

APRADIS
Formation Educateur de jeunes enfants
Promotion 2017-2020

ROBERT
Anaïs

MÉMOIRE PROFESSIONNEL

En vue de l'obtention du diplôme d'Etat d'Educateur de jeunes enfants

ACCOMPAGNER L'ENFANT VULNÉRABLE AU SEIN D'UN LIEU DE VIE

L'ACTION DE L'EJE SOUTENUE PAR LA MÉDIATION ANIMALE

Amiens, mai 2020

Sommaire

<i>Introduction</i>	1
<i>PARTIE 1 : DE L'ACTION ÉDUCATIVE</i>	3
<i>I. Présentation du lieu de stage</i>	4
a. Historique des lieux de vie et d'accueil	4
b. Fonctionnement du lieu de stage	5
<i>II. Evaluation des besoins</i>	7
a. Constat	7
b. Concepts : de l'attachement aux troubles du comportement	9
c. Réflexions préalables	12
<i>III. La médiation : généralités</i>	13
a. Le besoin de rituels	15
b. La valeur de l'espace-temps	16
c. L'importance du cadre	17
<i>IV. L'EJE comme suppléant à la fonction parentale</i>	19
a. Place accordée aux parents	19
b. Quand accompagnement rime avec suppléant.....	20
<i>V. Ajustements éducatifs au service de la relation</i>	22
a. Le « Vivre avec » comme cadre médiateur	22
b. Le rôle de l'EJE dans l'accompagnement individuel	24

PARTIE 2 : ... À LA MÉDIATION ANIMALE	28
<i>I. Quand l'objet médian devient « sujet »</i>	29
a. Origine du concept	29
b. La relation à l'animal : un choix judicieux à penser	30
<i>II. La notion du « care » dans la médiation animale</i>	31
a. Régularité spatio-temporelle	32
b. La parole, un outil essentiel	33
c. L'acte de soin	35
d. L'effet transitionnel	38
<i>III. La relation enfant-animal au profit des compétences sociales</i>	40
a. Attention visuelle soutenue	40
b. L'élan à l'interaction	41
c. Comportements affiliatifs	42
d. Capacités de reproduire et d'imiter	43
e. Organisation ciblée et structurée du geste	44
<i>IV. L'animal facteur de résilience</i>	45
a. Proposition de définition	45
b. Le professionnel et l'animal : tuteurs de résilience	46
c. Régresser pour mieux se reconstruire	48
Conclusion	49
Sources documentaires	
Annexes	

Introduction

Ce travail d'élaboration d'un mémoire professionnel a été pour moi un long cheminement, m'amenant à effectuer un stage auprès d'adolescents carencés, durant ma formation d'Éducateur de Jeunes Enfants (EJE). Pour comprendre cela, il me faut revenir sur mon parcours de vie. Née dans un petit village de campagne, j'ai grandi entourée d'animaux, aussi bien dans la maison de mon enfance que dans la nature avoisinante. D'aussi loin que je m'en souviens, ces compagnons de jeu étaient pour moi des confidents qui connaissaient tous mes secrets et partageaient tous les grands moments de ma vie. Lorsque je m'absentais plusieurs jours chez des amis, je n'avais qu'une hâte ; retrouver ces moments de complicité. Particulièrement passionnée par les chevaux, je pratique l'équitation depuis l'âge de quatre ans. Attirée par les métiers de la petite enfance, et notamment celui d'éducateur, j'ai décidé de faire une année préparatoire aux concours d'EJE à l'issue de mon baccalauréat. J'ai voulu diversifier mes stages afin de confirmer mon choix et ai donc intégré un Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes (EHPAD). J'ai alors assisté à des interventions d'animaux au sein de l'unité de vie protégée. J'ai observé de nombreux changements de comportement des résidents, que je voyais s'ouvrir aux autres, sourire ou encore parler pour la première fois. Parallèlement, d'autres expériences professionnelles m'ont amenées à accompagner des enfants issus d'un milieu très urbain au contact d'animaux. J'ai de nouveau pu observer des changements de comportements significatifs. Enfin, c'est en entrant en formation d'EJE, très loin de mon village d'enfance, que j'ai eu un déclic. La rupture totale avec mes compagnons à quatre pattes m'a fait prendre conscience de la possibilité de lier mes deux passions ; les animaux et le choix d'exercer auprès d'enfants. C'est pourquoi, très rapidement, j'ai souhaité trouver un lieu de stage travaillant autour de la médiation animale afin d'y élaborer un mémoire. J'ai donc intégré un lieu de vie accueillant des adolescents présentant des troubles du comportement dus aux carences affectives durant leur enfance, et s'appuyant sur la médiation animale pour les accompagner.

Toutefois, l'intégration au sein de ce lieu de stage n'a pas été une chose aisée pour moi. Je pensais assister à des accueils de jeunes enfants, qui n'ont finalement pas eu lieu durant mon

stage. Je me suis alors retrouvée confrontée à un public exclusivement adolescent. Je me suis questionnée sur ma place dans cette institution et mon rôle dans l'accompagnement de ces grands enfants. Je me suis alors engagée dans une dynamique de recherche et de réflexion. Progressivement, j'ai senti que je prenais une place plus importante au contact de certaines jeunes. J'ai alors compris que malgré leur âge et du fait de leurs carences affectives, ces adolescents montraient un développement social, cognitif et affectif relevant d'un enfant plus jeune. De plus, la place de la famille était très restreinte afin de laisser pleinement à l'enfant la possibilité de se reconstruire au sein du lieu de vie. Constatant alors l'importance de mon rôle quotidien à travers des actions éducatives, et en tant que suppléant à la fonction parentale, je me suis aperçue que la médiation éducative était au cœur du travail de l'EJE. Dans le même temps, je me suis aperçue que la fonction de l'animal dans la médiation venait soutenir et renforcer les actions de l'EJE.

J'en ai donc dégagé la problématique suivante : **Dans quelle mesure l'action de l'EJE peut-elle accompagner des adolescents carencés à trouver une stabilité psychique ?** Cela m'amène à exposer deux hypothèses :

- ⌘ Hypothèse 1 : L'EJE favorise la construction psychique en ayant un rôle de suppléant parental.
- ⌘ Hypothèse 2 : A travers la médiation animale, l'EJE aide les adolescents carencés à exprimer leurs émotions et à communiquer.

Ainsi, dans une première partie, je décrirai le lieu de stage et les problématiques liées à l'attachement de ces enfants. J'expliquerai également mon rôle auprès d'eux dans la vie quotidienne, et notamment de mon rôle en tant que substitut aux fonctions parentales. Dans une seconde partie, je présenterai la médiation animale, la relation de soin qu'elle apporte aux bénéficiaires ainsi que la stimulation des compétences-socles de l'enfant. Enfin, je démontrerai comment la relation à l'animal peut être un facteur de résilience.

PARTIE 1 : DE L'ACTION ÉDUCATIVE...

*« Rien ne renforce plus le désir de famille que le manque de famille, le désir de lien que
l'absence de lien. »*

Boris Cyrulnik, *Sous le signe du lien*, 1989

I. *Présentation du lieu de stage*

a. **Historique des lieux de vie et d'accueil**

La création des Lieux de Vie et d'Accueil (LVA) s'inscrit dans une dynamique socio-historique. En effet, après 1945 en France, on constate une explosion de constructions d'établissements sanitaires et sociaux, ainsi qu'une augmentation du nombre de placements en institution. Puis, en 1951, John Bowlby, psychiatre anglais, vient contester cette mouvance à travers son étude « Soins maternels et santé mentale »¹, expliquant alors les effets nocifs du placement de l'enfant par la séparation avec ses parents. Parallèlement, d'autres études voient le jour et pointent du doigt les dysfonctionnements existants dans ces mesures ; placements poursuivis indéfiniment, multitudes de placements en institution par enfant, déscolarisation, mauvaises conditions de vie, aggravation de l'état psychotique et déficitaire, etc. Nait alors un mouvement de pensée anti-institutionnelle, entraînant la création des Lieux de Vie et d'Accueil. Le but est alors de proposer une alternative à l'accueil en établissement et aux familles d'accueil.

Le premier LVA voit le jour en 1967 à l'initiative de Fernand Deligny qui décide de « vivre avec les fous ». Une nouvelle notion, qui deviendra emblématique de tous les lieux de vie, se développe sous le terme de *Vivre avec*. Il s'agit alors de « partager la vie quotidienne, ordinaire, en petit effectif, dans des espaces singuliers de relations et d'organisation issus des choix, des désirs et des compétences de leurs fondateurs »².

Le 27 janvier 1983, la circulaire relative au placement d'enfants en milieu non traditionnel sera la première à reconnaître officiellement l'intérêt des Lieux de Vie. Puis, le décret d'application du 23 décembre 2004, relatif aux conditions techniques minimales d'organisation et de fonctionnement des lieux de vie et d'accueil, viendra imposer un cadre juridique. L'article D316-1 trace l'objectif : « un lieu de vie et d'accueil vise, par un accompagnement continu et quotidien, à favoriser l'insertion sociale des personnes

¹ BOWLBY J., *Soins maternels et santé mentale*, Contribution de l'OMS au programme des Nations Unies pour la protection des enfants sans foyer, 1951, 208 pages

² *Accueil familial et enfance*, Empan, avril 2010, n°80, 186 pages

accueillies. Il constitue le milieu de vie habituel et commun des personnes accueillies et des permanents dont l'un au moins réside sur le site où il est implanté. Il exerce également une mission d'éducation, de protection et de surveillance. Il est géré par une personne physique ou morale autorisée à accueillir au moins trois et au plus sept personnes, majeures ou mineures. [...] La structure est animée par une ou plusieurs personnes, dénommées permanents de lieux de vie, qui organisent et garantissent la mise en œuvre des missions. [...] La permanence de l'accueil dans la structure est garantie par un taux d'encadrement minimal fixé à une personne accueillante, exprimée en équivalent temps plein, pour trois personnes accueillies »³.

b. Fonctionnement du lieu de stage

J'ai effectué mon stage au sein d'un lieu qui se divisait en deux fonctionnements distincts⁴. Il me faut donc distinguer le rôle de l'association de celui du lieu de vie.

‡ *L'association*

L'association a vu le jour en 1999, suite à l'expérience de la fondatrice auprès des animaux. En effet, elle a pu observer les effets structurants de son chien au contact de son fils Jordy⁵, souffrant d'un handicap mental accompagné de divers troubles associés. C'est avec le soutien de l'équipe médico-éducative qui suivait Jordy et du Professeur Hubert Montagner, spécialiste du développement de l'enfant et attaché de recherche sur les relations homme animal à l'INSERM, que l'association a été créée.

L'association accueille, à travers des admissions de journées ou à la séance, un public ayant un handicap mental ou des troubles du comportement. Elle peut être sollicitée par des instituts médico-éducatifs ou par des particuliers. Son travail s'appuie des Activités Associant

³ Article D316-1 du Code de l'action sociale et des familles

⁴ Voir plan de la structure en annexe

⁵ Dans un souci d'anonymat, tous les prénoms de cet écrit ont été modifiés. (A METTRE PLUS HAUT SI PRENOM EN INTRO)

l'Animal (AAA), grâce à la présence de chiens, de chats, de volailles, de rongeurs, d'oiseaux et de chevaux.

✦ *Le lieu de vie et d'accueil*

En juin 2007, le Conseil Départemental délivre une autorisation d'ouverture et de fonctionnement d'un lieu de vie et d'accueil au sein de l'association. L'agrément permet d'accueillir trois garçons et quatre filles, âgés de douze à vingt-et-un ans, issus de la protection de l'enfance. Ces jeunes souffrent de carences affectives et éducatives, engendrant divers troubles associés. Le lieu de vie est autonome dans ses choix d'accueil d'enfants. Lorsqu'une place se libère, des visites d'admission sont proposées aux enfants dont le dossier a été transmis préalablement par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Après acceptation de l'accueil par le lieu de vie, l'enfant doit formuler le désir d'intégrer le fonctionnement, et s'y engager à travers un livret d'accueil.

La directrice adjointe ainsi que la directrice vivent sur place avec leur famille toute l'année, l'une dans une maison dédiée aux garçons, l'autre dans la maison des filles. Ces deux maisons comportent des espaces communs et des espaces privatifs (chambres, salle de bain, laverie) selon s'il s'agit de l'accueil de filles ou de garçons. Un permanent assistant et une éducatrice spécialisée travaillent en journée complète, et peuvent dormir sur place dans des chambres qui leur sont attribuées. Des salariés à temps complet ou partiel viennent travailler en journée sur les lieux (1 maîtresse de maison, 1 agent d'entretien des extérieurs, 1 soigneuse animalière, 1 monitrice équestre). De plus, l'équipe se complète d'une psychologue, prestataire qui intervient en réunion, deux heures tous les derniers vendredis du mois.

Le projet éducatif et pédagogique s'articule autour de trois thématiques : **l'éducation canine** (alimentation, toilettage, soins, entretien, théorie canine, éducation de base et agility), **l'éducation équine** (alimentation, pansage, soins, entretien, théorie équine, apprentissage des allures et du saut d'obstacles et randonnée) ainsi que **l'autonomie dans la vie quotidienne** (préparation et élaboration des repas, rangement et nettoyage des chambres et des locaux communs, participation au lavage et rangement du linge).

Le planning de la semaine s'organise en fonction du programme scolaire du jeune. Ainsi, tous les matins, lorsque les enfants ne sont pas à l'école, ils ont un temps d'entretien et de soins des animaux. Les lundis, mercredis et vendredis après-midi, ils bénéficient d'activités équinnes, les mardis et jeudis après-midi étant réservés aux activités canines. Aucune activité spécifique n'est prévue le week-end ; l'équipe l'organise en fonction des envies des enfants. Outre ce planning, chacun prend part aux tâches et à l'organisation de la vie quotidienne.

Par ailleurs, en fonction du projet établi avec leur éducateur référent à l'ASE et de la décision du juge pour enfants, les jeunes peuvent bénéficier de droits de visite et d'hébergement au sein de leur famille. La plupart ont gardé un lien, plus ou moins positif, avec leur(s) parent(s). L'objectif est alors de permettre aux jeunes de travailler et d'entretenir leurs relations parents-enfants par le biais de l'ASE. Bien que les professionnels échangent avec les familles à leur demande, l'association ne souhaite pas s'impliquer dans la relation entre le jeune et sa famille. Je n'ai d'ailleurs jamais rencontré un seul parent. Cette décision a été prise afin de laisser le lieu de vie aux jeunes. Ils peuvent ainsi prendre du recul par rapport aux difficultés avec leurs parents afin de se reconstruire dans un nouvel environnement.

II. Evaluation des besoins

a. Constat

Avant de débiter mon stage, je me suis demandée quel lieu j'allais trouver. Je m'imaginai une ferme, avec des animaux et des enfants de tous âges, allant de la petite enfance à l'adolescence. Je pensais rencontrer un public présentant une déficience intellectuelle. A mon arrivée, j'y ai trouvé un public exclusivement adolescent, malgré la possibilité d'accueillir de jeunes enfants lors de séances de médiation. En effet, je n'ai pas eu l'occasion d'assister à de tels accueils.

Constatant ce public adolescent, je me suis alors questionnée sur mon rôle en tant qu'EJE car je pensais que l'accompagnement de ces enfants relevait davantage du rôle de

l'éducateur spécialisé. Puis j'ai observé des comportements chez certains enfants relevant de la carence affective ; ils présentaient des troubles du comportement plus ou moins importants, termes que je définirai dans la prochaine sous-partie. Malheureusement, lorsqu'un nouvel adolescent était accueilli au sein du lieu de vie, son dossier retraçait de brefs éléments sur son parcours de vie permettant de contextualiser la situation familiale et liée à la protection de l'enfance. Aucune indication sur les interactions mère-enfant, sur les apprentissages, les troubles observés etc, n'étaient mentionnés. En effet, je présenterai ci-dessous les situations de 2 enfants accueillis selon les éléments communiqués à l'équipe, et pour lesquels mon rôle dans l'accompagnement dans leur construction psychique m'a semblé prendre davantage de sens au cours de mon stage.

‡ *Victoria*

Victoria est une enfant de 14 ans, qui présente un déficit intellectuel nécessitant une scolarisation en classe ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) de type 1, des troubles dans la coordination, des troubles du sommeil nécessitant un traitement médical, et une mauvaise hygiène corporelle. Ses parents présentent également un déficit intellectuel, nécessitant un placement en famille d'accueil de Victoria à l'âge de 2 ans. Victoria bénéficiera d'une place et d'une relation privilégiée au sein de la famille d'accueil qu'elle intégrera durant 10 ans. Puis, un signalement pour maltraitance à l'égard de cette famille provoquera un placement en urgence de Victoria, venant rompre subitement les liens instaurés. Après des séjours d'urgence en foyer ponctués de fugues et de violence de sa part, la jeune fille intégrera le lieu de vie à l'âge de 13 ans.

Des visites médiatisées sont organisées avec son éducatrice référente de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) afin de voir ses parents séparément, quelques fois par an. Les relations avec sa mère sont très conflictuelles, cette dernière n'hésitant pas à insulter violemment sa fille lorsqu'elle n'est pas en accord avec elle. Puis une enquête au sein de la précédente famille d'accueil de Victoria révélera une absence des faits de maltraitance. Le juge accorde alors un droit d'hébergement durant chaque vacance scolaire, afin que Victoria entretienne cette relation positive.

‡ Jules

Jules est un jeune garçon de 14 ans. Sa mère, vivant seule, est présentée comme étant dépressive et dépendante à l'alcool. A l'âge de 3 ans, Jules est placé en famille d'accueil après avoir subi des violences sexuelles de la part de son grand-frère, avec lequel il n'entretiendra plus de relation par la suite. Jusqu'à l'âge de 12 ans, Jules est victime de maltraitances dans cet environnement familial. Il est alors placé 1 an dans une nouvelle famille d'accueil. Cette dernière mettra un terme à cet accompagnement car Jules s'oppose à toute vie en collectivité et se montre violent et insultant à l'égard du couple. Il arrive donc au lieu de vie à l'âge de 13 ans. L'équipe le décrit à son arrivée comme étant très petit physiquement et ayant un visage d'enfant. Elle évoque également des questionnements quant à des comportements s'apparentant aux troubles du spectre autistique. Mais aucun constat en ce sens n'a été rapporté par le psychologue l'ayant suivi pendant quelques mois.

Le juge a accordé un droit d'hébergement un week-end par mois chez la mère de Jules, accompagnée d'un Technicien d'Intervention Sociale et Familiale (TISF). Jules n'entretient toutefois pas une grande relation avec sa mère, qu'il voit peu du fait qu'elle ne sorte pas de sa chambre quand il est présent. Il est très proche de son petit frère, qui vit au domicile maternel.

b. Concepts : de l'attachement aux troubles du comportement

‡ Théorie de l'attachement

J'ai donc recherché ce qui pouvait expliquer un tel comportement. Je me suis alors basée sur la théorie de l'attachement selon John Bowlby. Ce dernier définit sa théorie, qui rend compte du phénomène par lequel le bébé et sa mère établissent entre eux des liens sélectifs et privilégiés. L'attachement devient un besoin vital pour l'enfant, comme le serait le besoin de respirer ou la satisfaction des besoins alimentaires. Pour répondre à cela, le bébé adopte des comportements d'attachement qui ont pour fonction « d'établir et de maintenir la proximité ou le contact avec sa mère », ou la figure d'attachement primaire. On appelle ces comportements des manifestations innées, composées des pleurs, sourires, babils, agrippement, enfouissement, etc. Plus il identifiera précisément sa mère, plus le bébé

manifestera de la crainte et de l'angoisse face à des personnes étrangères. Ces comportements d'attachement ont pour but de solliciter la mère afin qu'elle vienne répondre à ce besoin d'apaisement. Cette attitude visant à protéger l'individu attaché est appelée le *caregiving*, ou le fait de prodiguer des soins. Durant l'enfance, la proximité physique et la disponibilité émotionnelle du caregiver sont des facteurs critiques de la qualité du caregiving. De la deuxième enfance à la vie adulte, le fait de savoir que le caregiver est potentiellement disponible devient progressivement aussi efficace que la proximité. Dans son œuvre de 1951, Bowlby rappelle que « chez le jeune enfant, la privation prolongée des soins maternels peut avoir sur son caractère des effets sévères et profonds, et ainsi sur toute sa vie future »⁶.

Les travaux de Mary Ainsworth vont venir compléter la théorie de Bowlby. Dans son expérience, nommée *Strange Situation*, elle observe 3 sortes de comportement chez l'enfant, l'amenant à considérer qu'il existe plusieurs types d'attachement. En effet, elle distingue les enfants ayant un attachement sécurisant, pour lesquels des réponses adaptées et efficaces leur ont été apportées, et des enfants attachés à leur parent de façon non sécurisante. Elle observe alors des enfants « évitants », pour lesquels le caregiver manifeste une indisponibilité émotionnelle et un rejet chronique, et d'autres ayant un attachement insécure « résistant », qui ont eu des soins simultanément intrusifs et peu adaptés, peu congruents, et peu fiables. Une grande partie des adolescents accueillis présentaient un attachement insécure résistant. Lorsqu'un événement advenait et pouvait être source d'insécurité (séparation, nouveauté), ces jeunes adoptaient un comportement ponctué d'angoisse et de colère, pouvant entraîner des périodes de crises où la relation de proximité répétée avec l'adulte pouvait avoir un effet calmant.

Mary Main et Judith Solomon complèteront plus tard cette étude en définissant un nouveau modèle ; l'attachement désorganisé. L'enfant vit alors dans un contexte de stress face à des comportements parentaux très perturbés et terrifiants. Sa source d'apaisement est aussi la source de sa peur. Je présenterai l'exemple de Jules plus loin dans une partie concernant la séparation. Ces attachements non sécurisants amènent à des perturbations dans la construction de l'identité de l'enfant.

⁶ Op. cit BOWLBY J., p. 4

‡ *Carences affectives et relationnelles*

Michel Lemay décrit la carence comme étant un « processus morbide qui risque d'apparaître lorsqu'un enfant de moins de trois ans a subi la rupture de ses premiers investissements avec les personnes significatives de son entourage sans que cette rupture ait pu être réparée »⁷. L'auteur ajoute que l'enfant se trouve altéré sur différents points ; la prise de conscience du corps, l'enracinement dans l'espace et dans le temps, la découverte de la causalité, l'intégration des premières relations objectales, la maîtrise de l'anxiété, et l'organisation de la vie symbolique consciente et inconsciente.

Jean Cartry préférera le terme de carence relationnelle à la carence affective⁸. En effet, il considère que les privations affectives durant la petite enfance, même si elles se trouvent comblées durant la période de latence (entre 6 et 11 ans), resurgiront à l'adolescence. C'est pourquoi je peux d'ores et déjà affirmer ma légitimité en tant que future EJE auprès d'un public adolescent.

‡ *Troubles du comportement*

Les perturbations traumatiques dans le caregiving – expériences précoces de mauvais traitements, séparations, pertes et placements multiples – semblent avoir pour conséquences des troubles de la relation d'attachement et un développement de comportements mal-adaptifs. Des études⁹ ont montré que la privation due aux carences affectives, puis le placement en famille d'accueil s'associe à des problèmes émotionnels et comportementaux (comportements hétéro ou auto-agressif, recherche d'attention, hyperactivité, troubles alimentaires). Ainsi apparaissent ce qu'on nomme les troubles du comportement. Cette pathologie regroupe de nombreux troubles indépendants entre eux, que sont ; le trouble des conduites, les troubles de l'alimentation, la délinquance, la consommation de drogue, le trouble oppositionnel avec provocation, les troubles anxieux ou dépressifs, les troubles associés (déficits de l'attention, hyperactivité), ainsi que la déficience intellectuelle.¹⁰ Il est

⁷ LEMAY M., *J'ai mal à ma mère*, Fleurus, 1998, France, 377 pages

⁸ CARTRY J., *Les parents symboliques*, Dunod, 2012, 224 pages

⁹ TERENO S. et al, *La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique*, Devenir, février 2007, n°19, p. 151 à 188

¹⁰ KROTENBERG A., LAMBERT E., *Scolarité et troubles du comportement*, Champ Social, 2012, 278 pages

également nécessaire de mettre en lien ces termes avec le contexte social et culturel de l'enfant afin de mieux les comprendre. Les troubles du comportement se manifestent souvent sous la forme d'agressivité ou de violence.

Malheureusement, les troubles du comportement ont des conséquences plus ou moins importantes sur le développement de l'enfant. Ainsi, celui-ci peut avoir des difficultés de construction identitaire, d'apprentissage, ou encore d'ordre social et familial. Boris Cyrulnik ajoutait, lors du débat télévisé suivant l'émission « Enfants placés : les sacrifiés de la République »¹¹, que les carences affectives engendrent une incapacité à gérer ses émotions. L'enfant subit ses pulsions sans pouvoirs les maîtriser. L'éducateur doit alors établir un accompagnement clairement défini et individualisé à chaque enfant accueilli. Pour Victoria, ce projet individualisé consistait à l'accompagner dans son autonomie et la gestion de son temps par la construction de repères, l'établissement d'une enveloppante contenant par une hygiène corporelle et des ateliers psychomoteurs, l'expression de ses émotions afin d'éviter les scarifications répétées, ainsi que l'inscription dans un milieu familial stable afin de trouver une place identitaire distanciée de l'adulte, et de la relation maternelle conflictuelle. J'ai donc observé des comportements chez ces adolescents carencés faisant écho au développement du jeune enfant. Je ferai état de ces parallèles dans la deuxième partie de mon écrit.

c. Réflexions préalables

En liant mes recherches théoriques et mes constats, j'ai élaboré des pistes de réflexion pouvant m'amener à établir mon positionnement auprès de ce public. J'ai ainsi compris que ces enfants nécessitaient un accompagnement et un maintien dans l'institution, afin d'éviter de nouvelles ruptures dans leur parcours de vie. Il fallait leur permettre d'instaurer des relations stables. Mon rôle pourrait alors s'apparenter à celui en milieu traditionnel – maintenir une cohérence et une continuité des actions –, bien que les enjeux éducatifs ne soient pas identiques.

¹¹ LOUVET S, *Enfants placés, les sacrifiés de la République*, France 3, 16 janvier 2019

En me référant au développement du jeune enfant, me positionner dans un cadre de vie stable et continue me permet d'accompagner ces enfants dans la continuité des soins et d'interactions avec leurs pairs. Mon rôle serait alors de poser un cadre qui structure et sécurise l'enfant et de mettre en place des actions afin que l'environnement soit propice à l'établissement de liens d'attachement. Ainsi, en milieu traditionnel, la ritualisation de certains temps de la journée (accueil du matin, repas du midi...) permet d'établir des repères sécurisants pour l'enfant.

Pour travailler sur ces points durant ce stage, il m'a fallu m'appuyer sur le projet éducatif de l'association. Celui-ci mentionne être « centré sur la pédagogie de l'Activité Associant l'Animal (AAA) et sur la vie en famille. Ce sont les objectifs principaux dans l'action éducative menée et visant à restructurer, développer et valoriser la personnalité des accueillis. Ils prennent part à la vie collective et familiale ainsi qu'aux tâches liées à la vie quotidienne selon leur autonomie et leur projet individualisé »¹². Ce projet ciblant deux éléments essentiels – la médiation animale et la cadre familial –, j'ai compris que mon rôle s'axerait sur ces notions si je voulais accompagner ces enfants ayant des carences affectives.

III. La médiation : généralités

Il me semble important d'introduire une description de ce qu'est la médiation au sens large avant de parler de mon rôle dans la vie quotidienne de l'enfant. Ainsi, le terme médiation est apparu pour la première fois au XIV^{ème} siècle sous la forme « médiatour », signifiant alors « celui qui s'entremet pour créer un accord ». Il n'a guère évolué puisqu'aujourd'hui, on trouve encore dans le Larousse la définition suivante : « entremise, intervention destinée à amener un accord »¹³. Il a toutefois pris diverses formes selon le champ dans lequel il intervenait. S'agissant du domaine social, on trouve désormais les définitions suivantes : « Erigé en médiateur, le travailleur social fonde son action de tiers sur la neutralité, l'indépendance, l'égalité de distance entre les parties en présence, pour mieux les

¹² Projet d'établissement

¹³ Définition de médiation du dictionnaire Larousse

rapprocher »¹⁴, ou encore « la médiation est un espace de rencontre et d'activité dans lequel la relation éducative s'exerce, espace où se transmet [...] un certain savoir et savoir-faire sur le monde et la vie en société »¹⁵.

On peut donc en déduire qu'il s'agit d'un moyen ou d'un outil dont dispose l'éducateur afin d'accompagner un individu, dans un espace et un temps approprié, à résoudre des situations problématiques. La médiation apparaît très souvent sous forme créative ; au travers du livre, du dessin, de la peinture, du théâtre, etc. Dans le contexte de mon stage, la médiation avait lieu avec l'animal. Mais j'ai également compris que la médiation réside dans toute action que propose un éducateur au cours de la journée des enfants accueillis ; dans l'accompagnement des devoirs scolaires, dans la préparation des repas, lors de sorties de loisirs, etc. La médiation repose alors sur une relation triangulaire, ou triade, dans laquelle l'éducateur se positionne comme tiers de la relation entre l'enfant et l'objet. Son rôle est de mettre en lien ces deux parties, tout en gardant une certaine neutralité. Cela nécessite évidemment qu'une rencontre advienne entre tous ces acteurs, sans quoi la médiation n'aurait que peu d'intérêts.

Durant mon stage, je me suis questionnée sur l'importance et les bénéfices de la médiation, quelle qu'elle soit. En effet, j'ai remarqué qu'elle ne s'improvisait pas, qu'elle était pensée et organisée par l'équipe éducative, de façon à permettre à l'enfant de s'épanouir dans l'espace proposé. Je me suis donc posée les questions suivantes : Quels sont les bénéfices apportés par l'action de médiation ? Comment se structure-t-elle ? Quel est mon rôle d'EJE au travers de cette médiation ?

Au cours de mes recherches, j'ai compris qu'il me fallait relever trois notions essentielles à l'apport d'une médiation, et qu'elles sont toutes liées entre elles. Ainsi, pour qu'elle soit sécurisante, une médiation doit s'inscrire dans un espace et un temps définis tout en garantissant un cadre stable et solide. Il est également nécessaire d'établir des rituels afin de renforcer l'effet apaisant. Le rôle de l'éducateur est donc de veiller à ce bon déroulement de façon à ne pas perturber la capacité de l'enfant à prévoir l'organisation et le déroulement des événements.

¹⁴ *Espaces de médiations*, Le Sociographe, 2000, n°1, 132 pages

¹⁵ Ibid. Le Sociographe

a. Le besoin de rituels

Pour qu'un espace de médiation soit source d'apaisement, il est primordial d'instaurer des rituels. L'éducateur doit veiller à ce que les rites de préparation soient toujours les mêmes. Ainsi, ils libèrent l'angoisse contenue par l'enfant et lui permettent de se rassurer en anticipant ces moments. Du fait de cette régularité, l'enfant prend confiance en lui au fur et à mesure des séances et engrange des souvenirs qui l'aident à grandir. Cela est également pour lui une façon de se placer dans un nouvel espace-temps – dont nous parlerons dans la prochaine sous-partie – et de se l'approprier. Les rituels viennent signifier le début (dedans) et la fin (dehors) d'une séance. De cette manière, j'ai pu constater ces effets à de nombreuses reprises durant mon stage.

Situation 1¹⁶

Nous sommes le 10 juin 2019, il est 13h45. Marion, 17 ans, entre dans la pièce et s'assied sur le canapé, tournée vers la salle à manger. Elle discute avec Jules et Laura, la monitrice d'équitation. Puis Jules lui fait une réflexion, l'accusant de lui avoir volé sa batterie externe de portable, sujet qui revient régulièrement depuis plusieurs jours. Marion quitte la pièce en claquant la porte. A 14h, le groupe part en équitation, suivi de Marion. Celle-ci, à l'annonce du cheval qu'elle va prendre ce jour, va chercher le licol. Elle a le visage fermé ; sourcils légèrement froncés, bouche fermée. Elle ne sourit pas et n'adresse la parole à personne. Elle se dirige au pré, attrape son cheval, et le ramène aux écuries où elle l'y attache. Elle commence à le brosser, puis s'arrête. Elle entoure la tête du cheval avec son bras et lui fait des bisous. Après 20 minutes de brossage, Marion retrouve le sourire et échange à nouveau des blagues avec Jules.

¹⁶ L'ensemble des situations présentées sont répertoriées en annexe.

Plusieurs éléments se sont joués durant cet instant. En effet, Marion a été frustrée par une réflexion négative provenant de Jules. Elle a alors installé des défenses sociales rompant les interactions avec ses pairs en sortant de la pièce brutalement et en ne voulant plus parler. Mais le fait de reproduire exactement les mêmes rites instaurés au début de chaque temps de médiation équine, permet à Marion de s'inscrire dans ce nouveau temps et de s'apaiser. Je constate également que d'autres enjeux sont présents, comme la libération des émotions et l'apaisement au contact de l'animal, mais nous y reviendront plus tard.

b. La valeur de l'espace-temps

Les séances de médiation s'organisent dans ce qu'on appelle un « espace-temps ». Il s'agit d'un espace de création et de rencontre avec l'autre. C'est un temps durant lequel l'effet apaisant du rituel va abaisser les défenses sociales de l'enfant, et ainsi faire émerger des émotions. L'espace-temps prend alors une valeur de contenant et devient une sorte d'enveloppe symbolique ouvrant des espaces de libertés. Le jeu entre le dedans et le dehors, mentionné dans la partie précédente, permet de travailler sur l'intégrité, la confiance en soi de l'individu et favorise la libération de l'imaginaire. On parle alors d'espace potentiel au sens de Donald W. Winnicott. Ainsi, il s'agit plutôt d'une aire intermédiaire entre l'environnement relationnel – représenté par la mère, le sein, la famille et la société – et l'environnement objectal – symbolisé par le cadre, les objets, les espaces matériels, sociaux et culturels –, où le jeu est possible. L'individu fait l'expérience de la permanence de l'objet par la régularité des séances. La séparation à la fin de ce temps n'est pas une rupture car les retrouvailles ont à nouveau lieu selon une certaine fréquence. C'est une aire de séparations et de jeu ayant une valeur de contenant et permettant de reconstruire les limites dedans / dehors, tout en stimulant la créativité et l'imaginaire. Cela a des effets calmants et désangoissants.

Dans la Situation 1, je constate que mon rôle est dans la proposition et dans l'accompagnement de cet espace-temps. Ainsi, cela donne les moyens à la personne de sortir et de donner forme à son émotion afin qu'elle s'inscrive dans une dynamique évolutive et constructive.

Situation 2

Nous sommes le 6 mars 2019, il est 15h. Victoria, 14 ans, monte une ponette, nommée Queency, dans le manège. Elle est penchée en avant, les mains crispées sur ses rênes, tirant sur la bouche de la ponette. Queency revient vers Laura à chaque fois que Victoria s'agrippe aux rênes. Laura parle lentement à Victoria en lui indiquant ce qu'elle doit faire pour emmener sa ponette sur la piste du manège. Lorsqu'elle demande le trot, Victoria accentue son attitude sur Queency, qui se met à trotter autour de Laura. Lorsque Queency s'arrête, Victoria se met à pleurer. Laura s'approche, l'aide à se calmer et à ralentir sa respiration, elle lui explique que Queency réagit comme cela car elle ressent son stress. Elles échangent quelques instants, puis Victoria retourne sur la piste. Elle redresse un peu son dos et détend ses rênes dans la bouche de Queency. La ponette ne vient plus au centre du manège près de Laura et reste sur la piste.

Dans cette situation, je peux affirmer que l'espace-temps offert par cette séance favorise l'expression des émotions vécues. Ainsi, l'accompagnement calme de Laura permet à Victoria d'évacuer des émotions de stress et de peur, et d'en reprendre plus ou moins le contrôle. Le rôle de l'éducateur est alors de contenir ces émotions qui se présentent. Puis progressivement, au fil des séances, Victoria a pris confiance en elle et en ses capacités. Je pouvais alors réutiliser ces exemples dans lesquels elle persévère afin de la valoriser au quotidien.

c. L'importance du cadre

La séance de médiation est un espace ponctué de règles à respecter. Le cadre concerne les limites définissant cet espace. C'est un point crucial si l'on veut favoriser une évolution du changement, de la progression, du soin ou encore de la maturation. Cela nécessite avant tout un cadre constant et stable. Il est également important pour l'éducateur de se placer dans une posture non-jugeante, sans avoir de réflexion négative à l'égard de l'enfant. Il doit assurer un

espace neutre, sans danger et sans compétition, où l'échec est permis pour s'améliorer. Le cadre est garant de la socialisation et de la liberté d'expression de chacun.

Dans les deux premières situations, l'importance du non-jugement prend tout son sens. Cela favorise un espace neutre, sécurisant et rassurant.

Par ailleurs, l'éducateur a un rôle fondamental dans la conservation de ce cadre. En effet, le cadre projeté par l'enfant va venir se heurter avec celui proposé par l'éducateur. Les effets pédagogiques dépendront en partie de la non-destruction de ce cadre.

Situation 3

Nous sommes mercredi 19 juin 2019 le matin. Victoria aide Sylvia, soigneuse animalière, à s'occuper des chiens. Il est 9h20, et Victoria a une séance d'équitation à 10h. Une jeune m'interpelle pour me dire que Victoria est partie dans sa chambre très énervée. Je vais la voir, sa porte est ouverte. Elle fait des allers retours dans sa chambre, les sourcils froncés et crie toute seule. Sur le pas de la porte, je lui demande ce qu'il se passe. Elle me dit que Sylvia lui avait promis la veille qu'elles laveraient ensemble une des chiennes du parc ce matin, mais qu'elle ne pourra pas le faire car elle doit aller en médiation équine. Je tente de discuter avec elle, mais elle crie, me disant qu'elle refuse d'aller en équitation. J'entre et vais m'asseoir sur son lit. Elle me rejoint. Je continue de lui répondre d'une voix calme, mettant en mots ses émotions et ce que je comprends de la situation. Au bout de quelques minutes, Victoria ne crie plus, et la vitesse de ses paroles a diminué. Il est 9h30, je lui propose de prendre un temps dans sa chambre afin de se calmer avant d'aller en équitation à 10h. Elle accepte. Je sors de sa chambre et reviens à 9h55 pour lui demander si elle est apaisée. Elle me demande encore 2 minutes. Je sors à nouveau et l'attends. Elle me rejoint, calme, et nous partons vers l'espace des chevaux ensemble.

Dans cette observation, Victoria s'oppose au cadre, pourtant identique chaque semaine, car une autre activité lui a été proposée par erreur. Cela crée un désordre psychique chez Victoria. Il est important que le cadre qu'elle connaît habituellement reste fixe afin de ne

pas désorganiser ses repères. Je comprends également que l'absence de jugement et la verbalisation des émotions favorise l'apaisement de Victoria. De plus, j'ai pu constater avec cette adolescente qu'il était important de lui laisser des temps pour qu'elle se calme seule. Ainsi, elle revenait vers l'adulte plus calme et disponible. Par cette observation, je peux appuyer le fait que l'imprévisibilité du cadre est source de frustration pour l'enfant. Il devient alors nécessaire, pour sa construction psychique, d'élaborer des espaces stables, prévisibles et rassurants.

IV. L'EJE comme suppléant à la fonction parentale

a. Place accordée aux parents

Constatant les problématiques de ces jeunes, et cherchant à comprendre si j'avais un rôle dans la co-éducation et l'accompagnement dans la parentalité, j'ai cherché à définir la place des parents. En effet, j'ai compris qu'en crèche, les difficultés dans l'accompagnement d'un enfant s'échangent avec les familles afin de valoriser leurs compétences de parents. Toutefois, dans ce milieu de protection de l'enfance, la place des parents était très restreinte. Ainsi, le règlement de fonctionnement de la structure mentionne le fait que les représentants légaux sont associés à la vie de l'établissement au travers des visites qu'ils font à leur enfant, ajoutant pourtant que « cette visite n'aura lieu qu'une fois, car nous protégeons le lieu du jeune afin que la famille ne vienne pas interférer dans sa prise en charge. [...] L'objectif étant que l'accueilli garde des liens avec sa famille, les retours en famille sont favorisés en fonction des objectifs familiaux fixés par le service placeur »¹⁷. Cela m'a permis de comprendre que la place des familles étaient pensée, mais que les besoins de restructuration hors du champ familial de l'enfant étaient prioritaires. Pour cela, la structure fonctionne avec des éducateurs référents de l'Aide Sociale à l'Enfance, qui organisent des visites médiatisées entre l'enfant et son (ses) parent(s) en dehors du lieu de vie.

¹⁷ Règlement de fonctionnement

Comprenant cela, je me suis alors penchée sur la continuité dans les décisions concernant l'enfant. J'ai constaté qu'à chaque admission, une délégation de signature et de pouvoir était signée entre les parents ou représentants légaux, et le lieu de vie. Cela permettait aux éducateurs de pouvoir hospitaliser l'enfant si besoin, et de prendre des décisions concernant son parcours scolaire ou de formation. Je me suis alors questionnée sur ma place en tant qu'EJE auprès de ces jeunes, et sur l'exercice de mes fonctions, semblables à celles des parents.

b. Quand accompagnement rime avec suppléant

‡ *La fonction parentale*

La fonction parentale désigne « l'ensemble des responsabilités juridiques, morales et éducatives »¹⁸ liées au fait d'élever et d'éduquer un enfant. La fonction parentale repose sur la réponse apportée aux besoins vitaux de l'enfant (alimentation, besoins matériels, accès aux soins) ; la disponibilité psychique pour le réassurer lorsque l'environnement devient stressant ou persécuteur ; la fonction contenante ; et la possibilité de permettre à l'enfant de s'inscrire dans une lignée généalogique. Il n'existe réellement aucune bonne manière d'exercer une fonction parentale. C'est la société, la loi et les normes qui définissent le « bon » exercice ou non de cette fonction. D. Winnicott, quant à lui, définit plus précisément la fonction maternelle¹⁹ comme résidant dans l'environnement, à travers le holding, le handling et la présentation de l'objet. Ainsi, le holding concerne la façon qu'a la mère de porter son enfant physiquement et psychiquement, de lui procurer des soins, de répondre à ses besoins primaires et de s'identifier à lui. Le handling est en lien avec la relation individualisée, la manière dont le corps de l'enfant est manipulé, touché. Cela participe au sentiment de continuité du bébé. Enfin, la présentation de l'objet est la capacité de la mère à être *suffisamment bonne*, c'est-à-dire de répondre à ses besoins de façon adéquate. Si l'une ou toutes les parties de cette fonction maternelle se trouvent altérées, alors l'enfant manifestera

¹⁸ Définition du site L'Internaute <<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/fonction-parentale/>>

¹⁹ WINNICOTT D., *La famille suffisamment bonne*, Payot, Espagne, 2014, 173 pages

des troubles d'ordre psychotique, psychomoteur, sensoriel ou bien être altéré dans sa capacité à se relier aux objets.

✿ *Suppléance ou substitution ?*

Autrefois, le terme substitution désignait le fait que la famille d'accueil ou adoptive n'incluait pas la notion de la famille biologique dans l'accueil d'un enfant. Les familles subvenaient aux besoins de l'enfant mais ne lui permettaient pas de s'inscrire dans une lignée biologique. Dans ce contexte, les parents n'avaient plus le droit d'exercice de leurs fonctions parentales. En parallèle, j'ai pu constater que dans un contexte d'accueil en crèche ou de placement en lieu de vie, les travailleurs sociaux sont en charge de subvenir, en partie, aux besoins vitaux, physiologiques et d'épanouissement de l'enfant. Mais leur rôle n'est pas de remplacer le parent en tant que tel mais le remplacer dans ses fonctions lors de son absence, au moins partielle, tout en laissant la possibilité à l'enfant de prendre en compte ses origines biologiques. L'organisation éducative ne vient pas recouvrir strictement le manque. On parle alors de suppléance. C'est un terme qui repose sur deux notions fondamentales : la reconnaissance des compétences parentales et l'évaluation de capacités à développer des compétences afin de permettre un retour de l'enfant au sein du milieu familial, lorsque cela est possible. C'est pourquoi il me semble judicieux de convenir que l'éducateur, dans l'exercice de ses missions socio-éducatives, est un suppléant à la fonction parentale, et non un substitut.

Il me paraît également important de définir la place de l'EJE dans ce contexte de placement comme étant une figure d'attachement primaire pour l'enfant. En effet, j'exerçais des fonctions de *care* par la continuité des soins, de contenance, et d'accompagnement dans la vie quotidienne. En temps normal, la majorité de ses fonctions sont exercées par les parents quotidiennement. Toutefois, au vue des missions accordées aux éducateurs par le placement de l'enfant, il semble que la (les) figure(s) d'attachement primaire, au sens que lui donne Winnicott précédemment, puissent être les éducateurs dans un tel contexte.

V. *Ajustements éducatifs au service de la relation*

a. **Le « Vivre avec » comme cadre médiateur**

L'environnement proposé par le lieu de vie apporte deux intérêts majeurs, qu'il convient de nommer.

✦ *L'environnement : cadre et repères*

Tout d'abord, j'ai pu remarquer que l'environnement s'inscrit dans une vie quotidienne stable, organisée autour de règles de vie strictes ; comme le respect des autres et du matériel, la restriction de l'usage du téléphone portable, l'engagement à la participation des temps de médiation animale, etc, mais toutefois malléables. Tout ceci crée un cadre de vie dans lequel l'enfant peut évoluer librement. Comme évoqué précédemment, le respect de ces limites est primordial à son développement ; lorsqu'il s'y trouve confronté, volontairement ou non, l'enfant a besoin de se sentir rassuré par ce cadre contenant. Ainsi, j'ai pu observer que dans certaines situations où le cadre n'était pas rappelé à l'enfant, celui-ci accentuait son comportement afin, indirectement, d'interpeler l'attention de l'adulte et ainsi être contenu. C'est ce que j'ai observé un soir, lorsqu'à 22h30, j'ai constaté que Maurine, 15 ans, discutait chez l'une des permanentes d'accueil, alors que le coucher a lieu à 22h pour tout le groupe. Quand Maurine est retournée dans sa chambre à 23h, je l'ai surprise à réveiller tour à tour les autres filles de la maison, sans aucun motif de sa part. Dans cette situation, je constate que l'absence de cadre envers un enfant en particulier va l'inciter à aller chercher d'autres limites encore plus lointaines. Contenir l'enfant dans un cadre cohérent permet d'assurer une continuité des soins à son égard.

Par ailleurs, le fait que les éducateurs permanents assistants dorment sur place la nuit lors de leurs jours de travail constitue une continuité du lien et de la temporalité. Ce n'est donc pas un éducateur qui couche les enfants, un autre qui veille la nuit, et un troisième qui les réveille le matin. La régularité de la présence des permanents assistants permet aux enfants de refaire

l'expérience de « présence – absence », et par conséquent de la permanence de l'adulte. J'ai pu remarquer que les enfants sont en recherche de ces repères en prononçant chaque jour la fameuse phrase rituelle : « C'est qui qui dort là ce soir ? ». Pour répondre à ce besoin, l'équipe avait mis en place un tableau de présence des éducateurs à destination des enfants. Mais cela n'empêchait pas les jeunes de poser chaque jour la même question. J'ai donc trouvé plus pertinent, lorsque j'arrivais sur les lieux pour quelques jours, de leur expliquer la durée de ma présence, et la chambre dans laquelle j'allais dormir. Toutefois, j'ai remarqué que leur question était persistante. En y prêtant attention, j'ai observé que cela leur permettait souvent d'exprimer un besoin ; s'assurer de la présence de tel éducateur dans telle chambre, profiter d'un moment individuel d'échanges et d'interactions avec l'adulte, aborder de manière détournée des craintes vécues... J'ai donc décidé d'être davantage attentive au besoin d'écoute et d'attention individuelle de ces jeunes.

Je peux donc affirmer que l'environnement, lorsqu'il constitue une source de repères et de stabilité, peut avoir fonction de cadre médiateur. Le fait qu'il soit prévisible dans sa temporalité et dans l'investissement des espaces atténue la fréquence des frustrations liées à une désorganisation des repères. Ainsi, le cadre et l'environnement mettent en relation l'enfant et l'éducateur, favorisant alors des interactions entre eux.

✿ *Un milieu social et familial*

Le lieu de vie et d'accueil est initialement basé sur la notion de « vivre avec » ; il favorise alors le développement social de l'enfant. En effet, la permanence d'accueil proposée par le lieu de vie, dans un petit effectif d'accueillis et de professionnels, est un facteur essentiel à la construction de repères stables. Les enfants s'inscrivent dans un milieu familial et dans des espaces de vie où des interactions s'y déroulent. Comme dans toute ou partie des familles, il arrive qu'un cousin rende visite à sa tante, qu'une amie invite la famille à son mariage, etc. A cela s'ajoutait des visites régulières d'anciens enfants accueillis. Je me souviens d'une amie des permanentes d'accueil qui venait plusieurs fois par semaine sur le lieu de vie. Les enfants étaient très proches d'elle et lui accordaient une place importante dans leur vie. Combien de fois les ai-je entendus me dire « C'est quand que Coco revient ? », ou encore préférer sa présence pour telle activité. J'en conclus donc que ce contexte familial permet à l'enfant de

s'inscrire dans un environnement social plus riche dans lequel il peut choisir son ou ses modèles identificatoires. Mais cela vient appuyer, comme le disait Bowlby en 1954, que « la seule méthode valable consiste dans la cohabitation prolongée avec un adulte ayant une profonde connaissance des enfants, sachant les manier, et disposant pour cette tâche d'un temps illimité »²⁰. Pour cela, la cohérence des actions éducatives au sein du lieu de vie est fondamentale.

De plus, la continuité de la présence des éducateurs dans la vie quotidienne des enfants favorise une relation familiale dans laquelle tout le monde vit la journée ensemble. Chacun apprend à vivre ensemble selon les habitudes, les cultures et les modes de vie de tous. L'éducateur devient un modèle d'identification. Ce contexte permet de travailler sur le respect de chacun et sur le fait que l'erreur est permise pour s'améliorer.

Dans cette partie, je peux affirmer que les modèles identificatoires pour l'enfant sont sources de repères et favorisent leur construction psychique et identitaire.

b. Le rôle de l'EJE dans l'accompagnement individuel

Comme je l'ai dit précédemment, « les jeunes qu'on nous confie ont besoin d'être contenus dans une relation stable, dans l'espace, dans leur corps et dans le temps. Il en va de leur réparation psychique »²¹. Pour cela, l'environnement du lieu de vie vient répondre en partie à ces notions. Mais cela reste insuffisant tant que le travail de l'éducateur et de l'équipe n'aide pas à *faire sens*. Ainsi, l'éducateur se voit attribuer différents rôles auprès de l'enfant.

‡ *Posture de tiers de la relation*

Au travers mon cheminement, j'ai compris que j'avais un rôle de tiers dans la relation, pouvant également s'apparenter à la fonction maternelle contenante. En effet, la posture de

²⁰ Op. cit. Empan, p. 4

²¹ Op. cit. Empan, p. 4

tiers est en rapport avec le langage, le symbolique, l'autre, la loi ou encore le père dans la triade mère-enfant-père. Mon rôle se trouvait dans le conflit interne ou inter-groupe de l'enfant : la verbalisation des émotions, de la frustration, et l'écoute de ses besoins avaient pour objectif de lui apprendre à réguler ses émotions et ses pulsions par la raison, de construire son Moi. Pourtant, il arrive que l'enfant se trouve pris dans une émotion ou un conflit envahissant. L'EJE doit alors se substituer au Moi de l'enfant afin de cesser l'alimentation de cette tension. Du fait de leurs problématiques liées à l'attachement, les enfants accueillis vivaient des moments de grande angoisse et de tensions internes. Au sens de Maurice Berger, l'éducateur est un centre intégrateur. C'est-à-dire qu'il parvient à contenir ces émotions, les perceptions hallucinatoires et à les restituer à l'enfant de manière plus humanisée. C'est pourquoi j'associe la fonction maternelle contenante à la relation de tiers.

Dans le cas de Victoria, des tensions très régulières avaient lieu dans la relation avec sa mère. La posture de tiers et d'écoute l'aidait à verbaliser ses émotions et à prendre du recul par rapport à la situation vécue. Mais Victoria se laissait rapidement submergée par des émotions négatives lorsque le conflit avec sa mère prenait trop d'ampleur. Elles entraient toutes deux dans une sphère insécurisante, où chacune tenait des propos dénigrants envers l'autre, via des conversations téléphoniques. Il devenait alors nécessaire d'intervenir en faisant cesser cette situation. La posture de tiers vis-à-vis de la mère de Victoria était assurée par sa référente de l'ASE, étroitement en lien avec l'équipe éducative. Par ailleurs, dans la Situation 3²², je remarque que la verbalisation et l'expression des émotions, suivis de moment d'apaisement, valorisaient Victoria dans ses compétences dans le but qu'elle parvienne un jour à réguler seule ses émotions. Durant mon stage, elle a montré des progrès significatifs en ce sens ; elle parvenait parfois à exprimer l'émotion qui l'envahissait et mettait en place des processus d'apaisement (faire du vélo dans la cour jusqu'à ce qu'elle soit calme, etc).

✦ *Individuation*

Bien que l'EJE puisse être investi comme tiers dans la relation, il peut également être objet de frustration. Le lieu de vie se prête bien à cette notion, et par conséquent est propice à l'individuation de l'enfant. En effet, ce dernier s'inscrit dans un milieu où les personnes avec

²² Voir annexe

qui il crée un lien d'attachement doivent aménager leurs propres espaces et temps personnels. Les permanents peuvent donc avoir des loisirs ou des temps où ils font « défaut » à la réponse des besoins de l'enfant. Si l'on compare avec la notion de *mère suffisamment bonne*, telle que définie par Winnicott, le permanent provoque une frustration chez l'enfant en ne répondant pas dans l'immédiat à son besoin, il adapte sa réponse à la capacité qu'a l'enfant face à la frustration. Ainsi, l'enfant développe progressivement une perception de lui-même séparé de l'autre, il s'individualise. Ce processus découle de la position de tiers évoquée précédemment.

Je me suis donc positionnée dans une démarche d'individuation vis-à-vis de chaque jeune accueilli. Il me fallait les accompagner dans leur projet individualisé, construit préalablement en équipe avec eux. Ainsi, je veillais à les accompagner dans la compréhension des enjeux les concernant, afin de leur permettre de s'identifier et de trouver un équilibre entre *se conformer* aux règles sociales du groupe et de la société, et *se différencier* de ses pairs dans son individualité.

‡ Séparation

L'épineuse question de la séparation et du lien au sein de cet établissement a été très ardue. En effet, pour la majorité de ces enfants, le passé ponctué de ruptures au sein de diverses institutions a favorisé l'ancrage de ce type de comportement. Si l'on prend l'exemple de Jules, dont l'anamnèse est citée plus haut, il s'agit d'un jeune garçon qui a grandi dans divers contextes de ruptures et de violences sexuelles, physiques et morales à son égard. Il s'est construit sur un modèle d'attachement désorganisé, affectant grandement son narcissisme primaire, et engendrant lors de mon stage une grande difficulté à s'inscrire dans un environnement stable et qui se voulait bienveillant. Jules cherchait alors à provoquer la séparation avec ses figures d'attachement dans l'établissement afin de maîtriser son environnement. Il lui fallait être à l'origine de la rupture de manière à ne pas la subir et en souffrir plus tard.

Ainsi, le processus de destructivité, défini par Maurice Berger, ne peut réellement prendre sens pour l'enfant qui a été durement impacté dans la construction de son narcissisme primaire. Ses attaques, originellement destinées à percevoir les objets hors de lui, aura pour but de détruire le lien car il n'est pas perçu comme réel. Comme expliqué précédemment, mon

rôle en tant que future EJE était de tout mettre en œuvre afin de maintenir le cadre et le lien attaqués par l'enfant. L'enjeu en est d'autant plus important que la réponse ne soit pas de nouveau l'effondrement de l'objet ou la rupture.

Enfin, il me semblait également important de verbaliser tout changement induisant une séparation, comme la durée de mon temps de présence par semaine au sein de la structure citée plus haut. Lorsque j'entamais un accompagnement quelconque (par exemple, mettre du linge à sécher le soir) et que je savais que je ne serai pas présente le lendemain pour achever ce « projet », je veillais à prévenir l'enfant (« on peut mettre le linge à sécher ce soir, mais demain tu devras voir avec Vanessa pour trier ce qui est à toi »). C'est également ce que j'ai fait lorsque j'ai mis en place un projet de longue durée nécessitant un partenariat avec la médiathèque du secteur. Je faisais les transmissions à l'équipe, et lorsque j'accompagnais le groupe, je veillais à leur indiquer qu'après mon départ, ce ne serait plus moi qui les emmènerai, mais d'autres membres de l'équipe.

Je peux donc affirmer que l'environnement proposé à l'enfant peut être facteur de stabilité. La posture de l'éducateur, tantôt tiers de la relation, tantôt investi comme figure d'attachement primaire, permet à l'enfant d'organiser son psychisme et de construire petit à petit un Moi identitaire. Ainsi, ma première hypothèse, considérant le rôle de suppléant à la fonction parental de l'EJE comme favorisant la construction psychique des adolescents carencés, est ici vérifiée. Pourtant, mon positionnement était parfois très délicat. Je devais alors me remettre en question face à certaines situations pour savoir si j'avais bien fait, à tel moment, de poser des limites en me substituant au Moi de l'enfant, ou si j'aurais dû laisser l'enfant exprimer son émotion et l'aider à la verbaliser. Pour cela, l'échange avec des membres de l'équipe me permettait de prendre du recul sur les situations. J'ai compris que dans ce contexte, le travail de l'EJE était parfois très complexe, et que ses actions au quotidien ne suffisaient pas toujours à favoriser un environnement rassurant. Je vais donc exploiter l'autre versant pédagogique de ce lieu de stage, selon lequel l'animal est un vecteur essentiel dans la reconstruction de l'enfant et vient renforcer le travail mis en place par l'équipe éducative.

PARTIE 2 : ... À LA MÉDIATION ANIMALE

« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. »

Donald Woods Winnicott, *Jeu et réalité*, 1975

I. *Quand l'objet médian devient « sujet »*

a. Origine du concept

Il me paraît intéressant de débiter cette partie en rappelant que Bowlby, dans son travail autour de l'attachement de l'enfant, s'est inspiré des études de Konrad Lorenz, éthologue. Ce dernier développera la part de l'inné et de l'acquis dans le comportement, l'amenant alors à considérer que l'animal sait s'adapter aux variantes de l'environnement. Il ajoutera également que « l'animal est dans un monde sensoriel alors que l'homme vit dans un monde de subterfuge verbal »²³. Puis en 1950, Boris Levinson, pédopsychiatre américain, découvrira le rôle catalyseur social de l'animal envers l'homme. En 1964, il accueille dans son cabinet un jeune enfant en grand retrait relationnel et refusant de parler. La présence de son chien favorise l'établissement d'interactions entre eux, et pour la première fois, l'enfant se met à parler. Boris Levinson définit alors un nouveau concept : la zoothérapie. Ce principe est fondé sur le fait qu'en psychologie infantile, la communication doit passer par le jeu. Il sera le premier à écrire sérieusement et largement sur l'utilisation d'animaux dans le traitement de désordres psychologiques.

Aujourd'hui, le terme de médiation animale a largement évolué, jusqu'à prendre la définition suivante : « la médiation animale est une relation d'aide à visée préventive ou thérapeutique dans laquelle un professionnel qualifié, également concerné par les humains et les animaux, introduit un animal d'accordage auprès d'un bénéficiaire. Cette relation, au moins triangulaire, vise la compréhension et la recherche des interactions accordées dans un cadre défini au sein d'un projet »²⁴. Cette nouvelle définition prend en compte un nouvel aspect ; celui de l'accordage au sens de Daniel Stern. Il s'agit d'un « ajustement des comportements, des émotions, des affects et des rythmes d'actions »²⁵. De plus, la médiation animale se décline sous différentes appellations, correspondant chacune à des manières spécifiques de mettre en lien la relation homme-animal ; l'équithérapie, la Thérapie Avec le

²³ BEIGER F., *L'enfant et la médiation animale*, Dunod, Paris, 2016, 218 pages

²⁴ Résilienfance, mis en ligne le 18/10/14, consulté le 14/04/20 <<https://www.resilienfance.org/definition-meditation-animale>>

²⁵ Ibid. Résilienfance

Cheval, les Activités Associant l'Animal, la zoothérapie, la thérapie assistée par l'animal, les activités assistées par l'animal, l'Equicie, etc.

Dans le contexte de mon stage, il s'agissait d'Activités Associant l'Animal (AAA). Le programme de ces activités était principalement d'ordre éducatif et social, mais également et indirectement d'ordre thérapeutique et d'animation lors de certains accueils à la séance. Ce programme s'inscrit dans le projet individualisé de l'enfant. Les AAA étaient encadrées par Laura, la monitrice d'équitation ; Sylvia, la soigneuse animalière ; et parfois de Christiane, la directrice diplômée d'un Certificat de Capacité des Animaux de compagnie d'espèces Domestiques. Parmi les animaux présents, j'ai distingué le rôle des animaux dans la vie quotidienne – poissons, chats et chiens – de ceux vivant à l'extérieur – oiseaux et animaux de basse-cour, rongeurs, chats, chiens et chevaux.

b. La relation à l'animal : un choix judicieux à penser

Quel que soit le contexte d'exercice de l'EJE, il est fondamental de penser le choix d'une action éducative à proposer à un enfant ou un groupe d'enfants. Il en va de même pour la médiation animale. Plusieurs paramètres sont à prendre en compte. En effet, on ne présente pas un jeune enfant à un animal dangereux, trop grand ou trop petit. Cela irait à l'encontre des bénéfices recherchés, créant une situation insécurisante (risque d'accident, regard de l'animal trop lointain et posture imposante, ou encore activation excessive d'élans à l'interaction et de comportements affiliatifs étouffants...). On distingue alors les animaux ne nécessitant pas de contact corporel (les poissons) où la seule contemplation a un effet anxiolytique ; les animaux mettant en mouvement sans avoir de relation corporelle (les oiseaux) ; et ceux qui se prêtent aux relations corporelles avec ou sans adulte tiers (lapins, poneys, chiens, chats...).

De plus, l'homme et l'animal doivent posséder un panel de compétences afin de pouvoir constituer un duo pouvant accueillir l'enfant. L'animal doit donc montrer des capacités à s'adapter aux rythmes de l'homme, au mode d'alimentation proposé, au mode de vie et aux activités des humains. Il doit également faire preuve d'une très grande socialisation. Le rôle de l'éducateur, ou de l'intervenant, est bien sûr de connaître son animal ; son caractère, sa

santé, ses capacités, ses envies... Quand j'ai débuté mon stage, j'ai commencé par assister aux séances dans une posture d'observation, tant de l'animal que de l'enfant. Très vite, j'ai pu participer à ces temps en montant à cheval ou en prenant un chien avec les jeunes. Cela m'a permis d'apprendre à connaître chacun de ces animaux, leurs réactions, leur caractère, afin de mieux comprendre les enjeux et la qualité de la relation enfant-animal. Ainsi, j'ai pu comprendre que certains animaux – comme Ritz, l'un des chevaux, ou encore Djob, l'un des chiens – ne pouvaient pas travailler avec tous les enfants du fait de leur fort tempérament. Mettre un enfant qui n'a pas les capacités relationnelles auprès de ces animaux serait contre-productif car il serait placé dans une situation d'échec, et par conséquent insécurisante. C'est pourquoi dans cette partie je parlerai de mon positionnement à certains égards, mais également de celui du professionnel, principalement de Laura, ayant des connaissances approfondies et un diplôme dans le domaine équin.

II. *La notion du « care » dans la médiation animale*

Le *care* est une notion qui signifie « prendre soin »²⁶. Il prend en compte deux dimensions selon Winnicott : le traitement médical au sens strict (le *cure*) et la prise en compte du patient, de la relation humaine et la confiance établie (le *care*). Cette notion concerne les soins coutumiers et habituels, elle a une fonction d'entretien et de continuité. Elle se décline sous quatre formes : se soucier de quelqu'un ou de quelque chose et lui reconnaître un besoin, prendre soin de quelqu'un, soigner quelqu'un, et être l'objet de soin. Comme expliqué en première partie, mon rôle de caregiver au sein du lieu de vie se situait dans la cohérence et la continuité des soins et des réponses apportées aux besoins de l'enfant. L'objectif de la médiation animale est de s'inscrire dans la même dynamique de soins.

²⁶ LEHMANN J-P., *Ce que « prendre soin » peut signifier*, Le Coq-Héron, janvier 2005, n°180, p. 50 à 54

a. Régularité spatio-temporelle

Les séances de médiation animale s'inscrivent dans une démarche de « prendre soin » et de continuité. En effet, cela passe par un engagement de l'enfant, ou de l'institution extérieure lorsqu'il s'agit d'un accueil à la journée, à participer à chaque séance selon une fréquence prédéfinie.

Tout d'abord, je vais expliquer le déroulement d'une journée type. Chaque séance débute par l'accueil de l'enfant ; soit sur le parking²⁷ pour les nouveaux accueillis, soit dans l'espace commun de la maison de Christiane. S'ensuit un enchaînement très précis d'activités, fixé dans des espaces et dans une temporalité définis. Si l'enfant arrive à 9h, il commence par nourrir et abreuver les chiens avec Sylvia, puis il entretient les parcs des chiens. Ensuite, l'enfant va nettoyer les clapiers des lapins et cochons d'inde, la volière ainsi que l'espace des poules. Enfin, jusqu'à 12h, l'enfant accompagne Sylvia dans le toilettage des chiens (brossage, bain, soins divers...). De 12h à 14h, l'enfant partage un temps avec les autres adolescents et adultes du lieu de vie présents pour le repas. Si nous sommes mardi ou jeudi, à 14h, l'enfant retrouve Sylvia dans la maison. Elle lui annonce quel chien prendre, généralement le même que d'habitude. Il se rend dans le local où se trouvent les laisses et les colliers, prend ce dont il a besoin et va chercher son chien, accompagné d'un adulte si nécessaire. Tout le monde se retrouve sur le parking, puis la séance débute. Le contenu d'une séance n'est pas fixe, elle dépend de la météo, des capacités du chien et de l'humeur de l'enfant. Le groupe peut donc sortir à la mer ou en ville pour y promener les chiens, faire une promenade à pieds autour du lieu de vie, faire de l'agility dans l'espace dédié ou à l'abri dans le manège, ou encore avoir un temps de relaxation dans l'herbe avec le chien. La séance s'achève par la distribution d'une friandise. L'enfant emmène son chien au parc où il le lâche, va ensuite ranger le matériel, puis retourne dans la maison où il prend le goûter. La journée de médiation animale s'achève à l'endroit où elle a débuté, participant ainsi à la construction de repères dedans / dehors. S'agissant des journées dédiées à l'équitation, aucun accueil extérieur de ce type n'a eu lieu durant mon stage. Seuls les adolescents du lieu de vie y participaient s'ils n'avaient pas d'école ce jour-là. L'organisation de la matinée ne change pas, et l'après-midi est rythmée selon le même modèle que pour les chiens, mais en compagnie de Laura.

²⁷ Voir le plan de la structure en annexe

Je peux donc affirmer que la fixité des espaces et des temps participe à la continuité du soin. La rigidité des repères établis est importante afin de permettre à l'enfant d'évoluer dans un environnement sécurisant et prévisible. Cette continuité est marquée par un accueil au début où le professionnel demande comment va l'enfant depuis la dernière fois, et par la fin, clôturée par un « à jeudi prochain ». Natéo, jeune majeur de 18 ans venu d'un Institut Médico-Professionnel (IMPro) et présent aux séances du jeudi depuis 5 ans, montre des troubles du langage, dépressifs et cognitifs. Il me disait régulièrement avant de rejoindre son taxi : « Au revoir Anaïs, tu seras là jeudi prochain ? ». J'ai compris qu'il était important pour ces adolescents de s'inscrire dans une continuité temporelle rassurante, tout comme je le faisais à l'égard des enfants du lieu de vie, en leur précisant la durée de mon séjour à chacune de mes arrivées.

Cette rythmicité est favorable à l'établissement de repères temporels, mais également à l'appropriation des espaces. Ainsi, l'adolescent carencé se construit des souvenirs lui permettant de s'inscrire dans le présent et de pouvoir se projeter. Dans le cas de Jules et de Victoria, lorsque tous deux vivaient des moments d'angoisse où ils cherchaient à provoquer la rupture avec le lieu d'accueil, ils investissaient les temps d'équitation pour s'y projeter. Ainsi, dans la vie quotidienne, ils pouvaient se montrer dans un conflit permanent (crier « j'veis me barrer d'ici » et préparer une valise) mais tenir un discours paradoxal en équitation (« peut-être que je pourrai monter Ritz dans 3 ans... si je suis toujours là ») montrant leur capacité à se projeter dans une dynamique évolutive.

b. La parole, un outil essentiel

Tout d'abord, une séance de médiation avec l'animal doit passer par la parole de l'adulte afin d'établir des interactions positives. Pour cela, le professionnel doit prendre une posture de porte-parole de l'animal. Il explique le comportement et l'humeur de l'animal à l'enfant (« tu vois il a les oreilles en arrière pour te dire que quelque chose le dérange », « il a sursauté parce qu'il a eu peur quand tu as crié »). L'adolescent comprend que ses actions ont une influence directe ou indirecte sur son environnement, et par conséquent sur le comportement de l'animal. Mon rôle était également de faire le lien entre le comportement de l'enfant et

celui de l'animal, comme dans la Situation 2, où Laura explique à Victoria que son émotion (le stress) est la source de l'attitude de sa ponette. Cela renvoyait à Victoria que Queency n'était pas indifférente à sa présence et à ses gestes, qu'elle y était sensible. Ce travail permet de repérer les émotions chez l'enfant, soit par son attitude gestuelle et verbale, soit par celle de l'animal. Il est alors important de verbaliser ces émotions qui émergent car la plupart des adolescents accueillis inhibaient leurs émotions et les accumulaient en eux.

D'autres exemples illustrent la capacité de l'enfant à verbaliser ses propres besoins et émotions à travers l'animal. Ainsi, lors de mon dernier jour de stage, seule Victoria était présente sur les lieux et accompagnait Sylvia au brossage des chiens. Une heure avant mon départ, je me dirige vers la salle de toilette. Victoria m'interpelle, mais lorsque je lui demande ce qu'il se passe, elle me répond « Rien ». Elle recommence de nombreuses fois à m'appeler par mon prénom, sans rien ajouter après. Lorsque je quitte la pièce, Victoria crie : « Anaïs ! Reviens, Inouk [le chien] il veut que tu lui fasses un câlin ! ». Par cette observation j'ai compris que Victoria anticipait cette séparation, dont elle avait pris connaissance dès le début de mon stage. L'animal lui a permis de transposer une émotion d'angoisse de la séparation à venir, et le besoin d'être consolée, d'avoir un câlin de ma part, avant que je parte. J'ai donc veillé à répondre à ce besoin qu'elle avait réussi à exprimer. L'exemple ci-dessous de Jules est également un bon indicateur du développement de cette capacité.

Situation 4

Nous sommes le mercredi 29 mai 2019, il est 13h50. J'entre dans l'espace commun de la maison des garçons et vois Jules pour la première fois de la journée. Je lui dis bonjour et m'approche pour lui faire la bise. Il sourit et me dit ne pas avoir envie. Je lui réponds « Oh ce n'est pas grave, bonjour quand même Jules » puis me tourne vers les autres adolescents. Aussitôt il me rattrape, me dit « Non je rigole ! » et me fait la bise. Puis nous partons à l'espace des chevaux, où Laura annonce à Jules qu'il monte Queency. Nous nous dirigeons vers le pré. Jules attrape mon bras et s'y agrippe. Il marche ainsi jusqu'à ce qu'il aille attraper sa ponette. Une fois mise au box, Jules brosse Queency. Au bout de quelques

minutes, il dit : « C'est pour ça que je l'adore Queency, elle adore les câlins, comme Juju ».

A travers cette observation, je constate que Jules parvenait à retranscrire son humeur par l'attitude calme de sa ponette. En effet, il effectue un double transfert de son émotion sur le comportement de Queency ; il décrit son besoin d'avoir des câlins (comportement d'agrippement, jeu pour capter mon attention lorsque je lui dis bonjour), tout comme il transpose l'attitude de la ponette et l'acte de soin comme étant apaisants pour lui. L'absence de jugement de l'animal renforce ce lien, car il ne tient pas compte des défauts de l'enfant, il réagit à la situation présente et non aux actes passés.

Par ailleurs, le contact avec l'animal permet d'aborder de nombreuses notions, qu'il est parfois difficile d'évoquer avec les enfants ou les adolescents. Ainsi, la question de la maladie, de la reproduction, de la maternité ou encore de la mort est naturelle et présente également chez les animaux. Elle ancre d'autant plus l'enfant dans le réel, dans le présent. Il est important pour l'éducateur de pouvoir parler de ces situations sans gêne et en toute clarté auprès des enfants, en répondant à leurs questions. Cela peut réveiller des souvenirs, des émotions chez l'enfant qui pourra alors les extérioriser.

c. L'acte de soin

L'animal, comme tout être vivant, a des besoins essentiels auxquels il faut répondre. Dans la mesure du possible, l'enfant participe aux distributions de nourriture, à la propreté de leur parc, aux soins médicaux à prodiguer si nécessaire, mais aussi à des temps de brossage. Mon rôle était de veiller à ce que les enfants présents répondent à ces besoins, notamment lors du pansage des chevaux avant une séance d'équitation. Il fallait leur rappeler qu'il était important que le cheval soit propre pour éviter de se blesser, par exemple avec de la terre sous la selle. Il en va à la fois de la sécurité du cheval, mais également de celle de l'enfant qui pourrait tomber si le cheval se blesse.

‡ *Le Holding et le Handling*

A travers la relation de soin, et particulièrement par des caresses ou lors du brossage, l'enfant peut ré-expérimenter l'environnement maternant (holding et handling selon Winnicott), lui procurant la sensation d'être contenu physiquement et psychiquement. Cela s'observe principalement à cheval. L'enfant est alors porté sur le dos de l'animal, dont le corps est perçu comme limite et contenant. Cela s'apparente au holding et au portage de la mère. Le brossage et la caresse participent à la limite du Moi-peau de l'enfant, ce qui favorise la construction de la personnalisation par la différenciation du Moi et du non-Moi. Tout comme le bercement de la marche du cheval, ces actions de soins corporels prennent fonction de handling. Au début et à la fin de chaque séance d'équitation, lorsque les adolescents étaient à cheval, ils effectuaient une détente au pas où ils se laissaient guider par l'animal. Il n'était pas rare d'en voir certains s'allonger, la tête dans les crins du cheval, les mains posées sur les poils de l'encolure, et de se laisser bercer ainsi. D'autres investissaient ces temps pour venir près de l'adulte et exprimer leurs peurs (par rapport à une fugue d'un autre jeune du lieu de vie par exemple). Ces moments favorisaient des comportements d'attachement à l'égard de l'adulte, notamment par les agrippements de Jules, citées dans la Situation 4. La fonction contenante de l'environnement et de la relation avec l'animal vient répondre à une fonction maternelle défaillante dans l'enfance.

‡ *L'objet sujet*

Nous avons vu précédemment que le professionnel est le porte-parole de l'animal. Il explique pourquoi l'animal réagit ainsi, selon son humeur, selon ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou encore selon son caractère. L'enfant comprend que ses actes ont une portée, que l'animal a une personnalité, une intériorité faisant de lui un sujet de soin, et non un objet. L'animal se différencie donc de l'enfant et de sa personne.

Par ailleurs, l'appropriation des espaces permet au professionnel de confier des responsabilités à l'enfant, le rendant acteur de son projet. L'accompagnement des premiers gestes dans les premières séances laissent petit à petit place à une certaine autonomie, toujours en respectant les capacités de l'enfant. Progressivement, il pourra aller chercher son chien ou son cheval, marcher seul avec et l'équiper seul. Mon rôle était de m'assurer qu'il ne se mette

pas en danger pour lui permettre d'évoluer dans un environnement sécurisant. Cette autonomie dans les actes de soin de l'animal permet à l'enfant d'effectuer un transfert en prenant une fonction de caregiver envers l'animal. Il doit donc prendre soin de l'animal en répondant à ses besoins essentiels. L'attitude bienveillante de l'éducateur est primordiale car l'enfant cherche à reproduire ce qu'il observe dans la relation adulte-animal. Tout ceci participe donc à la continuité du soin de l'enfant, tout en ayant un rôle de transfert du prendre soin de l'éducateur à l'enfant au service de l'animal.

✦ *L'acte de nourrissage*

J'ai également constaté que l'acte de nourrissage était un enjeu majeur dans la relation de soin qu'établit l'enfant à l'animal. En effet, au-delà du temps de distribution de la nourriture le matin, l'offrande alimentaire à la fin d'une séance était un véritable rituel. Hubert Montagner considère que « le jeune enfant établit ou rétablit le contact avec les autres par un comportement d'offrande [et] certaines formes de coopération s'enchaînent souvent après une offrande ou une simulation d'offrande, accompagnée ou non d'actes apaisants »²⁸. A la fin d'une séance d'équitation, les adolescents retiraient le harnachement de leur cheval et s'empressaient de leur offrir un morceau de pain dur. S'ensuivait alors un comportement apaisant où l'enfant caressait lentement la tête de son cheval, lui chuchotait quelques mots, l'embrassait, éventuellement prenait sa tête dans ses bras... Lors des temps de repas au sein du lieu de vie, nombreux étaient les adolescents offrant discrètement un reste de leur assiette à un chien sous la table. J'ai compris que cela favorisait une relation de coopération lors des séances suivantes, et participait à l'établissement de liens affectifs apaisants. Le lien affectif s'instaure progressivement dans le temps. L'acte de nourrissage permet de se situer dans un groupe social, source d'un véritable sentiment d'existence et d'enracinement dans un lien d'attachement. Ainsi, je peux affirmer que le soin de l'animal par l'alimentation permet à l'enfant de s'inscrire dans une continuité affective, où l'animal est perçu comme partenaire de la relation.

²⁸ MONTAGNER H., *L'enfant et la communication*, Dunod, 2012, 320 pages

d. L'effet transitionnel

‡ Une relation triangulaire

Nous avons parlé au début de cet écrit des trois composantes d'une médiation. Nous les retrouvons évidemment dans la médiation animale, et plus particulièrement dans la relation triangulaire, composée de l'animal, du professionnel et de l'enfant. Il s'agit donc d'un espace de jeu défini de rituels et de règles imposées par le professionnel aux bénéfices de l'animal et de l'enfant. Son rôle est de réguler le comportement de l'enfant en proscrivant certains gestes (violence, brutalité) et en prescrivant d'autres. Ainsi la triade se met en place, chacun mettant l'autre en relation avec le troisième. L'animal, par son attitude coopérative et non-jugeante, vient contenir les émotions et les pulsions ressenties par l'enfant. Il suffit de s'appuyer sur la Situation 1 pour comprendre que le cheval est un réceptacle à la frustration de Marion, qui peut ensuite de nouveau s'ouvrir aux autres. La posture du professionnel est un travail d'équilibre entre le retrait de cette relation et le positionnement en faveur d'interactions positives.

‡ Un lieu de projection

L'espace étant neutre du fait de l'absence de jugement de l'animal, ce dernier apaise les souffrances intérieures. L'enfant libère alors ses émotions et ses pulsions, les évacue à travers cette relation. Je peux affirmer que la projection des émotions dans l'acte de soin de l'animal, et notamment le toucher, a un effet anxiolytique sur l'enfant. Matias, un adolescent de 13 ans venu d'un Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP), était présent aux séances du jeudi avec Natéo. Il semblait être très calme, réservé et attentif à toute consigne donnée. Il était volontaire et bienveillant envers Natéo et les chiens dont il s'occupait avec Sylvia. Il n'a jamais montré un comportement agressif et ramenait régulièrement des friandises pour chiens qu'il avait cuisinées à l'ITEP. Puis, au bout de 5 mois, un bilan avec une éducatrice de Matias m'a permis de m'apercevoir que cet adolescent était très ambivalent dans son attitude. En effet, il est décrit comme étant intolérant à la frustration, provocateur et agressif à l'ITEP. Son éducatrice ajoute qu'il « jubile à faire souffrir les autres », et notamment ceux qui présentent

un handicap plus lourd que le sien. Au travers ce constat, je remarque que la relation avec l'animal permet à Matias de s'inscrire dans une continuité de soin et un environnement apaisant et sécurisé, où le jugement disparaît. La projection des émotions favorise donc un apaisement des tensions internes de l'enfant.

✿ *La séparation*

La relation avec l'animal est également un espace où se joue la séparation. Au cours d'une séance de médiation, l'enfant équipe le chien ou le cheval. Il apprend à nouer et dénouer des liens ; il met la sangle, le licol, le collier... On lui demande également de s'attacher à son animal, dans les deux sens du terme : il le tient en laisse, en longe, s'accroche aux rênes une fois sur le dos du cheval, et crée une relation affective au cours des séances avec le même chien ou cheval. L'animal médiateur prend également le relais des objets transitionnels investis dans la petite enfance. Dans ce contexte où les adolescents étaient séparés de leurs parents, la relation affective installée avec l'animal permettait de contenir des angoisses de séparation. Comme cité plus haut, lorsque Victoria m'annonce que « Inouk veut un câlin », elle reste auprès de lui, comme s'il était un refuge à son angoisse de séparation. Il devient un compagnon idéal de soutien lors des changements du quotidien. Toutefois, contrairement aux objets transitionnels, tel que le doudou, l'animal est un compagnon à la fois réel et imaginaire. Son individualité, son caractère, permettent à l'enfant de se distinguer de lui, de différencier le Moi du non-Moi.

Dans cette partie, j'ai donc vérifié que la médiation animale vient soutenir les actions de l'EJE au profit de l'accompagnement de l'adolescent carencé. La relation de soin établie par la parole du professionnel, mais également au travers des actes de soin, de l'inscription dans un espace et une temporalité fixes ainsi que d'une relation triangulaire, permet à l'enfant de s'inscrire dans une continuité. Les fonctions contenantes, et notamment la ré-expérimentation du holding et du handling, favorisent la construction psychique de l'enfant. Cela lui permet d'exprimer ses émotions internes, de rétablir une communication avec son environnement mais aussi avec ses pairs.

III. *La relation enfant-animal au profit des compétences sociales*

a. **Attention visuelle soutenue**

Winnicott disait « Un enfant seul n'existe pas, il existe sous le regard de quelqu'un »²⁹. Cette phrase illustre bien le propos que je vais tenter d'expliquer. En effet, le bébé fonde sa propre identité à travers le regard de sa mère. Dès sa naissance, il cherche et accroche spontanément ce regard, selon l'organisation *deux yeux – un nez – une bouche* selon Spitz. Ces contacts œil à œil deviennent de plus en plus fréquents et sont le foyer qui concentre l'attention du bébé. L'attention visuelle conjointe permet au bébé et à la mère de piloter le regard de l'autre et d'établir des interactions verbales et corporelles. Cette compétence favorise l'ajustement des réponses du bébé face aux manifestations de son environnement, de s'accorder aux émotions, aux affects et aux rythmes de chacun, de se repérer dans les différents espaces mais également d'ordonner une coordination visuo-oculo-motrice.

Chez l'adolescent carencé, la mise en relation avec le chien est bénéfique pour le besoin d'un attachement sécurisé. Le chien est en recherche permanente d'attention visuelle soutenue avec l'Homme, ce qui l'incite à instaurer une relation visuelle avec l'enfant. Nanouk, une jeune chienne de deux ans vivant dans la maison des garçons, avait noué une forte relation avec Marion. J'ai constaté que lorsque la jeune fille se présentait dans la maison, la chienne levait les yeux vers elle. Elle allait s'asseoir près de l'adolescente si elle ne l'avait pas remarquée. Cela était source d'interactions ; caresses, production langagière, excitation de la chienne pour jouer et réponse de la chienne par des aboiements, des jappements, des battements de queue, l'ouverture de la gueule... Ces interactions accordées se passaient par le regard ; Marion était plongée dans le regard de la chienne et cette dernière ne la quittait pas des yeux. Ainsi, l'attention visuelle lui permettait de libérer des comportements (ici le jeu, mais parfois des câlins au sol), reconnaissant alors Marion comme une personne qui sait se faire comprendre.

²⁹ WINNICOTT D., *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1989, p. 107

b. L'élan à l'interaction

La médiation par l'animal favorise l'une des compétences-socles de l'enfant ; l'élan à l'interaction. Comme nous l'avons vu dans la théorie de l'attachement, le bébé manifeste des comportements qui entraînent la réduction de la distance interpersonnelle, une proximité corporelle et des contacts apaisés et apaisants. La finalité de ces élans à l'interaction est de rechercher et d'obtenir une réponse affective. Ce rapprochement crée une bulle de communication intime dans laquelle le bébé cherche le contact visuel (l'attention visuelle soutenue dont nous avons parlé) et où se déroulent des interactions accordées. Ce socle est essentiel à l'installation, au développement et à la restauration d'un attachement sécurisé. L'observation de Victoria cherchant à m'exprimer son désir d'avoir un câlin avant mon départ montre tout à fait la stratégie mise en place pour établir une proximité et un contact apaisant.

Concernant les animaux, ceux-ci ont un comportement presque exclusivement corporel (sauf aboiements, hennissements, miaulements...). Leur attitude s'ajuste au comportement de l'enfant, ce qui crée des interactions accordées. Comme l'animal ne juge pas, il ne remet jamais la complicité en question et l'enfant lui parle comme s'il était son confident. Il mobilise des émotions et des affects qu'il semble partager avec l'animal, créant ainsi un attachement profond. Cela lui permet d'évacuer des peurs ou des angoisses.

Durant mon stage, j'ai pu observer des comportements d'élans à l'interaction envers l'animal. Ainsi, lorsque Marion se levait le matin, elle ne partait pas à l'école sans avoir dit bonjour à Nanouk, qui venait aussitôt près d'elle. Puis le soir, elle se précipitait vers la chienne, avec un grand sourire et en montrant une forte émotion de joie de leurs retrouvailles. Marion sortait avec la chienne et elles jouaient longtemps ensemble. Lorsque Marion a quitté le lieu de vie, une autre adolescente, Flavie, 15 ans, est arrivée. Elle a tout de suite adopté le même comportement avec Nanouk : le matin la chienne la suivait jusqu'au portail, elle lui criait « A ce soir ma Nanou ! », et les retrouvailles le soir se constituaient de longs jeux. Puis Flavie se dirigeait toujours dans le hangar pour partager un moment avec les lapins. Lorsqu'elle revenait, elle était disposée à établir des interactions calmes avec les adultes et ses pairs. Dans d'autres situations, l'animal pouvait être un moyen d'apaisement lorsqu'une situation était source d'angoisse. A de nombreuses reprises, j'ai constaté que lorsqu'une visite

d'un référent d'un des adolescents avait lieu, ce dernier avait tendance à prendre un chat sur ses genoux ou à appeler un chien près de lui. S'il avait un blocage émotionnel l'empêchant d'échanger avec son éducateur référent, la caresse à l'animal était un catalyseur de l'angoisse et favorisait l'expression verbale de l'enfant. Je peux donc affirmer qu'un attachement sécure se développe et aide l'enfant à libérer ses émotions et ses affects.

c. Comportements affiliatifs

Dès les premiers mois de sa vie, le bébé manifeste des comportements ou élans à l'interaction, interprétés par sa mère comme indicateurs ou signes d'adhésion à ses actes, émotions, discours, etc. Pour cela, le jeune enfant adopte des comportements de coopération, des sourires, des manifestations jubilatoires, favorisant alors des interactions accordées de longue durée. Au contact de l'animal, celui-ci peut faire penser à l'enfant qu'il est en accord avec lui ; le chien bat de la queue, lèche à grands coups de langue, le chat ronronne, se frotte, pétrie avec ses pattes, le cheval tape du pied, secoue la tête... Lorsque les adolescents discutaient entre eux durant les séances, il était courant de les entendre dire à la suite d'un mouvement de l'animal : « Mais non regarde, Queency est d'accord avec moi » ou « Hein c'est vrai ma Nanou ? ». Ces interactions accordées peuvent également permettre à l'enfant de dévoiler des capacités de communication, d'adaptation et d'ajustement de son attitude, comme le montre la situation suivante.

Situation 5

Nous sommes le 10 septembre 2019, le matin. Evan, 11 ans, et son éducatrice se présentent pour une visite en vue d'un accueil tous les mardis en médiation canine. Il m'adresse un « Bonjour » à peine audible ainsi qu'à Christiane, présente pour la visite. Dès son arrivée, Evan s'élançait vers les animaux de la maison, et notamment vers Nanouk. Celle-ci recule. Christiane explique à Evan qu'elle ne le connaît pas et qu'il lui faut un certain temps pour s'habituer aux

étrangers. Puis Evan s'assied à table avec son éducatrice, Christiane et moi. Nanouk s'approche d'Evan, jusqu'à s'asseoir à côté de sa chaise. Evan la caresse quelques temps, puis, invité par Christiane, il va s'asseoir dans le canapé et lit une Bande Dessinée, posée sur la table basse. Il lève ses bras devant son visage jusqu'à le cacher entièrement avec la couverture du livre. Nanouk va se coucher à ses pieds, puis se met sur le dos. Après quelques minutes, Evan caresse la chienne, s'accroupit au sol, le regard tourné vers sa tête, amplifie ses caresses et sourit. Son éducatrice le regarde, et dit à Christiane : « Cela fait des mois que je ne l'ai pas vu sourire comme ça... ». La situation dure un long moment. Lorsque la visite prend fin, Evan se dirige vers chaque animal de la maison pour lui faire une caresse et un bisou. Il vient ensuite serrer, ou plutôt effleurer, la main de Christiane et la mienne, puis sort de la maison.

Dans cette observation, je constate qu'Evan est un enfant dans un retrait relationnel (« bonjour » à peine audible, absence de paroles, livre venant cacher la partie du visage en notre direction, poignée de main fuyante). Les interactions spontanées initiées par Nanouk à l'égard du jeune garçon favorisent l'établissement de comportements affiliatifs. Tous deux semblent partager un affect et être en accord. Evan manifeste même des sourires, puis il va spontanément dire au revoir à tous les animaux présents dans la pièce. Cela est la preuve que l'interaction accordée est de qualité, dévoilant chez Evan des compétences relationnelles jusqu'alors inhibées, selon les propos de l'éducatrice. L'attitude non-jugeante de l'animal est donc un facteur de coopération, et ses propres élans à l'interaction sont favorables à l'apparition de comportements affiliatifs.

d. Capacités de reproduire et d'imiter

Cette compétence nécessite avant tout l'établissement d'une attention visuelle soutenue, d'élans à l'interaction et de comportements affiliatifs. Lors des interactions avec sa mère, le bébé reproduit des expressions faciales, des bruits de bouche et des vocalisations. La mère

adopte le même comportement, de nouveau répété par l'enfant. Si bien qu'à la fin, on ne distingue plus trop lequel imite l'autre. Tout en grandissant, le bébé a besoin d'intégrer ces patterns gestuels et vocaux et d'adopter sa dimension émotionnelle. Ainsi, il les expérimente, les découvre et vérifie pleinement la signification et le sens. S'agissant du contexte de mon stage, l'attitude des animaux permettait à l'enfant de les associer à des comportements humains (l'animal fait « comme nous »), et de s'y identifier. L'un des chiens, Curtis, était un grand joueur de ballon. Lorsqu'un enfant entrait dans le parc, Curtis poussait aussitôt son ballon avec son nez vers l'enfant, et le regardait. L'adolescent associait alors ce comportement à une invitation au jeu, créant ainsi des interactions accordées. Je me souviens également de Flavie, très réservée, qui s'est mise à imiter des patterns gestuels ou vocaux liés au chat afin d'entrer en interaction avec l'adulte. Ces comportements initiaient toujours un début de communication positive. J'en ai déduit qu'elle tentait de mettre en place des situations et relations sécurisantes, à l'instar de la relation affective qu'elle avait auprès des chats du lieu de vie.

e. Organisation ciblée et structurée du geste

Cette compétence est la capacité que développe le bébé dans ses premiers mois à structurer son geste en direction des objets qui retiennent son attention visuelle, dans leur appréhension et leur manipulation. Cet enchaînement « atteindre – saisir » lui permet d'emboîter et d'encastrier les objets. Il développe ainsi des fonctions motrices, mais également cognitives, affectives, sociales, émotionnelles et relationnelles avec ses figures d'attachement. Durant mon stage, les interactions ajustées et accordées structuraient le schéma corporel de l'enfant. La présentation de l'anatomie de l'animal permettait également aux adolescents ayant des troubles du schéma corporel de faire le lien entre le corps de l'animal et le leur : « on met le tapis et la selle sur le dos du cheval », « on cure les pieds du poney pour enlever les cailloux car il n'aime pas ça, comme toi ». Dans les Situations 1 et 2, je constate que l'ajustement de l'attitude du cheval envers l'adolescent favorise un accordage et l'expression d'affects. Marion met en place un enchaînement de gestes structurés (entoure la tête de son cheval, l'embrasse), lui permettant d'évacuer une émotion et de se situer dans une relation

sécurisante. Quant à Victoria, il lui faut un certain temps pour comprendre comment ajuster ses gestes (redresse son dos, détend ses rênes) afin de rétablir une relation d'accordage avec sa ponette. Les séances d'équitation permettaient à Victoria d'engager son corps, et ainsi construire une représentation corporelle. Il lui fallait à la fois contrôler et guider Queency : différencier la main droite de la main gauche, actionner une pression des jambes, pousser sur ses jambes pour se mettre debout... Toutes ses actions, une fois amorcées puis maîtrisées, étaient source de valorisation pour Victoria.

La médiation animale instaure une relation entre l'enfant et l'animal qui va stimuler les compétences sociales de chacun. L'adolescent carencé développe alors des capacités à se représenter divers éléments, tel que le schéma corporel, qui a été défaillant dans la petite enfance. Cette valorisation de ses propres compétences favorise l'ancrage dans une relation affective épanouissante pour l'enfant, et par conséquent l'expression d'émotions gardées en soi. Ma deuxième hypothèse est ici de nouveau validée, du fait que l'enfant parvienne à exprimer ses émotions et qu'il puisse développer des capacités relationnelles. Les processus d'attachement développés par l'enfant peuvent donc l'amener sur le chemin de la résilience.

IV. L'animal facteur de résilience

a. Proposition de définition

A l'origine, la résilience est définie comme étant une « caractéristique mécanique définissant la résistance aux chocs d'un matériau »³⁰. Toutefois, en psychologie, la résilience est un concept assez récent. A sa mort en 1990, John Bowlby étudiait sur le concept de résilience comme étant un « ressort moral, qualité d'une personne qui ne se décourage pas, qui ne se laisse pas abattre »³¹. On sait aujourd'hui, et notamment grâce aux recherches menées par Boris Cyrulnik, que la résilience ne peut se définir uniquement par le tempérament de la personne. Tout d'abord, la résilience implique la présence d'un

³⁰ Définition de résilience du dictionnaire Larousse

³¹ MANCIAUX M., *La résilience*, Etudes, octobre 2001, Tome 395, p. 321 à 330

traumatisme qui se traduit par une trace dans le psychisme de l'individu, et par une désorganisation de ses réponses face à des situations données. Le traumatisme impacte le monde interne de l'individu. Il continue d'exister dans le monde mental et influence les représentations, les perceptions, les rêves ainsi que le fonctionnement psychobiologique. Il altère également la réactivité de l'individu en situation de stress dans sa vie quotidienne. On parle de résilience lorsque ce système de réponse a pu se réorganiser, se reconstruire et s'adapter. Il s'agit alors d'un processus particulier de reconstruction. Boris Cyrulnik disait : « On parle de résilience longtemps après, lorsque l'adulte enfin réparé avouera le fracas de son enfance »³².

La résilience est donc un processus qui implique la trace des expériences de l'enfance, et plus particulièrement le sentiment de sécurité dans les relations avec les autres. L'attachement sécure permet d'accéder à ses propres émotions, à les identifier et à les inclure dans un narratif autobiographique. Si l'enfant exprime des émotions (peur, tristesse, colère...), qu'il reçoit en échange des réponses adéquates et que cela le sécurise, alors il apprend que ses émotions sont reconnues par le donneur de soin. Lors d'un cas contraire, l'enfant verrouillera son monde intérieur, et à l'adolescence, il limitera l'accès aux souvenirs porteurs d'émotion, ne pouvant alors pas construire un récit narratif crédible et cohérent, tant pour lui que pour les autres. La résilience est donc un processus qui nécessite un soutien, une sécurité relationnelle, ainsi qu'une qualité des liens interpersonnels, donnant du sens à l'individu.

b. Le professionnel et l'animal : tuteurs de résilience

La médiation animale met en relation les membres de la triade animal-enfant-professionnel. L'animal est au cœur de cette relation en formant un duo avec le professionnel mais aussi avec l'enfant. Son corps est perçu comme un « corps limite » par l'enfant, à la fois dans la perception du Moi-peau que nous avons vu précédemment, et aussi dans le cadre instauré. Ainsi, la médiation animale se compose de rituels, d'un espace-temps fixe et où des règles sont imposées par le professionnel vis-à-vis du respect de l'animal. Tout ceci participe

³² CYRULNIK B., *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, France, 2002, 218 pages

à la construction d'un schéma mental stable pour l'enfant et devient source de sécurité affective. Le professionnel veille à ce que l'enfant évolue dans un environnement sécurisant et contenant. L'absence de jugement de l'animal et la valeur neutre que prend ce temps favorisent la libération des émotions, comme nous l'avons vu dans certaines situations. La régularité de ces temps de rencontre favorisant la création de souvenirs, l'enfant déverrouille son monde intérieur. Le rôle du professionnel est alors d'exprimer les émotions qui émergent et de les inscrire dans l'histoire de vie de l'enfant, de l'aider à contextualiser cette émotion. Dans la Situation 2, l'intervention de Laura a permis à Victoria de mettre des mots sur ce qu'elle ressentait, son stress étant lié à des conflits récents avec sa mère. Cette verbalisation a permis à Victoria de se détendre et de réguler ses interactions. Ainsi, l'animal prend fonction de réceptacle mais est aussi source d'accordage des émotions et des interactions. L'enfant est alors reconnu dans ses capacités relationnelles et développe des compétences sociales. Par ailleurs, l'accompagnement dans l'autonomie de l'enfant lorsqu'il prend soin de l'animal lui permet d'être acteur dans la relation, de « reprendre les rênes » de sa vie. Il a alors les moyens d'agir sur son environnement. La valorisation de ses capacités relationnelles lui permet de développer son estime de lui-même. Tous ces éléments favorisent l'apaisement de l'enfant ; l'animal instaure une niche sensorielle composée d'affects et d'interactions, et le professionnel utilise la représentation verbale d'un récit partagé. L'enfant peut inscrire ces éléments émotionnels au cœur de sa propre histoire. Il s'agit de la source pouvant déclencher un processus résilient plus tard dans son parcours de vie.

Je peux donc affirmer que l'animal, par sa fonction contenant, est un tuteur de résilience pour l'adolescent carencé. Celui-ci trouve en l'animal une possibilité d'exprimer des émotions sans jugement, tout en restant sécurisé dans un cadre précis. Pour cela, la fonction régulatrice et le positionnement du professionnel sont primordiaux, lui-même devenant un tuteur de résilience pour l'enfant. Je peux également retranscrire cette posture à travers mes actions éducatives au quotidien auprès de l'adolescent carencé, telles que décrites en première partie de mon écrit. Mon rôle de caregiver se situant dans la suppléance aux fonctions parentales, il me paraissait primordial d'établir un environnement et une attitude sécurisants, afin de favoriser la construction psychique de l'enfant carencé.

c. Régresser pour mieux se reconstruire

Durant mon stage, j'ai pu observer des comportements chez ces adolescents rappelant le développement d'un jeune enfant. Je me suis questionnée sur la nature de ces régressions, principalement les régressions corporelles. Michel Lemay les définit comme étant un « intense besoin d'établir avec l'autre une relation d'intimité basée sur des expériences sensorielles (voir, toucher, écouter, se balancer avec) »³³. Au-delà du mécanisme de défense, je me suis intéressée à l'effet apaisant de la régression par le contact multi-sensoriel avec l'animal. Dans la Situation 4 notamment, l'agrippement de Jules à mon bras au début de la séance, semblable à l'agrippement d'un tout petit, était régulier lors des temps de médiation animale. Par ailleurs, les comportements des autres jeunes montraient une régression dans leur attitude ; ils se blottissaient, la tête dans les poils de l'animal, les enlaçaient de leurs bras... Il arrivait qu'une réflexion d'un camarade sur le ton de l'humour frustré l'un d'eux, mais aussitôt des comportements d'apaisement auprès de l'animal ouvraient de nouveau l'enfant à l'interaction avec ses pairs. J'ai compris que la relation majoritairement corporelle avec l'animal permettait à l'enfant de ré-expérimenter un besoin de contenance physique et psychique, défaillant dans la petite enfance. En effet, la résilience est un processus qui peut s'engager lorsque l'environnement devient un équivalent de soutien (holding) et de soin (handling), favorisant un attachement sécurisé. La régression de l'enfant est donc une étape importante afin de réorganiser son psychisme dans un environnement apaisant. Le rôle de l'éducateur est d'accueillir ces comportements régressifs, sans se mettre en retrait et sans les accentuer. L'animal adopte le même comportement face à l'enfant et stimule ses compétences-sociales. Je peux donc confirmer que l'animal, accompagné du professionnel, constitue un facteur de résilience dans le processus de réparation psychique de l'adolescent carencé.

³³ Op. cit. LEMAY M., p. 11

Conclusion

La notion d'attachement telle que définie par John Bowlby reste un élément fondamental dans le développement et la construction psychique du jeune enfant. La défaillance de l'attachement et des liens affectifs dans la prime enfance ont pour conséquences des carences et des troubles associés chez l'enfant devenu adolescent. Ayant pu observer des comportements liés au développement d'un jeune enfant, et après avoir mené ce long travail de recherche, j'ai compris que mon rôle éducatif était tout à fait légitime auprès de ce public. J'ai donc trouvé une place dans l'accompagnement quotidien de l'enfant carencé, et notamment en me positionnant comme suppléant à la fonction parentale. Mon rôle de caregiver était alors très présent afin d'assurer une continuité des soins à l'enfant, et ainsi recréer les conditions d'un environnement sécurisé, affectif et contenant. J'ai aussi pris conscience du rôle fondamental de l'EJE en tant que tiers dans la contenance des émotions de l'enfant et de la verbalisation. J'ai compris que les actions de l'EJE doivent s'inscrire à la fois dans une dynamique d'équipe mais aussi dans un contexte structurel. Durant ce stage, j'ai pu constater que les particularités du Lieu de Vie et d'Accueil, par sa dimension du « Vivre avec », étaient favorables à l'établissement de repères stables et prévisibles, et de modèles identificatoires pour les adolescents. Tout ceci participait à une reconstruction psychique des modèles d'attachement.

De plus, au cours de ce stage, je me suis rendue compte que le travail de l'EJE était soutenu à travers des espaces et des temps de médiation animale, qui sécurisent l'enfant par leur organisation spatio-temporelle, l'instauration de rituels et d'un cadre fixe. Cela apporte une dimension contenant et apaisante pour l'enfant. L'animal quant à lui, a une individualité, c'est un être différencié de l'adolescent. Il peut interagir avec l'enfant de manière accordée, stimulant alors chez lui des compétences relationnelles parfois inhibées et des projections émotionnelles. Le contact avec l'animal vient donc renforcer l'aspect apaisant et contenant du cadre médiatique. En plus d'instaurer des relations affectives stables, le corps limite de l'animal vient répondre à des défaillances de portage et de soins dans la prime enfance ; le holding et le handling. Au cours de cet écrit, nous avons pu constater que l'animal est à la fois

un soutien aux actions éducatives de l'EJE, mais peut aussi être un tuteur de résilience majeur dans la construction et le développement de l'adolescent. J'ai donc répondu à ma problématique, en expliquant comment l'action de l'EJE aide des adolescents carencés à trouver une stabilité psychique.

Ce stage a été pour moi source d'une longue réflexion quant à l'ajustement de mon positionnement auprès d'un public qui, de premier abord, ne serait pas amené à rencontrer des professionnels EJE. Les conséquences des carences affectives subies par ces enfants m'ont amenées à mesurer tout l'enjeu du rôle de l'EJE dans la prévention des liens précoces d'attachement en milieu traditionnel. L'instauration d'une relation de confiance et de co-éducation avec le parent renforce alors ses compétences parentales, mais permet également d'éviter d'engager un enfant dans un processus de ruptures affectives et institutionnelles, l'amenant à développement des troubles comportementaux associés.

Enfin, il me semble important, comme je l'ai cité dans cet écrit, de considérer l'importance de la professionnalisation des membres de l'équipe dans un tel contexte. Les professionnels exerçant dans la vie quotidienne de l'adolescent carencé se doivent d'avoir « une profonde connaissance des enfants, sachant les manier »³⁴, tandis que l'accompagnement aux séances de médiation animale nécessite une connaissance de chaque animal et de son fonctionnement. Mon rôle se situait entre les deux ; je favorisais ainsi une certaine continuité entre les différents espaces de vie, et j'étais régulièrement sollicitée par les adolescents en ce sens. Ainsi, il me paraît essentiel de reconsidérer l'absence d'obligation de formation des permanents du lieu de vie au vue de leur agrément d'accueil, dans le but d'assurer une qualité éducative auprès de ces adolescents carencés.

Aujourd'hui, convaincue des bénéfices apportés par l'animal, et plus globalement du contact à la nature pour le développement de l'enfant, je souhaite prendre en considération cette dimension à travers mes futures expériences professionnelles.

³⁴ Op. cit. Empan, p.4

Sources documentaires

I. Bibliographie : ouvrages consultés

BEIGER F., *Eduquer avec les animaux*, Dunod, France, 2014, 167 pages

BEIGER F., *L'enfant et la médiation animale*, Dunod, Paris, 2016, 218 pages

BERGER M., *Les séparations à but thérapeutique*, Dunod, 2011, 224 pages

CARTRY J., *Les parents symboliques*, Dunod, 2012, 224 pages

CYRULNIK B. (Di), *Boris Cyrulnik et la petite enfance*, Philippe Duval, France, 2016, 591 pages

CYRULNIK B., *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 2002, 218 pages

GAUTHIER Y., *L'avenir de la psychiatrie de l'enfant*, Erès, 2009, 240 pages

KROTENBERG A., LAMBERT E., *Scolarité et troubles du comportement*, Champ Social, 2012, 278 pages

LAUNOIS S., *Histoires d'enfance et de résilience*, Editions Karthala, 2013, 168 pages

LEMAY M., *J'ai mal à ma mère*, Fleurus, France, 1998, 377 pages

MARCELI D. (Di), *L'enfant, l'animal, une relation pleine de ressources*, L'école des parents, Erès, Toulouse, 2017, 224 pages

MARCELI D. (Di), *Les nouveaux objets transitionnels*, L'école des parents, Erès, Toulouse, 2016, 144 pages

MICHALON J., *Panser avec les animaux*, Presses des Mines, Paris, 2014, 359 pages

MONTAGNER H., *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Odile Jacob, Paris, 2006, 342 pages

MONTAGNER H., *L'enfant et la communication*, Dunod, 2012, 320 pages

MONTAGNER H., *L'enfant et l'animal, les émotions qui libèrent l'intelligence*, Odile Jacob, Paris, 2002, 288 pages

WINNICOTT D., *Jeu et réalité*, Folio essais, France, 2018, 285 pages

WINNICOTT D., *La famille suffisamment bonne*, Petite bibliothèque Payot, Espagne, 2014, 173 pages

WINNICOTT D., *Les objets transitionnels*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 2010, 109 pages

II. Périodiques

✦ Articles consultés

BORDET J. *et al*, *Alimentation et transmission mère-enfant*, Champ Psy, février 2011, n°60, p. 63 à 78

BRUNEL A., *Les lieux de vie*, Journal du droit des jeunes, avril-mai 2017, n°364-365, p. 23

GERPLA, *Chartes des lieux de vie et d'accueil adhérent au GERPLA*, Vie Sociale et Traitements, mars 2009, n°103, p. 49 à 52

GRAVILLON I., *Des rituels pour « faire famille »*, L'école des parents, juin 2014, n°611, p. 21 à 25

LEHMANN J-P., *Ce que « prendre soin » peut signifier*, Le Coq-Héron, janvier 2005, n°180, p. 50 à 54

MANCIAUX M., *La résilience*, Etudes, octobre 2001, Tome 395, p. 321 à 330

TERENO S. *et al*, *La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique*, Devenir, février 2007, n°19, p. 151 à 188

✿ Périodiques lus

Accueil familial et enfance, Empan, avril 2010, n°80, 186 pages

Espaces de médiations, Le Sociographe, janvier 2000, n°1, 132 pages

Les tout-petits et les animaux, Spirale, avril 2016, n°77, 158

Vivre avec, Bulletin de la Fédération Nationale des Lieux de Vie et d'Accueil, novembre 2018, n°8, 16 pages

III. Sitographie

Facco, *Les chiffres*, mis en ligne à l'automne 2016, consulté le 13/04/20
<<https://www.facco.fr/les-chiffres/>>

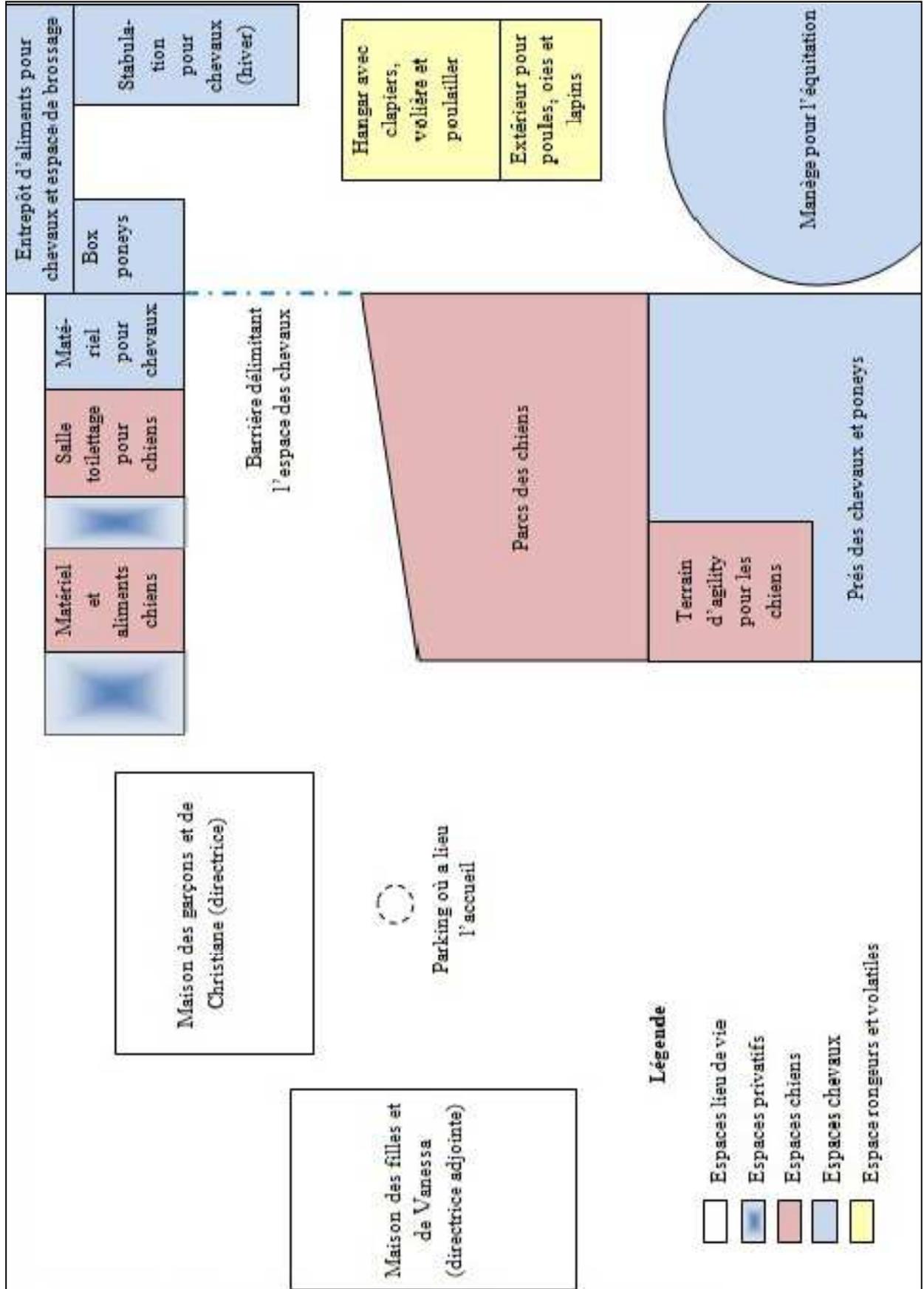
Famidac, *Suppléance - substitution*, mis en ligne le 09/12/12, consulté le 28/09/19
<<https://www.famidac.fr/?49-Suppleance-substitution>>

Infirmiers.com, *La résilience, ou « ce qui ne nous tue pas... »*, mis en ligne le 27/04/17, consulté le 22/04/20 <<https://www.infirmiers.com/etudiants-en-ifs/cours/cours-esi-resilience-nous-tue-pas.html>>

Résilience, *Médiation animale*, mis en ligne le 18/10/14, consulté le 13/04/20,
<<https://www.resilienfance.org/definition-mediation-animale>>

Annexes

Plan de la structure



Répertoire des situations

Situation 1

Nous sommes le 10 juin 2019, il est 13h45. Marion, 17 ans, entre dans la pièce et s'assied sur le canapé, tournée vers la salle à manger. Elle discute avec Jules et Laura, la monitrice d'équitation. Puis Jules lui fait une réflexion, l'accusant de lui avoir volé sa batterie externe de portable, sujet qui revient régulièrement depuis plusieurs jours. Marion quitte la pièce en claquant la porte. A 14h, le groupe part en équitation, suivi de Marion. Celle-ci, à l'annonce du cheval qu'elle va prendre ce jour, va chercher le licol. Elle a le visage fermé ; sourcils légèrement froncés, bouche fermée. Elle ne sourit pas et n'adresse la parole à personne. Elle se dirige au pré, attrape son cheval, et le ramène aux écuries où elle l'y attache. Elle commence à le brosser, puis s'arrête. Elle entoure la tête du cheval avec son bras et lui fait des bisous. Après 20 minutes de brossage, Marion retrouve le sourire et échange à nouveau des blagues avec Jules.

Situation 2

Nous sommes le 6 mars 2019, il est 15h. Victoria, 14 ans, monte une ponette, nommée Queency, dans le manège. Elle est penchée en avant, les mains crispées sur ses rênes, tirant sur la bouche de la ponette. Queency revient vers Laura à chaque fois que Victoria s'agrippe aux rênes. Laura parle lentement à Victoria en lui indiquant ce qu'elle doit faire pour emmener sa ponette sur la piste du manège. Lorsqu'elle demande le trot, Victoria accentue son attitude sur Queency, qui se met à trotter autour de Laura. Lorsque Queency s'arrête, Victoria se met à pleurer. Laura s'approche, l'aide à se calmer et à ralentir sa respiration, elle lui explique que Queency réagit comme cela car elle ressent son stress. Elles échangent quelques instants, puis Victoria retourne sur la piste. Elle redresse un peu son dos et détend ses rênes dans la bouche de Queency. La ponette ne vient plus au centre du manège près de Laura et reste sur la piste.

Situation 3

Nous sommes mercredi 19 juin 2019 le matin. Victoria aide Sylvia, soigneuse animalière, à s'occuper des chiens. Il est 9h20, et Victoria a une séance d'équitation à 10h. Une jeune m'interpelle pour me dire que Victoria est partie dans sa chambre très énervée. Je vais la voir, sa porte est ouverte. Elle fait des allers retours dans sa chambre, les sourcils froncés et crie toute seule. Sur le pas de la porte, je lui demande ce qu'il se passe. Elle me dit que Sylvia lui avait promis la veille qu'elles laveraient ensemble une des chiennes du parc ce matin, mais qu'elle ne pourra pas le faire car elle doit aller en médiation équine. Je tente de discuter avec elle, mais elle crie, me disant qu'elle refuse d'aller en équitation. J'entre et vais m'asseoir sur son lit. Elle me rejoint. Je continue de lui répondre d'une voix calme, mettant en mots ses émotions et ce que je comprends de la situation. Au bout de quelques minutes, Victoria ne crie plus, et la vitesse de ses paroles a diminué. Il est 9h30, je lui propose de prendre un temps dans sa chambre afin de se calmer avant d'aller en équitation à 10h. Elle accepte. Je sors de sa chambre et reviens à 9h55 pour lui demander si elle est apaisée. Elle me demande encore 2 minutes. Je sors à nouveau et l'attends. Elle me rejoint, calme, et nous partons vers l'espace des chevaux ensemble.

Situation 4

Nous sommes le mercredi 29 mai 2019, il est 13h50. J'entre dans l'espace commun de la maison des garçons et vois Jules pour la première fois de la journée. Je lui dis bonjour et m'approche pour lui faire la bise. Il sourit et me dit ne pas avoir envie. Je lui réponds « Oh ce n'est pas grave, bonjour quand même Jules » puis me tourne vers les autres adolescents. Aussitôt il me rattrape, me dit « Non je rigole ! » et me fait la bise. Puis nous partons à l'espace des chevaux, où Laura annonce à Jules qu'il monte Queency. Nous nous dirigeons vers le pré. Jules attrape mon bras et s'y agrippe. Il marche ainsi jusqu'à ce qu'il aille attraper sa ponette. Une fois mise au box, Jules brosse Queency. Au bout de quelques minutes, il dit : « C'est pour ça que je l'adore Queency, elle adore les câlins, comme Juju ».

Situation 5

Nous sommes le 10 septembre 2019, le matin. Evan, 11 ans, et son éducatrice se présentent pour une visite en vue d'un accueil tous les mardis en médiation canine. Il m'adresse un « Bonjour » à peine audible ainsi qu'à Christiane, présente pour la visite. Dès son arrivée, Evan s'élanche vers les animaux de la maison, et notamment vers Nanouk. Celle-ci recule. Christiane explique à Evan qu'elle ne le connaît pas et qu'il lui faut un certain temps pour s'habituer aux étrangers. Puis Evan s'assied à table avec son éducatrice, Christiane et moi. Nanouk s'approche d'Evan, jusqu'à s'asseoir à côté de sa chaise. Evan la caresse quelques temps, puis, invité par Christiane, il va s'asseoir dans le canapé et lit une Bande Dessinée, posée sur la table basse. Il lève ses bras devant son visage jusqu'à le cacher entièrement avec la couverture du livre. Nanouk va se coucher à ses pieds, puis se met sur le dos. Après quelques minutes, Evan caresse la chienne, s'accroupit au sol, le regard tourné vers sa tête, amplifie ses caresses et sourit. Son éducatrice le regarde, et dit à Christiane : « Cela fait des mois que je ne l'ai pas vu sourire comme ça... ». La situation dure un long moment. Lorsque la visite prend fin, Evan se dirige vers chaque animal de la maison pour lui faire une caresse et un bisou. Il vient ensuite serrer, ou plutôt effleurer, la main de Christiane et la mienne, puis sort de la maison.