



HAL
open science

Quelle place pour le corps? dans le psychodrame psychanalytique avec les enfants autistes ?

Laurence Barrer, Guy Gimenez

► To cite this version:

Laurence Barrer, Guy Gimenez. Quelle place pour le corps? dans le psychodrame psychanalytique avec les enfants autistes ?. *Revue de psychothérapie Psychanalytique de Groupes*, 2011, 57 (2), <10.3917/rppg.057.0035>. <hal-01774750>

HAL Id: hal-01774750

<https://hal.science/hal-01774750v1>

Submitted on 23 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

QUELLE PLACE POUR LE CORPS... DANS LE PSYCHODRAME PSYCHANALYTIQUE AVEC LES ENFANTS AUTISTES ?

Laurence Barrer et Guy Gimenez

ERES | *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*

2011/2 - n° 57
pages 35 à 45

ISSN 0297-1194

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2011-2-page-35.htm>

Pour citer cet article :

Barrer Laurence et Gimenez Guy, « Quelle place pour le corps... dans le psychodrame psychanalytique avec les enfants autistes ? »,
Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 2011/2 n° 57, p. 35-45. DOI : 10.3917/rppg.057.0035

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

QUELLE PLACE POUR LE CORPS DANS LE PSYCHODRAME PSYCHANALYTIQUE AVEC LES ENFANTS AUTISTES ?

LAURENCE BARRER
GUY GIMENEZ

L'élaboration de l'outil psychanalytique est passée par différentes phases. Des mains apposées sur le front des patients, Freud fait évoluer le cadre psychanalytique où le corps du patient est mis au repos allongé, laissant place à la rêverie et aux fantasmes. Aujourd'hui, le cadre psychanalytique a été adapté pour des pathologies qui n'avaient pas été théorisées à l'époque de Freud comme l'autisme, les états limites, ou pour le travail avec les nourrissons.

Dans le psychodrame psychanalytique de groupe avec des enfants autistes ou psychotiques, la question du corps est une question centrale puisque la verbalisation de leurs pensées, leurs ressentis, leurs émotions pour mettre au travail leur conflit interne, les incite à utiliser le corps comme langage. Nous voudrions montrer comment la médiation et la figuration par le corps, associées à la mise en groupe dans le dispositif psychodramatique, contribuent à la mise en pensée chez les enfants autistes.

CRÉATION DE L'ESPACE DU PSYCHODRAME PSYCHANALYTIQUE

Les participants

Le psychodrame psychanalytique de groupe à médiation qui va être présenté se déroule en hôpital de jour, animé par trois cothérapeutes

Laurence Barrer, psychologue clinicienne, doctorante LPCC université Aix-Marseille I, col. INSERM unité 669, Libéral ; 2 rue Henri IV, 83000 Toulon ; lbarrer@free.fr

Guy Gimenez, psychologue clinicien, psychanalyste de groupe CEFFRAP, maître de conférences/habilité à diriger les recherches, université Aix-Marseille I ; 29 av. R. Schumann, 13090 Aix-en-Provence ; guy-gimenez2@wanadoo.fr

femmes : une psychologue formée au psychodrame, une infirmière observatrice/rédactrice qui pratique le psychodrame depuis plusieurs années, une stagiaire étudiante en psychologie.

Nous présentons ici la deuxième année de prise charge psychodramatique de quatre patients autistes que nous présenterons rapidement. Timmy (7 ans) est un jeune garçon diagnostiqué dysharmonie évolutive avec présence de mouvements pervers ; Mars (6 ans et demi) avait de grandes difficultés à accepter les cadres, et montrait une grande violence physique sans être psychotique. Nous avons pensé pour les deux que le groupe permettrait de mieux intégrer les règles et le rapport aux autres, à la loi. Nelson (7 ans) avait été diagnostiqué par les psychiatres dysharmonie évolutive à son entrée en hôpital de jour ; il présentait des signes autistiques et faisait fréquemment des crises de tantrum pendant lesquelles la psychologue était obligée de le contenir physiquement contre son corps pour qu'il ne se morde pas au sang ou n'attaque pas un autre enfant. Il avait accès au langage et commençait les apprentissages. Sabine (6 ans et demi) était diagnostiquée autiste depuis l'enfance alors qu'elle dévorait la peinture des murs de l'appartement de ses parents, qui devaient être souvent repeints. Elle ne s'adonne plus à cette dévoration aujourd'hui, a acquis le langage, mais elle montre toujours des mécanismes autistiques au travers de crises tantrumiques de frustration, comme le dit Geneviève Haag.

LE CADRE DE TRAVAIL PSYCHODRAMATIQUE

Les règles du psychodrame sont énoncées à la première séance, puis rappelées dès qu'elles sont transgressées, l'association libre, la confidentialité, la restitution et l'abstinence (Barrer, 2010). Nous énonçons deux autres règles pour permettre de rester dans le groupe tout en pouvant en sortir, en mettant en jeu les différentes enveloppes groupales. La première est de ne pas sortir de la pièce du jeu, car nous avons observé que les enfants ont tendance à vouloir échapper au groupe en retournant dans l'institution lorsqu'ils sont débordés par ce qui se passe en eux ou dans le jeu des autres. Cette première règle permet de protéger l'enveloppe groupale des possibles départs brutaux (*acting*) d'un membre du groupe.

La deuxième est que nous les sortons du jeu en cours, et les asseyons à côté des cothérapeutes s'ils transgressent les règles. Ici, l'objectif est d'insérer une scansion dans le mouvement pulsionnel du passage à l'acte pour signifier la loi, la place du tiers, et de leur permettre de retourner ensuite dans le jeu. Par cette règle, nous symbolisons l'exclusion momentanée du jeu sans avoir recours à la sortie de la salle et du groupe.

Nous pensons que ces deux règles contribuent à la construction d'un double feuillet pare-excitatif et contenant : personne ne peut sortir de la salle si cela n'a pas été parlé et accepté par le groupe et personne

de l'extérieur n'est autorisé à entrer. De même, si le pulsionnel est trop violent, il est possible de se mettre en marge du groupe à côté des soignants non joueurs ou d'être mis à l'écart du groupe momentanément pour tenter une distanciation du pulsionnel.

Cette dernière règle a produit des effets sur les enfants qui, progressivement, l'ont intégrée (début d'introjection).

En effet, alors que Mars n'arrivait pas à respecter le cadre et empêchait le groupe de jouer, son départ a été demandé par les trois autres enfants. Mars s'est un peu calmé devant ce qu'il a vécu comme une menace et a réussi à rester jusqu'à la fin de l'année.

L'espace de la salle est divisé en un espace où l'on joue et un espace où l'on parle, afin de différencier dans l'espace le fonctionnement plus primaire (espace de jeu et mise en scène du corps) et plus secondaire (de l'échange verbal).

Le psychodrame est organisé en trois temps : d'abord, celui de l'élaboration groupale du scénario et de la distribution des rôles, ensuite celui du jeu avec la possible utilisation de déguisements, et enfin le temps de l'échange sur ce qui a été joué. Nous reprenons notre place sur les chaises mises en cercle dans l'espace secondaire. Le temps d'élaboration du jeu et celui de l'échange après le jeu se déroulent dans l'espace de parole, la mise en scène des scénarii se déroule dans l'espace de jeu. Ces trois temps sont suivis d'un quatrième, sans les enfants, d'élaboration de la séance entre les cothérapeutes pendant une heure.

TRAVAIL DES ENVELOPPES PSYCHIQUES DANS LE PSYCHODRAME

Nous présenterons maintenant la première séance de l'année afin de mettre en évidence l'importance du passage par le corps pour Sabine et comment cela lui a permis d'aborder des questions comme la différenciation entre mère/bébé, femme/enfant, et l'arrivée de questions oedipiennes.

Expression de la déliaison du groupe

Les premières séances après des vacances de deux mois, ou lors de la création d'un nouveau psychodrame avec les enfants autistes et multicarencés, sont toujours extrêmement morcelées. Chacun est dans son coin avec son scénario sans se préoccuper de ceux des autres, changeant aussi son scénario interne, et cela s'exprime par un « coq à l'âne » de la ligne associative du groupe. Au début, c'est le chaos des différents jeux et nous ressentons fortement le gel de la pensée contre lequel nous luttons en attrapant au vol des mots, des scènes, qui passent devant nous et qui se transforment avec une rapidité déconcertante.

Élaboration du jeu : Marineland, le pirate et les bébés

À cette séance, Mars est absent. Timmy arrive dans la salle en disant : « On va aller à Marineland... je veux faire un jeu de Marineland [...] je veux être le numéro des orques » et il rajoute : « Le monsieur m'emmène à Marineland pour mon anniversaire. » On peut remarquer qu'il y a chez lui une confusion entre jouer et être dans laquelle le sujet, qui a souvent du mal à se représenter comme humain, est associé à une scène.

Nelson propose d'être le pirate. Sabine, de son côté, dit : « Je joue à maman et au bébé », évoquant ainsi deux rôles en même temps. Quelque temps plus tard, à la quatrième séance, Sabine jouera « le bébé qui pleure », et à la septième « la maman qui fait dodo », et différenciera ainsi la représentation maman de la représentation bébé. Au travers des prises de rôles, elle pourra explorer ce qu'est une maman, un bébé, pour finir à la onzième séance par être un magicien (nous nous demanderons alors si elle commence à élaborer et explorer la question du père). En nous intéressant aux rôles pris successivement de séance en séance, on voit une évolution dans son questionnement interne, et sa capacité à penser des personnages différenciés, dans la famille. Nous avons pu observer la même évolution pour les autres membres du groupe.

La psychologue invite à expliciter le scénario proposé en demandant ce que vont faire les personnages. Timmy énumère de nombreux animaux marins et occupe tout l'espace de parole en parlant fort. Nelson exprime alors une émotion et dit : « J'ai peur. » Timmy s'exclame alors : « Un pirate qui a peur du loup ! », puis il se plaint que les autres ne veulent pas prendre les rôles qu'il leur propose. Sabine reprend en effet son fil associatif : « Un bébé va pleurer. » On peut observer comment ici la chaîne associative se construit, sans prendre en compte et sans intégrer les associations de chacun, mais sans les exclure non plus.

Le jeu

Les enfants se lèvent pour aller dans l'espace de jeu. Le coffre de déguisements est ouvert. Sabine se met à faire semblant de pleurer très fort et se roule en boule dans le coffre vide, figurant ainsi une partie du scénario qu'elle a proposé. Nelson, lui, met la cape de Batman pour faire le pirate, et par-dessus, une deuxième cape sur laquelle une tête de mort est dessinée. Timmy cherche un déguisement mais n'en mettra finalement pas. Dans le jeu, il s'adressera aux autres en utilisant leur prénom et non pas leur nom de rôle, comme nous lui ferons remarquer, en lui demandant de les appeler par les noms proposés pour le jeu.

Sabine, toujours dans le scénario qu'elle a proposé, prend la place de bébé « qui veut faire dodo » et veut une couverture pour la mettre dans la boîte et la réclame en criant. Mais les autres l'ignorent. Le

pirate, dans son coin, tourne en rond sur lui-même ; le monsieur des orques interpelle le pirate pour qu'il participe à son scénario et lui dit : « Voici le monsieur des orques, jette un poisson dans la bouche ! » Le niveau sonore de la séance est très haut : chacun veut faire entendre sa voix, couvrir celles des autres tout en interpellant les adultes. Ce haut niveau sonore important et l'excitation du groupe semblent être l'expression de la difficulté de chacun à participer à des scénarii communs, ceux des autres, et de jouer avec les autres.

L'appel de la fonction maternante

Dans le jeu, le bébé cherche une maman en appelant. Mais, comme personne ne répond, il continue d'appeler. Investissant la fonction maternelle et maternante, la psychologue rentre dans le jeu en prenant le rôle de la maman du bébé.

D'un coup, le monsieur des orques fait remarquer qu'il a repéré son arrivée, et augmente le bruit qu'il produit pour que chacun s'intéresse à son spectacle. Il essaie clairement d'attirer l'attention du pirate et du bébé qui sont chacun dans leur coin, comme s'il cherchait à s'unir avec les autres pour se protéger de la mère. De son côté, le pirate vient alors demander à la mère de lui mettre les chaussures de pirates à la place des siennes, comme s'il souhaitait utiliser la maman qui vient d'arriver dans la scène jouée.

Pendant ce temps, le monsieur des orques couvre le bébé avec une quantité de vêtements et s'occupe de lui comme une maman protectrice. Mais le bébé crie : « Étouffée ! » Il montre ici sa capacité à utiliser parfois des scénarios proposés par les autres comme support pour exprimer ses scénarios internes : il remplit ainsi le coffre-berceau de tous les déguisements, telle une mère trop prévenante et envahissante, qui met en danger son enfant, par son incapacité à gérer la distance avec lui.

La psychologue intervient alors de façon interprétative dans le jeu en figurant une mère protectrice, afin que les enfants en fassent l'expérience de l'intérieur. Elle rassure le bébé en lui parlant doucement, et il se calme. Intéressé, le pirate s'approche de la scène apaisante. Le monsieur des orques vient également, mais chatouille le bébé, dans un mouvement opposé, d'excitation, en disant : « Fais guili guili », comme pour reprendre sa place d'être vu par tous.

La psychologue reprend alors pour gérer ce mouvement excitant : « Il y a une maman orque et un bébé orque ? » Elle essaie ainsi d'articuler le thème des orques à la problématique des relations mère-bébé. Le monsieur des orques s'éloigne de la maman et s'en rapproche à plusieurs reprises, comme s'il cherchait avec difficulté la juste distance. Le pirate fait de même, puis regarde de loin, du coin de l'œil, et modifie un peu son scénario en répondant à la mère : « Je ne suis pas un orque, mais une baleine. »

On voit dans cette séquence comment la chaîne associative qui se construit est interrompue à de nombreuses reprises, chacun explorant son propre scénario en acceptant à certains moments d'interagir avec celui des autres, surtout quand celui-ci figure des éléments de son histoire, de sa problématique ou de son monde interne.

D'un coup, comme dans un mouvement rivalitaire et attaquant, le monsieur des orques se couche sur le bébé et lui vole les couvertures. Le bébé râle. Il essaie d'atténuer son acte en disant : « Attend ! Je rigole ! » Puis, soudain, comme pour réparer son geste, il embrasse le bébé qui essaie de se dégager, mais il insiste et recommence. La psychologue intervient de façon protectrice (pare-excitante) en lui signifiant qu'il ne peut pas l'embrasser s'il ne veut pas.

De loin, le capitaine tape du pied, comme pour être entendu. Le monsieur des orques se rapproche de lui et signifie : « On est copains tous les deux. » Il semble réagir à la tentative du pirate pour prendre la place centrale. Puis il revient vers le berceau et embrasse à nouveau le bébé de force. La psychologue intervient une seconde fois de façon cadrante, mais cette fois dans le jeu : « Vous ne pouvez pas embrasser mon bébé comme ça ! » Elle protège ainsi un espace et une enveloppe personnelle, pour le bébé, et lui dit : « Tu es d'accord, bébé ? » Il acquiesce.

On voit ici comment Timmy fait un subtil va-et-vient entre règles et limites du groupe, explorant, ainsi, en situation de groupe, une relation ambivalente avec l'objet primaire.

La quête de la bonne mère

Le pirate est couché sur le sol. Le monsieur des orques se couche à côté. Le bébé dort. La maman dit doucement : « Bonne nuit, ici tout le monde est endormi. » Quelques secondes plus tard, alors que le groupe semble s'apaiser, le monsieur des orques crie fort : « Cocorico », comme pour réveiller tout le monde, tout en continuant à jouer. Le pirate essaie alors de se rapprocher de la mère, et le monsieur des orques harangue la foule pour attirer chacun à son spectacle. Puis ils essaient tous les deux de faire une bise à la maman en lui disant bonjour. Le bébé appelle alors sa maman, et vient s'asseoir sur elle à l'intérieur de ses jambes croisées en tailleur.

Le rapprochement des deux personnages avec la mère semble avoir angoissé le bébé, dans un mouvement d'exclusion. Tout se passe comme si le bébé avait peur que les deux rivaux lui volent sa mère, et nous pouvons repérer un mouvement pour s'appropriier la mère, dans un élan de rivalité fraternelle, dans lequel l'objet primaire semble trop envahi par les autres, et pas assez disponible. Nous remarquerons que cette configuration dans le groupe correspond à la celle de la famille de Sabine où la mère doit s'occuper de son frère qui est Asperger, et du père, « trop distrait » dit la mère. À ce moment de scène psychodrama-

tique, je me mets à rêver aux murs de l'appartement grignotés, et me demande ce qui la dévorait de l'intérieur.

À travers ce passage par le corps où la tendresse est recherchée, le groupe semble être à la recherche d'une bonne mère interne. Dans le jeu, la psychologue jouant la maman accepte le collage corporel mère/bébé que Sabine rejoue dans ce scénario précœdipien. Cette mère qu'elle mettait à l'intérieur en dévorant les murs semble là aujourd'hui dans le jeu et l'entoure de ses bras. En utilisant le corps du soignant, c'est comme si elle se réappropriait quelque chose qui n'a pas réussi à se constituer dans sa psyché. L'espace d'un instant de jeu psychodramatique, elle semble renouer avec la bonne mère interne : une mère présente, protectrice, aimante.

Le monsieur des orques fait à nouveau énormément de bruit et hurle, et on a du mal à le comprendre. On peut ici faire l'hypothèse que la vision de ce bébé avec une mère contenante suscite en lui une forte angoisse. Le bébé applaudit, puis s'arrête brusquement en disant : « Il est deux heures, il faut faire dodo maintenant. »

DISCUSSION

Nous avons comme projet de montrer comment la médiation et la figuration par le corps, associées à la mise en groupe dans le dispositif psychodramatique, contribuent à la mise en pensée chez les enfants autistes.

Nous avons instauré des règles spécifiques pour les groupes d'enfants autistes : celle de la nécessité de rester dans le groupe pendant toute la séance et celle de sortir l'enfant du jeu et de le placer dans un espace spécifique, à côté du clinicien, quand il est trop pris dans le mouvement pulsionnel ou l'*acting*. Ces deux règles pointent le fonctionnement du groupe par rapport à l'enveloppe, et indiquent à la fois l'importance de rester dedans, tout en reconnaissant que, quand les tensions sont trop fortes, un sas hors du jeu mais dans le groupe et près du clinicien permet de maintenir la continuité du fonctionnement du groupe intégrant la discontinuité du fonctionnement individuel. Ces règles permettent de protéger chacun et le groupe, mais aussi de traiter les mouvements qui ne pouvaient initialement être que déchargés.

Les objets

À la différence du psychodrame de groupe classique, des supports sont fournis aux enfants autistes, les habits, comme support aux jeux et aux associations. L'habillage ou le déguisement semble être une aide pour « faire semblant », pour « faire comme si », spécifique à l'activité du jeu, et habiter plus facilement les rôles proposés pour des sujets chez qui la capacité d'abstraction et de symbolisation est en développement. De même, une partie du travail du clinicien porte aussi sur la nécessité

d'aider les enfants à différencier l'aire de jeu (où l'on est un personnage, avec son identité, son histoire et son nom) et l'aire de parole (où l'on est soi-même avec son prénom).

La chaîne associative

On observe dans la séance présentée la dynamique de la construction d'une chaîne associative dans un groupe d'enfants autistes. Dans un premier temps, alors que le groupe, à la demande de la psychologue, précise le scénario qui sera joué, on peut remarquer que l'explicitation d'éléments des chaînes associatives individuelles ne prend pas en compte et n'intègre pas les associations de chacun, mais sans les exclure non plus. Dans un deuxième temps, les éléments des chaînes associatives individuelles se relient pour n'en former qu'une concernant la mise en contact avec l'objet primaire dans l'espace de jeu lorsque le corps est en mouvement. À certains moments, la chaîne associative en cours de construction est interrompue, chacun explorant de son côté son propre scénario, mais elle est également relancée, certains membres du groupe acceptant, pendant un court moment, d'interagir avec les autres et d'explorer le scénario de l'autre ou le sien propre en passant par l'autre ou par les autres, sans trop de risque, surtout quand celui-ci figure des éléments de son histoire, ou de sa problématique personnelle, qui, dans certains cas, peut faire écho chez les autres.

Gestion de l'excitation et du niveau sonore

La difficulté à participer à des scénarios communs, ceux des autres, et de jouer avec eux, peut provoquer, nous l'avons vu, une montée importante de l'excitation dans le groupe, avec parfois un niveau sonore important. L'intervention et les interprétations de la clinicienne peuvent se faire dans le moment de parole, mais aussi et surtout, dans des interprétations jouées. Il peut s'agir aussi de jeux dans lesquels est mis en scène un personnage portant une fonction psychique défaillante chez un enfant ou dans le groupe à un moment donné (comme par exemple la fonction maternelle et contenante, la fonction pare-excitative, la fonction paternelle, etc.). Le travail thérapeutique groupal consistera en un processus d'introjection de la fonction contenante du groupe, pour pouvoir instaurer ou restaurer les enveloppes psychiques : le niveau sonore baisse alors dans le groupe. On peut observer dans ce type de groupes combien l'enfant autiste souffre d'une non-construction des premiers contenants de nature rythmique (Haag, 1985), et dans le groupe l'enveloppe archaïque sonore remplit l'espace à la place d'une enveloppe pare-excitative introjectée. Le corps du clinicien, accueillant celui du jeune patient, matérialise la fonction de maintenance du psychisme où quelque chose pour soi peut advenir. Des commentaires indiquant la fonction de protection ont aussi un effet

symbolisant et participent à l'introjection de cette fonction défaillante (par exemple quand la psychologue, dans le jeu, commente que le bébé a besoin d'une maman protectrice, et montre, en jouant, ce que cela peut recouvrir d'un point de vue expérientiel, afin d'accompagner le processus introjectif). À d'autres moments, le clinicien accompagne l'articulation des chaînes associatives individuelles pour organiser avec chacun une chaîne associative de groupe (Gimenez, 2006).

Construction des enveloppes psychiques groupales

Nous nous sommes posés la question de la construction de l'enveloppe psychique du groupe apte à contenir les psychés morcelées des participants. On observe, dans ce groupe, en parallèle à l'élaboration de l'enveloppe du groupe, une augmentation de la cohésion entre les enfants et la construction d'un lien qui les unit. En même temps, on repère aussi une plus grande prise en compte d'autrui, dans cet espace en construction (dans le jeu et en chacun). À certains moments, non seulement l'autre existe, mais peut être investi comme objet étayant, pour jouer. Cette prise en compte de l'autre et l'articulation des espaces dans l'enveloppe du groupe est pour nous une évolution encourageante de ces jeunes enfants autistes.

Le passage par le corps et le corps de l'autre

La diffraction du transfert dans le groupe (Kaës, 1988) permet d'aborder des questions difficiles et possiblement douloureuses. Les enfants du groupe, pour pouvoir verbaliser leurs conflits intérieurs, par exemple dans leur quête d'une figure maternelle, passent par l'expérience corporelle. L'aspiration à avoir une bonne mère pour soi passe par une série de contacts corporels (bises, se toucher) qui semble déclencher des mouvements envieux et de rivalité dans le groupe, ce qui est souvent le prix à payer pour pouvoir exprimer ses propres désirs dans un groupe, tout en respectant le pacte dénégatif (Kaës, 1989). L'expérience sensorielle de l'autre, sentir le corps de l'autre, semble permettre une intégration et une acceptation de leur propre désir. Comme le corps n'est pas mis à distance par la mère dans le jeu, l'enfant ne se sent pas rejeté, et il peut élaborer des mouvements moins archaïques que sont la rivalité et le désir, si difficiles à faire émerger chez les enfants dans un état autistique.

Le développement de la fonction pare-excitative et contenante dans le groupe

Nous pouvons penser que la part maternante de la clinicienne est attendue, voire « appelée », par les enfants autistes, ce qui lui permet d'incarner la fonction alpha dans le groupe, telle qu'elle a été décrite

par Bion (1979) : fonction de transformation des éléments bêta, non encore transformables pour le sujet. C'est ainsi que l'étayage sur l'autre, essentiellement sur le clinicien, mais aussi secondairement sur les autres membres du groupe, a permis le début de mouvements introjectifs de ce qui auparavant ne pouvait qu'être expulsé de soi.

Le travail de l'introjection grâce au passage par l'autre

On repère aussi, dans ce groupe, un double mouvement de liaison-déliation spécifique aux groupes constitués de patients ayant des pathologies psychotiques ou autistiques (Gimenez, 2006). On y observe en effet, d'une part, un mouvement de déliaison psychique (attaque contre les liens, pulsion de mort, travail du négatif), et, d'autre part, un mouvement de liaison, d'appareillage des psychés et de résonance entre les mondes internes de chaque-un, dans le groupe, en présence d'autrui, dans une enveloppe suffisamment protectrice.

EN CONCLUSION

La plus grande difficulté rencontrée dans les groupes de psychodrame psychanalytique à médiation que nous pratiquons avec des enfants autistes, est de tenir un cadre suffisamment rigoureux pour permettre un maximum de liberté d'expression aux enfants très dissociés et démantelés psychiquement, et en même temps gardant assez de malléabilité (Roussillon, 2001). On peut s'étonner parfois de la rapidité de récupération des apprentissages de ces enfants où les capacités intellectuelles, qui semblaient définitivement figées dans l'état autistique (gel psychique), sont quelquefois réanimées par l'émergence de la pulsion épistémophile.

Si, comme le souligne René Kaës (1976), « nous venons au monde par le corps et par le groupe, et le monde est groupe et corps », dans cette perspective, nous pouvons soutenir que les premières étapes de la symbolisation pour les enfants autistes peuvent être accompagnées par l'exploration, l'expérience, et l'éprouvé sensoriel de la mise en scène partagée du corps dans un groupe suffisamment protecteur, accueillant, et contenant.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, D. 1956. *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, PUF, 2004.
- ANZIEU, D. 1985. *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1996.
- BARRER, L. 2010. « Évolution de processus autistiques au travers du psychodrame psychanalytique à médiations », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 55, 89-101.
- BION, W. 1962. *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, 1979.

- BION, W. 1967. *Recherche sur les petits groupes*, Paris, PUF, 2004.
- BRUN, A. 2007. *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, Dunod.
- CHOUVIER, B. et coll. 2002. *Matière à symbolisation*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- FREUD, S. 1929. *Malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1997.
- GIMENEZ, G. 2002. « Les objets de relation », dans B. Chouvier et coll., *Les processus de la médiation*, Paris, Dunod.
- GIMENEZ, G. 2003. « La psychothérapie des patients psychotiques hallucinés », *Cahiers de psychologie clinique*, De Boeck université, n° 21, 83-98.
- GIMENEZ, G. 2006. « La construction d'une chaîne associative groupale dans le travail psychanalytique avec les patients psychotiques en groupe : du chaos dissociant à une possible polyphonie », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 47.
- HAAG, G. 1985. « La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps », *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 33, 107-114.
- HAAG, G. 2005. « Comment les psychanalystes peuvent aider les enfants avec autisme et leur famille », dans B. Golse, P. Delion (sous la direction de), *Autisme : état des lieux et horizons*, Toulouse, érès, 2006.
- KAËS, R. 1976. *L'appareil groupal psychique*, Paris, Dunod.
- KAËS, R. 1988. « La diffraction des groupes internes », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 11, 169-174.
- KAËS, R. 1989. « Le pacte dénégatif dans les ensembles intersubjectifs », dans A. Missenard, G. Rosolato et coll., *Le négatif. Figures et modalités*, Paris, Dunod, 101-136.
- KAËS, R. et coll. 1999. *Le psychodrame psychanalytique de groupe*, Paris, Dunod.
- ROUSSILLON, R. 2001. « L'objet "médium malléable" et la conscience de soi », *L'Autre*, vol. 2, 241-254.