De l'utilité des objets flottants dans le cadre d'un dispositif " groupe fratrie " destiné à des frères et soeurs d'enfants porteurs de troubles du spectre de l'autisme

Stéphanie Claudel-Valentin, Anne-Bérengère Jehenne, Marie-Line Gagnard, Delphine Arnould

▶ **To cite this version:**

Stéphanie Claudel-Valentin, Anne-Bérengère Jehenne, Marie-Line Gagnard, Delphine Arnould. De l'utilité des objets flottants dans le cadre d'un dispositif " groupe fratrie " destiné à des frères et soeurs d'enfants porteurs de troubles du spectre de l'autisme. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 2022, 1 (68), pp.119-141. 10.3917/ctf.068.0119 . hal-03643662

HAL Id: hal-03643662
https://hal.science/hal-03643662

Submitted on 16 Apr 2022

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.

De l'utilité des objets flottants dans le cadre d'un dispositif « groupe fratrie » destiné à des frères et sœurs d'enfants porteurs de troubles du spectre de l'autisme

Stéphanie Claudel-Valentin[1], Anne-Bérengère Jehenne[2], Marie-Line Gagnard[3] & Delphine Arnould [4]

Résumé

Dans une perspective combinant approche systémique et psychodynamique de manière complémentaire, cet article présente une étude portant sur le vécu des frères et sœurs d'enfants porteurs de troubles du spectre de l'autisme. Afin de répondre à leurs besoins spécifiques, un dispositif nommé « groupe fratrie » a été mis en place durant 3 ans dans le cadre d'un Centre Ressources Autisme. Comprenant deux groupes d'âges d'enfants de 5 à 11 ans et d'adolescents âgés de 12 à 17 ans, il a été coanimé par deux psychologues cliniciennes.
Au fil des séances et à l'aide de supervisions réalisées dans le cadre d'une recherche action, des objets flottants ont été proposés pour créer une dynamique de groupe et ainsi permettre aux enfants / adolescents d'élaborer et d'exprimer plus aisément leurs émotions et leurs difficultés. Cette étude est ponctuée par une vignette clinique, dans laquelle est décrite la construction, la mise en scène et les répercussions d'un objet flottant adapté à cette population.

Abstract : The usefulness of floating objects in the context of a "sibling group" for brothers and sisters of children with autism spectrum disorders
In a perspective combining a complementary systemic and psychodynamic approach, this article presents a study focusing on siblings' experience of children with autism spectrum disorder. In order to meet their specific needs, as part of a French health and social structure named "Centre de Ressources Autisme", a plan designated "siblings group" was created for 3 years. It included two age groups with children from 5 to 11 and teenagers from 12 to 17, and was facilitated by two clinical psychologists.
During the sessions and with supervisions carried out in the course of a research action, floating objects were offered to create a group dynamic and therefore allow the children or teenagers to elaborate and reveal more easily their emotions and difficulties. This study is concluded by a clinical case, which describes the construction, staging and repercussions of a floating object adapted to this population.

Mots-clés
Groupe fratrie – Objets flottants – Approches systémique et psychodynamique – Période de latence

Keywords
Siblings group – Floating objects – Systemic and psychodynamic approach – Latency period

[1] Maître de conférences en psychologie clinique du développement, Laboratoire 2LPN, Université de Lorraine.
[2] Etudiante en Master Psychologie clinique du développement, Université de Lorraine.
[3] Psychologue d'orientation systémique, SAEMO « Réalise » - Thérapeute familiale et de couple, CIRFA.
[4] Psychologue clinicienne, Sessad Vivre avec l'Autisme.

Introduction

En tant que sous-système au sein du groupe familial, la fratrie peut être reconnue comme une entité qui se construit dans la triangulation avec les relations verticales tissées entre parents et enfants tout en pouvant exister de façon autonome (Vinay, 2011). Traversée d'amour et de haine, de complicité et de rivalité, les expériences fraternelles contribuent au développement identitaire de l'enfant dans un jeu d'alliances et de pouvoir, qui s'effectue dans et hors contrôle des parents, et favorise par là-même une différenciation de soi et un processus de socialisation (Claudel-Valentin, 2017). Lorsqu'un membre de la fratrie est porteur de troubles du développement, ces expériences peuvent revêtir une coloration particulière et s'avérer plus ou moins structurantes selon le degré de sévérité des troubles de l'enfant atteint, la vulnérabilité psychique des parents et celles des frères et sœurs eux-mêmes (Lefebvre des Noëttes & Safarty, 2008), entraînant parfois une rigidification des modes relationnels au sein de la famille (Claudel *et al.*, 2013). Dans un contexte de troubles du spectre de l'autisme, l'altération des interactions sociales et des capacités de communication de l'individu ainsi que le caractère restreint et stéréotypé de ses comportements (DSM-5, 2013) peut induire un stress parental majeur comparativement à d'autres types de handicap (Lee *et al*., 2008) et engendrer une moindre qualité de vie pour la fratrie (Le Corfec *et al*., 2020), ce qui conduit chercheurs et praticiens à envisager des dispositifs d'accompagnement qui répondent spécifiquement aux besoins de ces fratries (Claudel-Valentin *et al.*, 2020).

Dans cette perspective, un dispositif nommé « groupe fratrie » a été mis en place en collaboration avec le Centre Ressources Autisme de Lorraine de 2018 à 2021 dans le but d'analyser la pertinence de ce type d'accompagnement. Il comprend deux groupes d'âge d'enfants de 5 à 11 ans et d'adolescents de 12 à 17 ans qui se sont réunis au cours de séances mensuelles d'une durée d'1h30. Pensé dans une approche à la fois clinique et systémique, ce dispositif vise le développement psycho-affectif de la fratrie et l'équilibre de la dynamique familiale. L'accent est mis sur l'expression du vécu singulier des participants, le lien entre leurs affects et leurs représentations, l'accès à une ambivalence de sentiments, afin de favoriser une subjectivation du handicap et de ses conséquences au quotidien. Dans une démarche de compréhension des enjeux développementaux pour ces membres de fratrie, les effets de ce dispositif ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse, et sa construction a été modélisée dans le but d'apporter des repères théoriques et techniques aux professionnels impliqués dans l'accompagnement de telles familles. Dans une visée intégrative, les principes de la systémie se sont révélés très féconds en complémentarité des processus psychodynamiques pour penser le cadre du dispositif. Différents outils de médiation ont ainsi été utilisés/créés en fonction des

besoins repérés afin d'établir un espace contenant de communication. Le recours aux objets flottants s'est avéré alors particulièrement fructueux pour créer une dynamique de groupe susceptible d'engager de nouveaux modes d'expression et d'élaboration. C'est ce dont nous souhaitons témoigner à travers cet article.

1. *Groupe fratrie d'enfants porteurs de TSA*

Si les troubles du spectre de l'autisme sont actuellement mieux identifiés avec prise en compte de l'hétérogénéité de leurs manifestations (Lord *et al.*, 2018), la spécificité de leurs répercussions sur l'entourage familial est également davantage considérée et donne lieu à la mise en œuvre de prises en charge adaptées aux caractéristiques de la dynamique familiale/fraternelle dans ce contexte atypique.

1.1 Dynamique familiale et problématique fraternelle

Le handicap d'un enfant atteint d'une déficience ou pathologie peut engendrer un vécu traumatique pour l'ensemble des membres d'une famille et déclencher des réactions en chaîne afin de réajuster l'équilibre familial (Korff-Sausse, 2007). En premier lieu, les frères et sœurs vivent l'irruption du handicap dans le cadre de la relation verticale parents-enfants (Jalenques & Coudert, 1992), ils perçoivent le désarroi et la tristesse de leurs parents avant même de comprendre et prendre conscience de la nature du handicap de leur pair (Ringler, 2004). L'enfant porteur de handicap mobilise l'attention des parents et l'ensemble des relations familiales se cristallise souvent autour de lui (Claudon *et al.*, 2005). Moins disponibles physiquement et psychiquement pour les autres frères et sœurs, les parents peuvent se trouver amoindris dans leur fonction de pare-excitation (Decherf, 2006) et peinent le plus souvent à parler du handicap et de ses conséquences avec la fratrie (Gardou, 2012). C'est ainsi que s'installent généralement des non-dits, sources d'anxiété et de culpabilité pour les frères et sœurs qui n'osent ni s'exprimer ni poser de questions par crainte d'attiser la souffrance parentale (Scelles, 2008). Le caractère horizontal des relations fraternelles se trouve également remis en cause avec l'instauration de relations asymétriques (Griot *et al.*, 2013) : les relations de « rivalité-compétition-agressivité » peuvent en effet être perturbées. L'agressivité pas toujours exprimée, voire non assumée, peut être transformée en sollicitude par les frères et sœurs qui se positionnent souvent en tant qu'« aidants » par formation réactionnelle. Les parents eux-mêmes ont parfois des difficultés à laisser les enfants développer entre eux des relations spontanées dans le but de protéger l'enfant handicapé (Scelles, 2008). Ces schémas relationnels peuvent perdurer au fil du développement de la fratrie induisant parfois certains

choix professionnels, mais contribuent également à l'émergence de qualités personnelles telles que l'ouverture à la diversité, l'empathie et la tolérance (Vivanti, 2001 ; Benderix & Sivberg, 2007 ; Le Corfec *et al.*, 2020).

Dans un contexte de TSA, le climat familial se caractérise par un haut niveau d'anxiété (Tomeny *et al.*, 2016 ; Shivers *et al.*, 2019) et la fratrie apparaît d'autant plus impactée que les troubles du comportement de l'enfant TSA sont marqués (Orsmond & Seltzer, 2009 ; Baghdadli *et al.*, 2014) : rituels, stéréotypies, impulsivité voire agressivité affectent directement la relation fraternelle. Les effets du TSA sur la fratrie s'avèrent variables d'une étude à l'autre (Derguy & Cappe, 2019) mettant en évidence l'influence de la taille, de la place, des écarts d'âge dans la fratrie, et du degré de connaissance/compréhension du TSA chez les frères et sœurs (Le Corfec *et al.*, 2020). Selon le cas, sont observées une pauvreté des interactions fraternelles (Kaminsky & Dewey, 2001) ou une augmentation des conflits fraternels (Hastings & Petala*s*, 2014 ; Petalas *et al.*, 2012). Les processus d'identification et de différenciation à l'autre peuvent s'en trouver davantage perturbés, entraînant parfois des comportements de mimétisme difficiles à gérer par les parents, voire des troubles de l'individualisation plus marqués (Claudon *et al*., 2005). L'aspect imprévisible des troubles, leur caractère incompréhensible et inadapté peut susciter gêne et embarras chez les frères et sœurs qui redoutent le regard de l'environnement social notamment à l'adolescence (Corsano *et al.*, 2017), engendrant un sentiment de honte peu avouable par ces derniers (Claudel-Valentin, 2017). Peut apparaître également un sentiment de responsabilité vis-à-vis du pair porteur de TSA qui devient source d'une souffrance émotionnelle importante (Nillama *et al.*, 2019). Globalement, le niveau d'adaptation se situerait entre deux pôles, de l'absorption psychique par le handicap à la résilience, avec des situations intermédiaires telles que le repli narcissique, l'auto-sabotage, le besoin de briller aux yeux de tous, ou encore une hypermaturation/parentification venant masquer une fragilité psychologique de la fratrie, voire un noyau dépressif (Wintgens & Hayez, 2003 ; Claudel & Claudon, 2015), ce qui implique une vigilance et une attention éclairée des professionnels du handicap pour concevoir au cas par cas des modalités d'accompagnement suffisamment souples et ajustées.

1.2 Accompagnement dans le cadre d'un groupe de parole

Le fonctionnement des groupes de parole à l'attention des fratries varie considérablement d'un dispositif à l'autre avec une diversité de cadres et des objectifs différenciés (Dayan *et al.*, 2006 ; Claudel-Valentin *et al.*, 2020). Mis en place généralement par la structure d'accueil de l'enfant porteur de handicap, ces dispositifs s'adaptent le plus souvent aux caractéristiques du contexte

de handicap visé. Selon le cas, peut être privilégiée une approche cognitivo-comportementale avec des interventions de psychoéducation ciblant spécifiquement l'amélioration du fonctionnement comportemental et émotionnel des participants, l'accroissement des connaissances concernant le handicap de leur pair, l'apprentissage de stratégies d'adaptation ; ou au contraire une approche clinique/psychodynamique s'appuyant davantage sur l'expression singulière du sujet dans ses dimensions conscientes et inconscientes, avec une méthode de libre association favorisant l'empathie et les échanges intersubjectifs entre les membres du groupe pour une conscientisation du handicap.

Le dispositif présenté ici s'inscrit dans cette seconde approche, dans une démarche de recherche action qui se veut circulaire et évolutive pour s'adapter et répondre aux besoins du terrain, et se réfère au modèle systémique pour comprendre l'organisation structurelle des familles et la dynamique du groupe de parole. Il s'agit précisément de créer un espace intermédiaire dans lequel les enfants/adolescents participants peuvent prendre conscience de leurs similitudes et de leurs altérités, de la diversité des situations, et expérimenter une parole différente sur l'autisme. Le groupe y est conçu comme une sorte de caisse de résonance de ce qui peut se jouer en famille. L'objectif est de pouvoir favoriser une élaboration des représentations sur la famille et son environnement (son mode d'organisation, ses mythes, ses valeurs) et une prise de conscience de la complexité des affects qui peuvent y être associés. Au-delà d'une compréhension du handicap, de leur manière d'être en famille, il s'agit de permettre aux participants d'accéder aux affects qu'ils ont pu refouler (via la reconnaissance par un tiers). Les émotions doivent pouvoir être ressenties et non seulement intellectualisées, et cela en passe par l'expérience du jeu dans le groupe permettant à chacun d'expérimenter des places et rôles différents, de se décentrer et de révéler des aspects d'eux-mêmes parfois difficilement mobilisables (Calicis, 2006). L'analyse des modes de relation au sein du groupe, du type d'alliances horizontales (entre enfants/adolescents) ou verticales (avec les psychologues), contribue à la compréhension de la dynamique du groupe et constitue un levier thérapeutique pour permettre aux participants de s'approprier leur histoire personnelle et en être acteur.

Issu d'un partenariat entre deux Universités (Université de Lorraine et Paris-Nanterre), le protocole de recherche a impliqué plusieurs institutions de terrain et a été validé par un comité d'éthique (Commission éthique de l'UFR Sciences psychologiques et sciences de l'éducation de Paris Nanterre). Le cadre du Centre Ressources Autisme de Lorraine (CRAL) a été privilégié pour l'implantation du dispositif compte tenu de la nature spécifique de ses missions - actions de diagnostic, de recherche, d'information et de sensibilisation auprès des familles et des professionnels - et de sa position d'extériorité dans la prise en charge de l'enfant avec TSA.

Outre la participation du CRAL, son fonctionnement a été assuré grâce à la collaboration des associations de parents d'enfants TSA, et des structures sanitaires et médico-sociales de la région, qui ont contribué au repérage des besoins familiaux et à la communication en direction des familles susceptibles de pouvoir bénéficier du dispositif. La mise en œuvre du dispositif a été réalisée par deux psychologues cliniciennes spécifiquement recrutées pour l'animation des séances (l'une spécialisée dans le champ des TSA, l'autre dans le champ systémique, chacune assurant une fonction complémentaire) et par une étudiante en Master de Psychologie clinique du Développement pour une observation extérieure du fonctionnement des groupes qui en permet une analyse fine dans le cadre de supervision animée par l'enseignant-chercheur investigateur principal de la recherche.

Cette mise en œuvre a nécessité initialement de lever certaines résistances chez les enfants/adolescents – déni du handicap/de la différence, difficulté à dévoiler son vécu douloureux dans un souci de protection de la famille, difficulté à prendre position par loyauté familiale – l'enjeu étant de respecter ces loyautés tout en soutenant un processus d'individualisation qui intègre la différence.

Afin de favoriser cette rencontre et de permettre une prise de distance face aux enjeux psychiques sous-jacents, l'accent a alors porté sur le langage analogique grâce à l'utilisation d'objets médiateurs qui ont pu permettre d'impulser de nouveaux comportements pour que les participants se découvrent eux-mêmes et s'engagent dans un processus d'élaboration personnelle.

2. *Objets flottants*

Techniques d'entretien systémique développées depuis le début des années 1980 par Philippe Caillé pour faciliter la rencontre avec le patient, les objets flottants permettent de mobiliser l'émotionnel et le corporel en recourant à l'usage de la métaphore pour favoriser la symbolisation (Platteau, 2012).

A la fois objet concept, objet expérience, objet esthétique et narratif si l'on reprend les termes de Sprocq-Demarcq & Rey (2008), ce type de média et cette méthode permettent à un sujet de mettre en scène son histoire personnelle autrement, dans un espace de communication où chacun se laisse surprendre dans la co-construction imaginaire avec l'autre, et favorisent ainsi une transformation des représentations.

Selon Calicis (2006), ce sont des objets qui flottent dans l'espace intermédiaire tels des « bouées à la surface de l'eau », qui n'appartiennent ni au psychologue ni aux participants, mais à la

rencontre « thérapeutique », des objets qui sont proposés par le psychologue qui en assume la responsabilité et l'accompagnement.

Agréable et ludique, suscitant l'envie et le plaisir de jouer, ces objets sont à l'intersection du « play » et du « game » : ils invitent à une activité créatrice libre tout en présentant un cadre qui comporte des règles peu nombreuses mais strictes. Ce cadre structuré, qui implique certaines contraintes pour les participants et le psychologue, se veut rassurant et sécurisant car il limite les débordements et offre un contenant à la créativité (Winnicott, 1971) qui peut alors se déployer librement (Calicis, 2006).

2.1 Principes de fonctionnement dans le cadre du groupe fratrie

Dans le cadre du dispositif « groupe fratrie », ce média est conçu pour relancer le jeu familial là où il a pu être bloqué : il s'agit de bousculer les schémas habituels pour ouvrir vers d'autres choix/positionnements possibles, susciter un changement de perspective et de vécu.

Les objets flottants sont proposés à un moment donné du processus thérapeutique, puis retirés quand ils ont pu jouer leur rôle. Ils sont élaborés en supervision par l'enseignant-chercheur, les psychologues cliniciennes et l'étudiant observateur, sur la base des processus de groupe repérés en séance, et sont réajustés au cours de la séance suivante selon les besoins manifestés par les enfants. Ils sont utilisés en alternance avec d'autres types d'objets médiateurs (objets préconstruits), en laissant la place à des temps d'échanges informels dans une logique de libre association pour favoriser l'émergence des besoins personnels des participants. Temps de centration individuel et temps d'interaction groupale autour d'objets créatifs se succèdent au rythme des besoins repérés.

Ils ne peuvent être proposés trop tôt dans le processus thérapeutique, une relation de confiance et de sécurité doit pouvoir s'être tissée entre le psychologue et les participants, ce qui suppose une construction de l'alliance. Dans une posture d'accueil, de curiosité bienveillante, le psychologue veille à établir un échange authentique et respectueux, et évite l'abord frontal de ce qui peut être vécu comme trop douloureux ou angoissant. Facilitateur de la communication, il soutient la démarche tout en restant en retrait et se garde d'interpréter : ce sont les participants qui font émerger le sens. Le psychologue questionne le contenu, relève les différences et points communs pour relancer la recherche en privilégiant la découverte par les participants eux-mêmes.

Dans ce cadre, différents objets flottants ont été utilisés/revisités tels que le jeu de l'oie (Caillé & Rey, 2004), le génogramme imaginaire (Mérigot & Ollié-Dressayre, 2005), les boutons (Schon, 2010), le blason (Dachet & Duret, 2015). D'autres ont été spécifiquement créés pour

répondre à la problématique de ces jeunes gens : c'est le cas de « l'ourson pas pareil » proposé au groupe des enfants, que nous avons choisi de présenter ici pour illustrer notre démarche.

2.2 Présentation d'un outil spécifiquement adapté : « l'ourson pas pareil »

Inspiré de l'utilisation des masques en systémie, ce média s'appuie sur la confection d'un pantin mobile incarnant la différence, qui sera mis en mouvement pour représenter l'histoire familiale de manière métaphorique. La création du scénario est initiée à partir du conte de *l'ourson pas pareil*, extrait du Test des Contes mis au point par Royer en 1978 qui a été revisité par De Tychey en 2010. Ce test vise initialement l'évaluation du développement psychoaffectif de l'enfant et se présente sous la forme d'histoires à compléter. Le conte de l*'ourson pas pareil* a été choisi dans la mesure où l'histoire ne colle pas directement à l'histoire des familles concernées (évite l'anxiété du dévoilement) et permet d'instaurer une réflexion sur l'autre différent. De par sa construction, ce conte permet de sonder la construction de l'identité narcissique de l'enfant, son contenu latent se réfère à la qualité de l'investissement libidinal de la représentation de soi de l'enfant en fonction des attitudes parentales (cf. annexe 1). Le principe de la projection est utilisé ici dans le cadre d'une passation groupale alors que la confection de(s) pantin(s) est réalisée individuellement par chaque enfant.

L'usage de ce média implique un déroulement sur deux à trois séances pour une élaboration progressive et permet à chacun à la fois de s'engager dans une création personnelle et de produire collectivement une fantaisie renvoyant à l'inconscient groupal de l'ensemble des participants.

Pour introduire l'objet flottant, la thématique de la différence est annoncée aux enfants et, afin d'instaurer un étayage suffisant, il leur est proposé dans un premier temps de réaliser un ourson qui leur plaît, en utilisant tout ou partie du matériel mis à disposition (crayons, feutres, gommettes, divers matériaux de textures et couleurs variées, etc.). L'ourson est pré-imprimé sur une cartoline (cf. annexe 2). Selon l'âge des enfants, soit l'animateur l'aura prédécoupé soit le découpage fera partie de l'activité. Le patron de l'ourson présente une face blanche et une face plus foncée. Comme pour les masques, la face claire peut renvoyer à l'image que l'on présente aux autres, et la face plus foncée peut révéler davantage la représentation que l'on a de soi-même (face cachée qui peut être plus difficile à montrer). Les consignes de réalisation demeurent toutefois très libres sans induire la nécessité ou non d'utiliser cette face cachée de l'ourson. Après confection, chaque enfant est invité à présenter cet ourson qui lui plaît à l'ensemble du groupe.

Sans préciser la nature de la différence convoquée, la consigne de réaliser un *« ourson pas pareil »* est ensuite énoncée. Le matériel mis à disposition pour cette deuxième production peut être sensiblement enrichi pour pouvoir représenter la blessure ou toute forme d'atteinte physique/psychique venant incarner la différence. De la même manière, chaque enfant est à nouveau invité à présenter sa création. Le(s) psychologue(s) évite(nt) tout commentaire, reste(nt) centré(s) sur les aspects créatifs de la production. Il(s) peu(ven)t suggérer tout au plus à l'enfant de spécifier ce qui rend cet ourson différent, ce que l'ourson peut ressentir dans sa différence (*en quoi l'ourson pas pareil est différent ? Qu'est-ce que cela lui fait d'être pas pareil ?*), sans jugement, sans induire d'orientation particulière.

Puis, le conte de l'ourson est introduit avec la proposition de construire ensemble une histoire originale concernant une famille ourson dont l'un des petits est différent. Il est précisé que toutes les idées peuvent être intéressantes et que l'objectif est de construire cette histoire en prenant en compte l'imagination de chacun. Lorsque l'ensemble des propositions ont été intégrées et que le groupe paraît satisfait du scénario co-créé, les enfants sont invités à utiliser les confections initialement réalisées comme des marionnettes pour venir jouer cette histoire. Le passage le plus significatif peut être sélectionné par les enfants qui sont amenés également à s'accorder sur le choix des pantins pour représenter les personnages de l'histoire (mère, père, ourson pas pareil, fratrie). Un questionnement préalable va porter notamment sur le genre sexué, l'âge de l'ourson pas pareil, de ses frères et sœurs. La mise en scène est conçue comme un espace transitionnel où le mouvement corporel vient incarner le sens tout autant que les verbalisations de chacun, l'objet pouvant figurer la différence dans un espace flottant. A l'issue de cette mise en scène des oursons, un retour est proposé aux enfants sur ce qu'ils ont pensé du déroulement de l'histoire et sur leur vécu personnel dans cette situation de jeu.

3. *Vignette clinique*

Cet objet flottant a été introduit au cours de la 2ème année de mise en œuvre du dispositif, afin d'engager une réflexion en profondeur sur la représentation du handicap qui était mise à distance par certains membres du groupe des enfants. Le recours à l'imaginaire des contes (à partir de contes se référant à la dynamique fraternelle) et leur mise en scène à partir de marionnettes s'étant avérés féconds au cours des précédentes séances, un objet "sur mesure" intégrant ces dimensions corporelles, psychiques et verbales a donc été envisagé afin de faciliter l'expression autour d'un axe encore difficilement élaborable pour les participants.

La réalisation a concerné 3 enfants que nous nommerons Héloïse, Léa et Adeline âgées de 6 à 9 ans, et s'est décomposée en 3 séquences telles que décrites ci-dessous. Le sens global de

l'action a été annoncé en amont et l'opérationnalisation de l'objet s'est effectuée séquence par séquence. Cette réalisation a mobilisé beaucoup d'émotions et fait émerger des problématiques jusque-là non encore abordées dans le groupe.

3.1 Séance 1

La proposition de la métaphore de l'ourson à travers la création d'un pantin singulier versus pas pareil a d'emblée suscité l'engouement de l'ensemble des participantes face au matériel présenté. Les enfants se sont mis à l'œuvre avec enthousiasme, manifestant l'envie spontanée de créer un bel ourson. De manière très méticuleuse, l'une et l'autre des fillettes se sont adonnées au découpage du patron, puis à la confection proprement dite de l'ourson, chacune observant ce que faisait l'autre, commentant les choix de matériel et de couleur, tout en conservant sa propre individualité dans la réalisation.

Les interactions verbales/non verbales entre enfants étaient importantes lors de cette séance : des alliances horizontales et des réactions en miroir ont pu se mettre en place à travers une communication posturale/gestuelle, mais aussi à travers des échanges de parole portant directement sur le quotidien familial (description des relations fraternelles/ parentales, partage autour de situations similaires repérées), des associations pouvant se lire d'un point de vue conscient/inconscient entre la tâche et le vécu de chacun.

Chargées de caractères narcissiques/sexués, les productions réalisées (cf. figure 1) ont pu traduire le stade de développement identitaire de chaque enfant selon les zones du corps investies (bas du corps/tête) et les modalités figuratives privilégiées (symbolique des matériaux sélectionnés).

Figure 1 : ourson de Héloïse (pantin n°1) et de Léa (pantin n°2)

La présentation par chaque enfant de l'ourson qu'il avait confectionné à l'ensemble du groupe a suscité une forte émulsion en fin de séance, chacun manifestant une surprise esthétique face à la création de l'autre, et a abouti à une projection commune : l'une et l'autre des fillettes

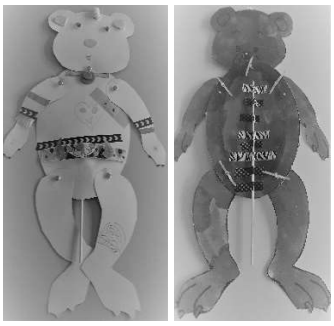
identifiait une figure féminine en son ourson auquel était attribué un même âge (12 ans) sensiblement supérieur à celui des membres du groupe.
Les enfants (Héloïse en particulier) ont souhaité emporter leur réalisation à la maison dans le but de la montrer aux parents. Il leur a été rappelé la règle posée en début de dispositif, à savoir que les productions restent dans le groupe, relevant de la confidentialité partagée.

3.2 Séance 2

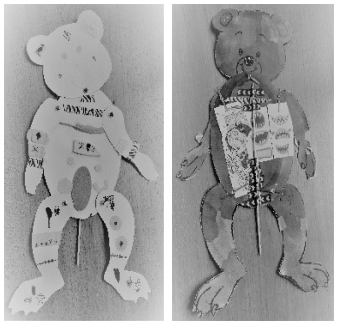
Toujours avec le même enthousiasme, les enfants se sont davantage centrés au cours de cette séance sur la tâche de réaliser l'ourson pas pareil, dans un mouvement introspectif et personnel, laissant place à de nombreux silences. Les interactions verbales, moins nombreuses, ont surtout porté sur l'utilisation du matériel dans le cadre d'échanges verticaux avec les animatrices. Les alliances entre enfants étaient essentiellement visibles entre Léa et Héloïse (Adeline restant en retrait) à travers un mimétisme, miroir des postures qui se manifestent par des attitudes et des rapprochés corporels en symétrie. Ce mimétisme en miroir traduit une communication davantage analogique (Platteau, 2012), observable à travers des jeux en mouvement. La boucle relationnelle permet de constater une compréhension partagée de leurs situations singulières. En effet, la confection a été réalisée par les enfants en se regardant mutuellement, chacun intégrant le mode de fonctionnement de l'autre à son vécu individuel, dans une dynamique de co-construction. Même si le matériel proposé était sensiblement identique à celui présenté lors de la séance 1, les choix opérés par les enfants se sont avérés globalement similaires avec moins de paillettes et de couleurs sur l'ourson. L'usage de pansements ou bandelettes représentant des pansements est apparu en revanche proéminent/surinvesti (il en manquait même), chacune s'appropriant ce type de matériel de manière personnalisée, dans une dynamique de co-conscience exprimée par un acte valant plus qu'une parole. Le pansement/la bandelette pouvait être placé(e) sur le cœur, les membres, la tête et être décoré de manière variable selon les enfants (cf. figure 2) signifiant selon le cas un besoin de réparation ou de mise en valeur.

Figure 2 : Ourson pas pareil
Héloïse (pantin n°3)

Léa (pantin n°4)



Adeline (pantin n°5)



Les productions finales sont apparues ici chargées en symboliques tant sexuelle/féminine (plumes, fleurs, emplacement des décorations, etc.) qu'agressive (dents, cornes, couleur rouge, etc.), et les représentations associées au moment de la présentation au groupe ont pu traduire une ambivalence d'affects de plaisir/déplaisir mêlant des dimensions à la fois tragiques et comiques. Le conflit interne pouvait se lire notamment dans l'opposition entre la signification accordée à la face visible et à la face cachée de l'ourson (*"un côté qui fait peur ... un côté qui fait pas peur"* (A.)), dans les mécanismes défensifs mobilisés pour mettre en mots le vécu de la différence (*"ça le fait rire d'être différent"* (A.)), dans la justification de certains détails de la production (*"pansements pour décorer le ventre"* (E.)), et a pu être contenu/symbolisé dans un mouvement sublimatoire (*"ce qui fait peur, elle aimerait que ça devienne de petites fleurs, ça arrivera"*(E.)). L'identification sexuée a été verbalisée par les 3 fillettes qui ont présenté une

oursonne dont l'âge variait selon la configuration familiale de chacune (figuration plus jeune ou plus âgée par rapport à l'enfant selon sa position de cadette ou d'aînée dans la fratrie).
L'ensemble de cette séance a engendré un état d'excitation majeur avec une agitation motrice qui a pu toutefois être canalisée et contenue, révélant à la fois un relâchement physique et une libération de la pensée.

3.3 Séance 3

Seules Léa et Adeline étaient présentes à cette séance. La création de l'histoire a impliqué une communication tant digitale qu'analogique entre les deux enfants qui, l'une comme l'autre ont identifié l'ourson pas pareil à leur frère porteur de TSA[5], mais aussi en partie à elle-même.
L'ourson différent projeté est un ourson en proie à un sentiment de solitude qui se replie sur lui-même face à l'environnement extérieur (Adeline : *"il se met dans sa bulle"*). Le scénario se construit sur la base des caractéristiques de l'ourson pas pareil initialement confectionné par chacune des enfants (Léa : *"un côté pas pareil, pas de la même couleur et un côté qui fait peur"* ; Adeline : *"il aurait 3 yeux"*) pour aller vers une image commune où la différence serait mise sur le compte d'un autre mode de fonctionnement (*"il peut voir plus de choses"*).
La métaphore élaborée par les enfants se poursuit à travers le rejet de l'ourson pas pareil dans les deux sous-systèmes familiaux et les situations de conflit générées : la mère accepte la différence et non le père, ce qui engendre une dispute parentale (Adeline : *"il aime pas qu'il ait trois yeux et qu'il ait un côté gentil et un côté méchant, il voudrait que tous ses enfants soient pareils"* ; Léa : *"ils vont pas arrêter de se disputer tout le temps"*) ; les frères et sœurs refusent de jouer avec lui (Adeline : *"ils jouent jamais avec l'ourson pas pareil"* ; Léa : *"ils pensent qu'il ne sera jamais pareil, qu'il n'aura jamais d'amis"*) et la fratrie est directement affectée par la mésentente parentale (Léa : *"ils sont tristes, ils veulent pas ça"*). L'ourson pas pareil intériorise les critiques qui lui sont adressées et voudrait changer pour être comme les autres (Léa : *"il est triste d'être tout seul"* ; Adeline : *"il en a marre d'être pas pareil"*).
Le dénouement de l'histoire est progrédient : l'ourson pas pareil va pouvoir faire appel à la fonction protectrice parentale, se confier à ses camarades de classe et à ses frères et sœurs qui finiront par accepter de jouer avec lui. La fratrie comprendra que l'ourson pas pareil ne peut changer et n'est pas responsable de la situation. Dans un mouvement de sollicitude des frères et sœurs en direction de celui qui est différent, l'ensemble de la fratrie se sentira mieux dans un

[5] Trouble du Spectre de l'Autisme.

processus de résonance qui va permettre la réparation (Léa : *"ils font du bien à eux-mêmes et à l'ourson"*).

L'histoire se co-construit en lien avec les psychologues qui veillent à la circulation de la parole. Leur posture est complémentaire : l'une initie l'histoire, l'autre relance ou reformule les propos des enfants pour assurer la fluidité des échanges et l'équilibre de la participation des deux enfants. Les interventions s'inscrivent en résonance avec les émotions manifestées par les enfants et contribuent à induire des modalités de construction de l'histoire. Dans un jeu de renforcement mutuel qui dépend de leurs ressources personnelles, les enfants expérimentent la possibilité de s'allier l'une à l'autre : en alternance, chacune contre-balance les représentations de l'autre, faisant un pas en avant, en arrière, avec beaucoup de souplesse, jusqu'à l'établissement d'une signification commune. Telle une chorégraphie, l'histoire s'élabore dans un mouvement de danse circulaire où prend place chacune des quatre personnes en présence, favorisant la découverte de sens par les enfants eux-mêmes.

Le passage spontanément choisi pour jouer l'histoire concerne la scène de dispute parentale, thématique non évoquée jusque-là. Cette représentation fait émerger une ambivalence affective chez les enfants qui manifestent une forte excitation à l'idée de mettre en scène cette situation, et insistent sur les effets déstabilisants de la mésentente sur les oursons (*"tous les enfants pleurent"*). Le choix des oursons suscite davantage de discussion : le père sera celui *"avec le pompon"* (pantin n°1), la mère *"avec le bracelet"* (pantin n°2), l'ourson pas pareil *"avec la plume"* (pantin n°3), le frère/la sœur (hésitation sur le sexe pour la fratrie) celui *" tout blanc"* (pantin n°4). Adeline joue le rôle du papa-ours, Léa celui de la maman-ours, les petits oursons sont placés en arrière-plan. La mise en scène représente une séparation du couple parental avec des va-et-vient entre éloignement et rapprochement : la mère reproche au père de ne pas accepter l'ourson pas pareil, le père peine à se défendre, l'un et l'autre hésitent pour décider qui prendra le départ, il s'agira du père qui pourra éventuellement revenir *"quand il aura réfléchi"*, la scène se termine avec injonction de la mère à l'encontre du père de partir expressément. Dans ce jeu théâtralisé, Léa prendra le devant de la scène, Adeline sera de nouveau plus en retrait (cf. séance 2) et aura quelques difficultés pour retrouver sa place dans le groupe.

Un échange à partir de l'histoire de *Boucle d'Or* sera proposé pour ponctuer la séance, conte qui permet d'ouvrir sur la question de l'identité et des relations fraternelles (Bettelheim, 1999) avec une réflexion sur l'acceptation de l'étranger et du partage.

4. *Discussion/conclusion*

A partir de cet objet flottant qui vient convoquer la question de la différence dans la relation à l'autre, les processus observés au cours de ces trois séances amènent à soulever une question identitaire centrale pour ces enfants de fratries avec un membre porteur de TSA : « *comment se construire de façon typique dans une famille atypique ?* ». L'identité s'établit dans un mouvement de balancier entre projection/identification (*je me vois dans l'autre / je veux être comme l'autre*) et différenciation (*je veux m'en distinguer*). Aussi, le frère/la sœur incarne tout à la fois le "comme", le "semblable", le "double", mais aussi le "pas comme", l'"étranger" dont il faudra se dépendre pour construire sa propre identité (Brusset, 1987), ce qui peut impliquer un passage d'une confusion entre soi et l'autre avant la pleine reconnaissance de l'autre dans sa réalité (Vinay, 2011), processus qui peut être complexifié dans ce contexte de TSA.

Dans le cadre de ce dispositif, les enfants ont pu partager des vécus communs, s'allier l'une à l'autre, se reconnaître en l'image que l'autre leur renvoie, ce qui n'est pas forcément possible dans le cadre des relations horizontales au sein de leur famille avec leur frère/sœur TSA. Par un jeu d'échange somato-psychique, sur la base de comportements d'imitation et d'échanges émotionnels, le groupe a favorisé l'expression d'éléments refoulés difficilement accessibles jusque-là et la mise en scène de modalités relationnelles en résonance avec ce qui se joue dans le cercle familial, lesquelles ont pu être travaillées à plus long terme. C'est ainsi que l'on peut comprendre certaines particularités de leur confection respective et de l'histoire co-construite ensemble. L'usage des nombreux pansements sur l'ourson pas pareil pour chacune des trois jeunes filles ne vient-il pas évoquer par exemple la symbolique du soin (du « care ») et celle de l'attachement qui les unissent l'une et l'autre à leur frère TSA, et questionner le rapport qu'elles entretiennent avec l'autisme sans pouvoir directement en parler ? Lorsque la psychologue les interroge sur la fonction du pansement, l'une met en avant son intérêt *"quand on a très mal"* (Léa), les autres l'attribuent à une dimension davantage esthétique (*"pour mettre de petites décorations"* Héloïse, *"il aime les bracelets"* Adeline) dans une tentative de mise à distance qui aboutit à une symbolisation du soin et de l'affect qui y est attaché en fonction de la zone du corps investie. De même, le clivage entre un côté gentil et un côté méchant pour chacune des deux faces de l'ourson pas pareil ne vient-il pas refléter la difficulté à faire face aux comportements fluctuants de l'enfant TSA, à ses comportements de défis et soudains, qui peuvent parfois engendrer de la violence dans la relation à l'autre (Le Corfec *et al.*, 2020), et traduire par là-même la dimension d'étrangeté que peut renvoyer le fonctionnement de l'enfant différent (Dayan, 2009) ? Dans un glissement de soi vers l'autre (par identification projective), se mêle ici l'identification au frère TSA dans ses bons et mauvais côtés, l'identification au vécu

des autres membres du groupe avec mise en synergie des représentations respectives de chacune, l'usage de la métaphore permettant d'éprouver dans un mouvement de distanciation ce qui relève de soi/de l'autre, ce qu'il y a de pareil en l'autre. En ce sens, pourrait-on entendre aussi l'identité attribuée par chacune à son ourson pas pareil dont l'âge correspond à celui de leur frère TSA, le sexe étant conforme à leur identité de petite fille, dans un processus projectif intégrant plusieurs niveaux d'identification.

La co-construction de l'histoire nous amène également à percevoir l'identification commune des fillettes à la dépressivité de leurs parents (Guedeney, 1989), état émotionnel qui apparaît sous-jacent à la mésentente parentale relative à l'acceptation de la différence et qui engendre un sentiment de tristesse pour les petits (thème choisi de manière unanime pour la mise en scène). Les oursons sont placés en position de spectateurs passifs, impuissants face au conflit parental qui est représenté violemment. Toutefois, la posture des fillettes pour incarner le rôle parental est diamétralement opposée : l'une particulièrement revendicative (Léa) vient figurer l'attitude de la maman ours prenant la défense de l'ourson pas pareil, l'autre plus hésitante (Adeline) joue le rôle d'un papa ours qui peine à se positionner. Il est intéressant de noter qu'au cours des trois séances, Adeline apparaît plus en difficulté pour exprimer l'ambivalence de ses sentiments, alors que Léa et Héloïse affirment davantage leur position contrastée prenant une place de leader qu'elles se rivalisent parfois dans le groupe. L'agressivité reste contenue chez Adeline dans un mouvement de retrait, traduisant un certain mal-être face à la situation, ce qui peut être mis en relation avec son positionnement en famille où elle est décrite par sa mère comme étant *"particulièrement mature et aidante vis-à-vis de l'ensemble de la famille"*. Cela peut laisser supposer l'existence d'un conflit de loyauté barrant l'accès à cette ambivalence de ses ressentis (Scelles, 2004). Léa et Héloïse, quant à elles, recherchent davantage le regard des psychologues, parfois à travers une attitude exubérante. Alternant entre dynamique abandonnique et besoin de prendre soin voire de dominer l'autre, Léa semble rejouer ici son vécu en tant qu'aînée d'une fratrie de 3 enfants, pouvant souffrir d'une disponibilité parentale réduite et s'attachant à gérer autant que possible ses relations fraternelles dans un mouvement de parentification (Boszormenyi-Nagy, 1965). Tandis qu'Héloïse, particulièrement proche en âge de son frère TSA, peut accaparer l'attention de l'adulte par des comportements provocateurs tout autant que s'adonner pleinement aux activités proposées, faisant preuve d'une belle symbolisation au vu de son âge (enfant la plus jeune du groupe). Son attitude dans le groupe, similaire à celle observée par les parents en famille, paraît faire écho à sa difficulté de différenciation fraternelle, adoptant une position de mimétisme en miroir avec son frère TSA

(Meynckens-Fourez, 2007 ; Toman, 1976), avec escalade des comportements, ce qui a pu mobiliser particulièrement les parents.

La possibilité de mieux délimiter sa place dans le groupe, de se décentrer et de développer un positionnement davantage personnel a supposé un temps de mobilisation conséquent, dépassant la réalisation de ces trois séances. L'effet de l'objet flottant a pu être constaté de manière différée à travers une plus grande souplesse des représentations associées à la question du handicap au cours des séances suivantes du dispositif. D'une fonction de réceptacle où pouvaient transparaître avant tout une frustration dans la relation au frère porteur de TSA, et un sentiment d'injustice face aux attitudes éducatives parentales, le groupe a petit à petit permis aux enfants de mettre en mots les émotions associées au handicap dans une fonction davantage symboligène, et les a aidés à mieux appréhender leur vécu familial quotidien et à "se rassurer sur leur propre normalité" (Scelles, 2004). Comparativement au fonctionnement du groupe des adolescents, le dispositif a fonctionné en mode ouvert pour les enfants avec des entrées et sorties successives au fil des trois années de réalisation, la participation de ces derniers émanant principalement d'une demande initiale des parents. La création d'une alliance avec les psychologues et l'élaboration d'un sentiment d'appartenance au groupe se sont inscrits dans un processus plus long pour accéder à une authenticité de partage. L'usage des objets flottants s'est avéré d'autant plus important dans ce cadre pour favoriser la circulation de la communication. Au terme du dispositif, le bilan révèle une diminution du degré d'anxiété global chez les enfants et les adolescents, une meilleure compréhension du fonctionnement du frère TSA et de leur propre mode de fonctionnement, ainsi qu'une amélioration de la cohésion familiale pour une majorité des participants. Un besoin d'indépendance mêlé d'angoisse de séparation apparaît toutefois plus fortement chez les enfants, laissant transparaître toute l'importance du processus d'autonomie à l'œuvre au cours de cette étape de développement.

Aussi, pour intervenir plus directement sur l'ensemble de la dynamique familiale, il peut être intéressant de considérer certains dispositifs incluant les différents sous-systèmes familiaux dans la prise en charge. C'est par exemple ce qui a été envisagé dans un SESSAD de la région toulousaine (Bardou, 2013) avec mise en place d'un groupe de parole de frères et sœurs à l'interface de deux autres groupes d'expression (groupe de parole parents et ateliers éducatifs avec les enfants porteurs de handicap et la fratrie). Conçu pour élaborer avec les parents d'une part, et avec les enfants d'autre part, ce qui a été abordé en groupe fratrie (reprise de certaines thématiques dans les échanges avec les parents et de problématiques dans les interactions directes avec le frère/ la sœur porteur/se de handicap), les trois espaces de parole distincts peuvent ainsi créer des effets de résonance, tant au niveau des relations horizontales (frère-

sœur) que des relations verticales (parents-enfants). Au-delà de l'intérêt d'agir sur chaque sous-système familial et sur les frontières entre sous-systèmes, cette approche globale de la famille peut alors favoriser le lien parents-professionnels en levant certains mécanismes de défense réciproques (déni, dénégation, projection, etc.) et améliorer par là-même le lien famille-institution souvent mis à mal dans ce type de situation.

Références:

BAGHDADLI A., PRY R., MICHELON C. & RATTAZ C. (2014): Impact of autism in adolescents on parental quality of life. *Quality of life research* **23**(6) : 1859-1868.

BARDOU E. (2013) : Groupes de parole pour les familles d'enfants en situation de handicap. *Le Journal des psychologues* **6**: 69-74.

BENDERIX Y. & SIVBERG B. (2007): Siblings' experiences of having a brother or sister with autism and mental retardation: a case study of 14 siblings from five families. *Journal of pediatric nursing* **22**(5): 410-418.

BETTELHEIM B. (1999): *Psychanalyse des contes de fées*. Laffont, Berlin.

BOSZORMENYI-NAGY I. (1965): The concept of change in conjoint family therapy. In *Psychotherapy for the whole family*. pp. 305-317. Springer, Berlin.

BRUSSET B. (1987) : Le lieu fraternel et la psychanalyse. *Psychanalyse à l'Université **12***(45) : 5-41.

CAILLE P. & REY Y. (2004) : *Les objets flottants : méthodes d'entretiens systémiques.* Fabert, Paris.

CALICIS F. (2006) : Intérêt de l'utilisation des objets flottants dans l'approche des pans les plus douloureux de l'histoire des patients et de leur famille. *Thérapie familiale* **4** : 339-359.

CLAUDEL S., CLAUDON P. & COUTELLE R. (2013): Représentation de soi chez des adolescents ayant un frère ou une sœur autiste. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* **61**: 39-50.

CLAUDEL S. & CLAUDON P. (2015) : Etre frère ou sœur d'une personne autiste : une expérience sensorielle et émotionnelle qui rejaillit sur la construction subjective à l'adolescence. *Adolescence* **33**(2): 429-437.

CLAUDEL-VALENTIN S. (2017): La fratrie comme source de résilience. In VINAY A. (dir.), *Psychologie de la famille aux différentes étapes de la vie : approche clinique et développementale*. pp 149-157. Dunod, Paris.

CLAUDEL-VALENTIN S., ARNOULD D., CLEMENT-CHRISTOPHE S., THOMAZO C. & DAYAN C.(2020): Groupes fratries comme dispositifs d'accompagnement des frères et sœurs d'enfants porteurs de handicap et/ou maladie : une revue de la littérature. *Pratiques Psychologiques.* Pp. 279-300. Elsevier Masson, Issy-les-Moulineaux.

CLAUDON P., BOURBON A. & THOMAS N. (2005) : Le groupe parole des fratries d'enfants hospitalisés en pédopsychiatrie. *Perspectives psy* **44**(2): 139-143.

CORSANO P., MUSETTI A., GUIDOTTI L. & CAPELLI F. (2017): Typically developing adolescents' experience of growing up with a brother with an autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* **42**(2): 151-161.

DACHET A. & DURET I. (2015) : De l'intérêt du blason fraternel pour mieux exploiter les ressources de la fratrie dans les thérapies familiales avec des adolescents. *Thérapie familiale* **36**(3) : 303-319.

DAYAN C., PICON I., SCELLES R. & BOUTEYRE E. (2006) : Groupes pour les frères et sœurs d'enfant malade ou handicapé : état de la question. *Pratiques psychologiques* **12***(2) :* 221-238.

DAYAN C. (2009) : Violence et agressivité dans la relation fraternelle avec une personne autiste. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* **57** : 287-292.

DECHERF G. (2006): Défaillances de la contenance familiale. *Le Journal des psychologues* **235** : 58-61.

DERGUY C. & CAPPE E. (2019) : *Familles et Trouble du spectre de l'autisme*. Dunod, Paris.

DE TYCHEY C. (2010) : *Test des contes et clinique infantile. Comprendre et analyser la personnalité de l'enfant normal et dysharmonique*. Concept-Psy. In Press, Paris.

GARDOU C. (2012) : *Frères et sœurs de personnes handicapées*. Erès, Toulouse.

GRIOT M., POUSSIN M. & BALTENNECK N. (2013) : Relations fraternelles et déficience intellectuelle, la parentalisation en question. *Thérapie Familiale* **34** : 371-386.

GUEDENEY N. (1989) : Les enfants de parents déprimés. *Psychiatrie de l'enfant* **32**(1) : 269-309.

HASTINGS R. & PETALAS M. (2014): Self-reported behaviour problems and sibling relation-ship quality by siblings of children with autism spectrum disorder. *Child : Care, Health, and Development* **40** : 833–839.

JALENQUES I. & COUDERT A. J. (1992) : Stress et fratrie de l'handicapé. *Psychologie médicale* **24**(3) : 273-274.

KAMINSKY L. & DEWEY D. (2001): Siblings Relationships of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **31**(4): 399-410.

KORFF-SAUSSE S. (2007) : L'impact du handicap sur les processus de parentalité. *Reliance* **26** : 22-29.

LE CORFEC G., LE MANER-IDRISSI G. & LE SOURN-BISSAOUI S. (2020) : Qualité de vie des fratries d'enfants avec un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de littérature. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* **68** *:* 362-369.

LEE L., HARRINGTON R., LOUIE B. & NEWSCHAFFER C. (2008) : Children with Autism: Quality of Life and Parental Concerns. *Journal of autism and developmental disorders **38** (6*) 1147-1160.

LEFEBVRE DES NOETTES A. & SARFATY J. (2008) : La prise en charge de la souffrance psychique de la fratrie dans un groupe d'expression. In BERT C. (ed.) : *La fratrie à l'épreuve du handicap*. pp. 209-218. Erès, Toulouse.

LORD C., ELSABBAGH M., BAIRD G. & VEENSTRA-VANDERWEELE J. (2018): Autism spectrum disorder. *The Lancet* **392**(10146) : 508-520.

MERIGOT D. & OLLIE-DRESSAYRE J. (2005) : Du génogramme filiatif au génogramme imaginaire. *Thérapie Familiale* **26** : 259-269.

MEYNCKENS-FOUREZ M. (2007) : 2. La fratrie, le point de vue éco-systémique. In *Les ressources de la fratrie*. pp. 37-68. Erès, Toulouse.

NILLAMA V., DERGUY C., BELLALOU L. & CAPPE É. (2019): Vécu psychologique d'adolescents ayant un frère ou une sœur porteur d'un Trouble du Spectre de l'Autisme et qualité des relations intrafamiliales. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* **177**(2): 149-156.

ORSMOND G.I. & SELTZER M.M. (2009): Adolescent siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Testing a diathesis-stress model of sibling well-being. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **39**: 1053-1065.

PETALAS MA., HASTINGS RP., NASH S., REILLY D. & DOWEY A. (2012): The perceptions and experiences of adolescent siblings who have a brother with autism spectrum disorder. *J. Intellect Dev Disability* **37**(4): 303-314.

PLATTEAU G. (2012) : Le langage analogique, une articulation entre l'interactionnel et l'intrapsychique. *Thérapie familiale **33**:* 201-223.

RINGLER M. (2004) : *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. pp. 8. Dunod, Paris.

ROYER R. (1978) : *Le test des contes*. Établissements d'applications psychotechniques, Issy-les-Moulineaux.

SCELLES R. (2004) : La fratrie comme ressource. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* **32** : 105-123.

SCELLES R. (2008) : Dire ou ne pas dire en famille : processus de subjectivation du handicap au sein de la fratrie. *Revue française de psychanalyse **72*** (2) : 485-498.

SCHON M. (2010) : L'histoire du bouton n'est pas cousue de fil blanc : L'utilisation des boutons de couture dans les sculptures familiales constructivistes. *Thérapie Familiale* **31** : 417-438.

SHIVERS C. M., JACKSON J. B. & MCGREGOR C. M. (2019): Functioning among typically developing siblings of individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Clinical child and family psychology review* **22**(2) : 172-196.

SPROCQ-DEMARCQ N. & REY Y. (2008): Les objets flottants en formation systémique : contribution au développement personnel et professionnel du futur thérapeute. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* **41** : 69-80.

TOMAN W. (1976) : *Constellations fraternelles et structures familiales*. *Leurs effets sur la personnalité et le comportement.* ESF, Montrouge.

TOMENY T. S., BAKER L. K., BARRY T. D., ELDRED S. W. & RANKIN J. A. (2016): Emotional and behavioral functioning of typically-developing sisters of children with autism spectrum disorder: The roles of ASD severity, parental stress, and marital status. *Research in Autism Spectrum Disorders* **32**: 130-142.

VINAY A. (2011) : Faire fratrie : réflexions autour du lien fraternel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* **59** : 342-347.

VIVANTI D. (2001): Vivre au quotidien avec des jumeaux autistes. *Sésame autisme* **140** : 20-24.

WINNICOTT D. W. (1971) : *La consultation thérapeutique et l'enfant.* Gallimard, Paris.

WINTGENS A. & HAYEZ J.-Y. (2003): Le vécu de la fratrie d'un enfant souffrant de handicap mental ou de troubles autistiques : résilience, adaptation ou santé mentale compromise. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* **51** (7) : 377-384.

Annexe 1 : Conte de l'ourson pas pareil (De Tychey, 2010)

Dans la montagne, une maman Ourse avait eu des petits oursons. L'un d'eux n'était pas pareil aux autres.

1. Qu'est-ce qu'il avait de « pas pareil » ?

a. Pourquoi n'était-il pas pareil ?

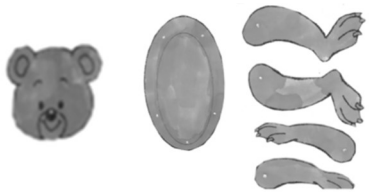
2. Qu'est-ce que la maman Ourse pensait de son ourson pas pareil ? (L'aimait-elle ?)

a. Et le papa ours ?

b. Et les autres oursons, ses frères et sœurs ? (Pour un enfant unique, dire « ses camarades »)

c. Et l'ourson pas pareil, comment se trouvait-il ?

3. Qu'est-ce qui arriva, plus tard, à l'ourson pas pareil ?

4. Comment se termine cette histoire ?

Annexe 2 : Ourson pré-imprimé