeune âge. Certaines de ces personnes n'ont aucune acquisition. Elles ne sont pas propres, ne mangent pas seules, peuvent être très violentes voire dangereuses et ne comprennent pas ou peu le langage verbal. Elles n'ont eu droit à aucune stratégie, à aucune approche les aidant à comprendre les autres et à se faire comprendre. Cet état de fait déclenche en moi beaucoup de colère car j'y vois la trace effroyable de nos désaccords et de nos clivages. Dans une prise en charge aussi précoce que possible, et une fois que le diagnostic a été donné, le projet individualisé doit tenir compte de difficultés corporelles, sensorielles, cognitives et psychiques de cet enfant-là. Ce projet fera l'objet d'un consensus entre les parents et les professionnels, consensus ne devant en rien altérer ou modifier les compétences de chacun cela va de soi. Mais il est indispensable que les objectifs soient partagés et que chacun respecte et tienne compte de ce que font les autres collègues et les parents.

### **Une ouverture nécessaire.**

Tenant compte de ce qui vient d'être dit, conclure me semble inadéquat. C'est d'ouverture qu'il convient de parler. Ouverture dont on pourrait proposer qu'elle se modélise sur ce que tant de parents font spontanément. Lorsqu'ils prennent soin de leur enfant, ils ne se posent pas la question de savoir s'ils l'élèvent, l'éduquent, le rendent autonome, lui apprennent l'hygiène, les règles, les interdits. Ils ne se posent pas non plus la question de savoir s'ils ont à tenir compte ou non des émotions que tout cela suscite en eux et chez leur enfant.

Les cognitivistes cherchent à construire de l'interindividuel et les psychanalystes de l'intersubjectif. Nous le savons tous, l'un ne doit pas aller sans l'autre. Sans cette articulation, cette intrication, il ne saurait y avoir d'empathie et l'empathie est ce qu'il y a de plus difficile à acquérir pour les personnes autistes.

Le respect que nous leur devons tous passe par une approche globale de leurs difficultés. Cessons de les couper en morceaux. Nous n'avons, ni les uns les ni les autres de miracle à attendre de nos pratiques mais en nous associant et en nous respectant mutuellement nous leur proposerons le meilleur.

Souhaitons donc que, dans un avenir proche, une prise de conscience forte de la nocivité de certains conflits soit enfin reconnue et que l'on puisse travailler mieux dans le champ des souffrances autistiques.

## **Résumé**

En quoi et comment la psychanalyse et une approche éducative telle l'ABA peuvent-elles être complémentaires ? Comment dépasser des querelles théoriques et pratiques qui ne font que renforcer les clivages autistiques ? Sachant que ceux-ci sont essentiellement du ressort de la disjonction et de la mise à mal d'une articulation indispensable entre le corporel, le sensoriel, le mental et le psychique, pourquoi ne pas admettre que nos propres clivages ne peuvent que maintenir les personnes autistes dans des états de morcellement nuisibles à toute mise en rapport entre leurs expériences, leurs apprentissages et les émotions qui y sont être associées ?

### **Quelques mots encore**

On peut conclure en disant qu'il n'y a pas à attendre de miracles de l'approche ABA pas plus que de celles proposées par le programme Teeach, ou d'autres stratégies éducatives. Mais conduites dans la relation, avec souplesse, finesse et intelligence, elles sont nécessaires, elles sont même indispensables. De plus en plus d'éducateurs pratiquant ces stratégies éducatives reconnaissent l'intérêt et l'utilité d'une approche articulée... Lorsque ces conditions sont présentes on observe combien elles sont enrichissantes pour les uns et les autres et à quel point elles sont importantes pour les personnes suivies. On peut même faire l'hypothèse, qu'elles permettent à celles-ci d'évoluer plus rapidement et surtout de façon plus homogène, plus rassurante et contenant. Il n'est plus alors question de robotisation ou d'une mise en place de conduites qui échapperaient à une pensée sensible.

Souhaitons que, dans un proche avenir, une prise de conscience forte concernant la nocivité de certains conflits permette que l'on puisse travailler mieux dans le champ des souffrances autistiques.

### **Mots clés :**

Clivages, émotions, observations, double lecture, comportements opérants, renforçateurs, plasticité cérébrale, apprentissages, approches conjuguées.