

DOEBELIN Lucie

Mémoire professionnel
Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants

L'ENFANT, L'EJE ET L'ANIMAL...
ENSEMBLE, AU CŒUR D'UNE MÉDIATION
PROPICE À L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT
EN INSTITUT MÉDICO-PÉDAGOGIQUE

CFEJE Mulhouse

Session 2010

« Il y a longtemps, d'un haut fait d'enfance...Il y a peu, je compris tout le sens... »

Secrets d'Emerveille ¹

Un grand merci...

Aux enfants qui ne cessent d'enrichir et d'inspirer ma pensée chaque jour...

Aux personnes qui m'ont accompagné tout au long de ces trois années de formation...

A mes proches pour leur présence et leur soutien...

A Dolly et à Hurban...

¹ GERMAIN Laurence.

SOMMAIRE

INTRODUCTION & PROBLEMATIQUE..... p. 7-10

PARTIE I.

LORSQU'ENFANCE RIME AVEC DEFICIENCE ET CARENCE :
GRANDIR & S'EPANOUIR EN IMP

I.1. Vers une prise en compte de l'épanouissement de l'enfant en IMP

I.1.a. Sécurité affective et estime de soi, des sentiments essentiels à l'épanouissement

- ❖ Une sécurité intérieure qui fait grandir..... p. 12-13
- ❖ « Qu'est ce que je vauX ? » : le sentiment d'estime de soi et ses enjeux dans le développement de l'enfant..... p. 13-15
- ❖ Vers une définition possible de l'épanouissement au regard des sentiments qui lui sont préalables p. 15-16

I.1.b. La « bien-traitance » institutionnelle : réflexions & pratiques en faveur de l'épanouissement

- ❖ « Bien-traitance » : de la naissance de la notion à la mise en pratique dans les institutions..... p. 16-17
- ❖ Travail d'équipe – Travail avec les familles : ensemble vers une continuité et une cohérence nécessaires à l'enfant..... p. 18-20
- ❖ L'EJE au sein d'une équipe éducative d'IMP : des spécificités d'accompagnement profitables à l'épanouissement des enfants accueillis ?..... p. 20-21

I.2. Handicap, déficience mentale : l'épanouissement impossible ?

I.2.a. Handicap, déficience, des notions lourdes de sens

- ❖ Evolution et définitions actuelles du handicap et de la déficience p. 21-23

I.2.b. L'impact du diagnostic sur l'enfant et sa famille

- ❖ L'annonce du handicap et ses conséquences sur l'équilibre familial p. 23-24

- ❖ **Déficient mental mais épanouit : l'Enfant, un être en devenir..... p. 24-25**

I.3. Des problématiques nouvelles en IMP : lorsque déficience mentale et carences vont de paire

I.3.a. Le lien « parents-enfant » à l'épreuve du placement et de la séparation en IMP

- ❖ **Des prises de conscience nécessaires pour mieux penser l'accompagnement de l'enfant placé en IMP et de sa famille p. 25-27**

I.3.b. Des enfants « extra-ordinaires » aux comportements troublants

- ❖ **L'enfant et l'expression du syndrome abandonnique en IMP : donner du sens à ces comportements qui désorientent pour mieux les accompagner p. 27-30**

I.3.c. De l'accompagnement à la relation éducative... Vers une médiation possible

- ❖ **Donner du sens à la médiation : lorsque la rencontre avec l'Autre devient possible grâce à un tiers..... p. 30-31**

PARTIE II.

LA MEDIATION EDUCATIVE ASSOCIANT L'ANIMAL : INTERETS & ENJEUX POUR L'EPANOUISSEMENT DES ENFANTS EN IMP

II.1. Comprendre la médiation animale pour mieux la concevoir

II.1.a. L'animal support vivant au développement de l'enfant ?

- ❖ **Quelques repères chronologiques pour mieux saisir l'origine, le sens et l'évolution de la médiation animale p. 33-35**
- ❖ **Une curiosité naturelle pour le monde animal : cinq sens en éveil, vers une autre façon d'apprendre la vie ! p. 35-37**
- ❖ **La spécificité de « l'animal familier » : un merveilleux compagnon du « je » pour l'enfant au sein de sa famille p. 37-40**

II.1.b. Réflexions essentielles et préalables aux projets de médiation animale

- ❖ **Une réflexion en équipe nécessaire à la dynamique de projet..... p. 40-42**
- ❖ **Zoothérapie – Médiation animale : vers une distinction entre les positionnements thérapeutique, pédagogique et éducatif..... p. 42-43**

II.2. Lorsque l'animal est associé à la relation éducative : une rencontre et une alchimie propices à l'épanouissement des enfants accueillis en IMP

II.2.a. Les bienfaits de la médiation animale au regard du sentiment de sécurité affective

- ❖ Une présence, un contact qui favorisent l'apaisement et le sentiment de sécurité chez l'enfant..... p. 44-46
- ❖ La médiation éducative associant l'animal : des repères et des rituels qui rassurent et structurent le « monde intérieur » de l'enfant..... p. 46-47

II.2.b. Lorsque la médiation éducative avec l'animal favorise et consolide un sentiment d'estime de soi positive chez l'enfant

- ❖ Prendre soin de l'animal et apprendre à croire en soi : la valorisation de l'enfant au travers des temps de médiation..... p. 47-49

II.3. Lorsque la médiation animale génère du lien social : un projet « animalier » au cœur des relations humaines

II.3.a. La médiation éducative associant l'animal en IMP, une occasion de consolider les liens entre l'enfant, sa famille et l'institution

- ❖ Un projet, un support, un nouveau regard... Lorsque l'enfant se révèle et se dévoile autrement à sa famille..... p. 50-51

II.3.b. Un projet « fédérateur » au sein du groupe d'enfants

- ❖ Vers un « mieux vivre ensemble » en IMP... Un animal, un quotidien et un plaisir partagés p. 51-53

CONCLUSION p. 55-57

BIBLIOGRAPHIE p. 58-60

ANNEXES p. 61-70

INTRODUCTION

&

PROBLEMATIQUE

L'accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille sont des aspects primordiaux et incontournables du métier d'Educateur de Jeunes Enfants (EJE). Néanmoins, si ces termes sont actuellement très utilisés dans le secteur du social il me semble intéressant de venir en réinterroger le sens...

Comme l'illustrent les propos de Denis MELLIER, psychologue, accueillir est une véritable compétence qui n'est pas donnée à tout le monde... En effet, comme il le souligne, « *Accueillir est un travail difficile qui engage l'intimité de tout sujet (...), riche si l'on prend conscience que ce qui se donne et se reçoit dans la rencontre se transmet bien au-delà de celle-ci. Accueillir ne va pas de soi.* »², ce n'est pas « inné » et cela suppose donc certains savoirs, savoirs-faire et surtout savoirs-être de la part de l'accueillant... Inversement, « *Etre accueilli, c'est être reconnu comme sujet, c'est être attendu, être écouté, être informé, être respecté dans ses besoins.* »³... L'accueil sous-entend donc, selon moi, un véritable temps de rencontre et d'échanges primordiaux, tant pour le professionnel, garant de la qualité de l'accueil, que pour le jeune enfant et sa famille.

Aussi, considéré comme l'une des « fonctions » de l'EJE, « *Le terme d'accompagnement est souvent utilisé pour caractériser le fait que l'éducateur (...) tente de se situer comme une sorte de médiateur entre le sujet et son environnement. Dans le respect et l'écoute de l'autre et tout en sachant qu'il doit parfois poser des limites, il veut à la fois être suffisamment présent (...), et suffisamment distancié (...).* »⁴... Cette citation illustrant bien selon moi, le positionnement de l'éducateur dans l'accompagnement, ainsi que l'inévitable question de distance qu'il sous-tend. Au regard de ma pratique, je dirai que l'accompagnement est comparable à un « bout de chemin » que feraient ensemble enfant, parents et professionnel. Cette vision sous-entendant alors une certaine volonté de faire ensemble de la part de chacun des protagonistes...

Les notions d'accueil et d'accompagnement me renvoient donc à des compétences professionnelles, à des actions « positives », plus ou moins étendues dans le temps, à travers lesquelles l'EJE se rend disponible, offrant à l'enfant et aux parents, de son temps et de sa personne pour les recevoir et les considérer dans toute leur globalité.

² MELLIER Denis. *L'inconscient à la crèche – Dynamique des équipes et accueil des bébés*. ESF Editeur, 2000. 18 p.

³ REHEL Philippe. *L'accueil du tout-petit à l'hôpital*. ESF Editeur, 1994.

⁴ CAPUL Maurice & LEMAY Michel. *De l'éducation spécialisée*. Editions ERES, 2008. 125 p.

Cependant, l'accueil et l'accompagnement viennent toujours s'inscrire dans un contexte, dans une pratique. Ils ne sont significativement pas les mêmes d'une structure à une autre, mais aussi d'un professionnel à un autre. A partir de là, il me semble important de faire le point sur les aspects spécifiques à l'accueil et l'accompagnement de l'enfant en Institut Médico Pédagogique (IMP) ainsi qu'à sa famille, afin de rendre compte de la complexité de ce sujet à travers cette problématique.

Il m'apparaît donc essentiel de préciser ici que j'ai principalement effectué ce stage auprès de **quatre garçons âgés de 7 à 12 ans présentant une déficience mentale diagnostiquée de « légère », correspondant, globalement, à un âge de développement intellectuel de 4/5 ans.** La déficience étant, pour trois d'entre eux, en lien direct avec des carences affectives et/ou éducatives et une situation familiale et sociale complexe. Ces contextes engendrant pour ces trois enfants des situations de placement, administratif ou judiciaire, et, de ce fait, des séparations entre eux et leurs familles... Dans ce contexte institutionnel si particulier, Handicap et Protection de l'Enfance se côtoient quotidiennement au sein du même établissement, les problématiques et les enjeux liés à l'accueil et à l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille s'en trouvant complexifiés.

La mission première des IME étant « *L'accueil des enfants et jeunes handicapés âgés de 6 à 25 ans* »⁵, les premiers éléments à envisager dans ce type d'institution sont les notions de handicap et de déficience. Notions lourdes de sens qui ne sont jamais sans impact sur l'enfant, sa famille et leur épanouissement, « *La violence de la révélation du handicap tend à figer, à fixer définitivement l'image de l'enfant à ce moment précis où s'est arrêté le temps de la filiation et du projet. Le risque est réel, pour l'enfant, de n'être considéré qu'à l'aune de son handicap, et que ce regard interdise toute reconnaissance de sa singularité et de son potentiel évolutif.* »⁶. Cette citation venant me conforter dans l'idée qu'il est primordial d'accueillir et d'accompagner l'enfant en le considérant en tant que tel et non comme un handicap.

Cependant, bien que le handicap ne soit qu'un élément parmi d'autres de l'individualité de l'enfant, il ne serait pas plus juste de l'ignorer totalement. Je m'intéresserai donc au sens que prennent ces notions de handicap et de déficience dans le contenu de ce mémoire.

⁵ Extrait du Projet d'Etablissement de l'IME.

⁶ LE CAPITAINE Bruno & KARPOWICZ Annick. *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*, 3^{ème} édition. DUNOD, 2008. 118 p.

La déficience mentale des quatre enfants que j'ai accompagnés est qualifiée de « légère », aussi, si celle-ci ne m'a pas paru flagrante, d'autres aspects l'ont été d'avantage. Parmi ceux-là l'expression quotidienne d'une mésestime d'eux-mêmes m'a particulièrement interpellé durant ce stage : « *Moi c'est moche* », « *Moi j'arrive pas* », « *J'suis nul* », « *Je suis méchant* », « *je suis un monstre* »... Tant de paroles d'enfants quasi-systématiques qui semblaient remettre continuellement en question leur valeur personnelle et leur confiance en eux. Néanmoins, comme l'illustre *la Pyramide des besoins de Maslow*⁷, l'estime de soi est un élément fondamental et décisif dans le développement de tout individu. Aussi, comme je le développerai dans ce mémoire, le sentiment d'estime de soi est un enjeu de taille dans l'épanouissement de l'enfant en devenir... La valorisation de ces enfants m'apparaissant alors capitale dans leur accompagnement quotidien.

Toutefois, cette expérience m'a permis de prendre conscience qu'il existe certains éléments préalables au besoin d'estime et, plus généralement, à l'épanouissement de l'enfant... Le besoin de sécurité en est un. Aussi, il repose essentiellement sur le lien entre l'enfant et ses principales figures d'attachement ; d'où la nécessité de reconnaître ce lien et de considérer chaque parent, quel qu'il soit, au regard de ses compétences et de ses difficultés. A partir de là, il m'a paru d'autant plus indispensable de prendre en compte le contexte social et familial de l'enfant et, de ce fait, certaines carences éducatives et affectives avérées.

Ainsi, au fil de mes lectures, de mes observations et de mes rencontres, j'ai pu constater que je reconnaissais, la plupart des enfants que j'accompagnais au sein de l'IMP, à travers les propos du Professeur Michel LEMAY, psychiatre, concernant les enfants dits « carencés » ou « abandonniques » et leurs comportements parfois déroutants... Le mal-être exprimé par ces enfants, mais aussi leur potentiel évolutif me ramenant une fois encore à me questionner quant à leur « possibilité » d'épanouissement.

Dans la langue française, le verbe s'épanouir peut être défini ainsi: « *Se développer dans toutes ses potentialités. Exprimer, manifester une joie sereine* ».⁸ Cette définition venant me conforter dans l'idée que, l'épanouissement de l'enfant est, ce vers quoi souhaite tendre, à travers l'accueil et l'accompagnement de celui-ci et de sa famille. Aussi, comme j'ai pu l'exposer tout au long de cette introduction : la déficience mentale, l'estime de soi, ou encore le sentiment de sécurité affective, sont tant d'éléments déterminants dans l'épanouissement du jeune enfant...

⁷ Cf. Annexes, document n° 1.

⁸ Petit Larousse Illustré 2007

Cette réflexion m'amenant à me poser cette question centrale :

Comment, en tant qu'Educateur de Jeunes Enfants au sein d'une équipe d'IMP, contribuer à l'épanouissement d'enfants, présentant une « déficience mentale légère » en lien, pour la plupart, avec des carences affectives et/ou éducatives avérées ?

Mon hypothèse étant que :

En proposant des temps de médiation éducative associant l'animal en IMP, l'Educateur de Jeunes Enfants contribue à l'épanouissement d'enfants, présentant une « déficience mentale légère », en lien, pour la plupart, avec des carences affectives et/ou éducatives avérées.

Afin de tenter de répondre à ce questionnement et de vérifier la validité de cette hypothèse, j'ai fais le choix de suivre le plan suivant :

Dans une première partie intitulée « *Lorsqu'enfance rime avec déficience et carence : Grandir & s'épanouir en Institut Médico Pédagogique* », j'aborderai ce qu'est l'épanouissement ainsi que les sentiments de sécurité affective et d'estime de soi qui lui sont préalables pour tenter ensuite de comprendre en quoi ces éléments sont pris en compte en IMP au travers la « bien-traitance ». Je m'intéresserai ensuite aux notions de handicap et de déficience, ainsi qu'à leur impact sur l'épanouissement de l'enfant et sur sa famille. Suite à ces deux premiers points, j'aborderai les problématiques nouvelles en IMP que constituent les situations de placement et le syndrome abandonnique/carentiel, afin de mieux comprendre les phénomènes en jeu pour l'enfant et pour sa famille, dans leur accueil et dans leur accompagnement. Enfin, dans un point « transition », j'aborderai les médiations en tant que pistes éducatives possibles et intéressantes, au regard des réflexions et constats précédents.

Dans une seconde partie intitulée « *La médiation éducative associant l'animal : Intérêts & enjeux pour l'épanouissement des enfants en IMP* », j'aborderai dans un premier temps les aspects fondamentaux de la *médiation animale* en m'intéressant tout d'abord au « rôle » de l'animal dans le développement de l'enfant, pour ensuite m'intéresser aux questionnements préalables aux projets de médiation par l'animal. Dans un second temps, j'aborderai de façon assez spécifique les intérêts et les enjeux de ce type de médiation, par rapport aux sentiments de sécurité affective et d'estime de soi de l'enfant, à son épanouissement. Enfin, dans un dernier point je m'intéresserai aux liens sociaux que peut générer ce type de médiation, non seulement au sein du groupe d'enfants, mais aussi au-delà dans le travail avec leurs familles.

PARTIE I.

LORSQU'ENFANCE RIME AVEC DEFICIENCE ET CARENCE : GRANDIR & S'EPANOUIR EN I.M.P

I.1. Vers une prise en compte de l'épanouissement de l'enfant en IMP

I.1.a. Sécurité affective et estime de soi, des sentiments essentiels à l'épanouissement

❖ Une sécurité intérieure qui fait grandir

Uniquement précédé par la satisfaction des besoins physiologiques vitaux, le besoin de sécurité physique et affective constitue, au regard de la théorie du psychologue Abraham MASLOW, un élément fondamental et déterminant dans le développement du petit d'homme. Aussi, je m'intéresserais ici d'avantage au sentiment de sécurité affective ; celui-ci pouvant être défini ainsi : « *Sentiment d'assurance et de paix intérieure dû à l'absence de craintes. (...) Chez l'enfant, ce sentiment de sécurité doit être assuré par les parents et leur attitude protectrice.* »⁹ Bien que cette approche me paraisse trop limitative, elle permet de comprendre que ce sentiment de sécurité repose essentiellement sur la « qualité » du lien parent-enfant, cela nous renvoyant inévitablement à la question de l'attachement.

Selon les premiers théoriciens de l'attachement¹⁰, l'enfant viendrait au monde avec un besoin fondamental de contact, mettant alors en place un ensemble de comportements visant à retenir l'attention, à favoriser et à maintenir le contact, ainsi qu'un lien affectif profond, avec une « figure d'attachement privilégiée ».

Ainsi, « *La personne en charge des soins, bien placée pour être investie comme figure d'attachement privilégiée, ouvre la voie à partir d'indications ténues recueillies lors des premiers contacts. Sa capacité à interpréter les comportements du bébé, à leur donner un sens, sa sensibilité à ces comportements et la disponibilité dont elle fait preuve dans la recherche de réponses adaptées aux besoins manifestés par le bébé, conditionnent, en quelque sorte, le développement, à court terme, de l'échange puis de l'interaction vers « l'accordage affectif », le partage de l'expérience subjective (D. Stern, 1989).* »¹¹

⁹ www.dicopsy.com – Actualisation au 21.10.2005, consultation 11/2009 - Pas de nom d'auteur cité.

¹⁰ Le psychiatre et psychanalyste pour enfants John BOWLBY, ainsi que les psychologues Harry HARLOW et Mary AINSWORTH.

¹¹ LE CAPITAINE Bruno & KARPOWICKZ Annick. *Guide de l'Educateur de Jeunes Enfants*, 3^{ème} édition. Edition DUNOD, 2008. 106 p.

A travers cette approche nous comprenons bien que différents éléments déterminent le fait que l'attachement soit plus ou moins « sécure » et qu'à partir de cela, l'apparition et la consolidation d'un sentiment de sécurité affective chez l'enfant peuvent devenir possibles, l'enfant pouvant alors progressivement s'ouvrir à son environnement.

Pour A. BOUVARD, Docteur en psychologie, comme pour de nombreux auteurs, la difficulté principale de l'enfant « insécure » réside dans le fait qu'il va avoir du mal à explorer le monde. Aussi, à partir de là, nous saisissons bien ici les enjeux que sous-tendent ce sentiment de sécurité intérieure dans le développement et l'épanouissement de l'enfant... Néanmoins, et heureusement, comme le souligne Jacques TREMINITIN, travailleur social en protection de l'enfance et journaliste, « *Le père et la mère, la famille et les professionnels de l'enfance ne sont (...) pas exclusifs les uns des autres. Loin d'être un risque, l'existence de plusieurs lieux d'attachement possible constitue un enrichissement et un facteur de résilience pour l'enfant.* »¹² ; la prise en compte de cette donnée étant, selon moi, fondamentale dans l'accompagnement des enfants.

A présent, le point étant fait sur ce sentiment de sécurité affective chez l'enfant, je vais m'intéresser de plus près au sentiment d'estime de soi qui lui fait « suite » et à son importance dans l'épanouissement de l'enfant. Me situant ainsi quelques étages plus « hauts » dans la *Pyramide des besoins*...

❖ « Qu'est ce que je vauX ? » : le sentiment d'estime de soi et ses enjeux dans le développement de l'enfant

A son époque déjà, ROUSSEAU affirmait que « *Nul ne peut être heureux s'il ne jouit de sa propre estime* »¹³... Car tout comme le sentiment de sécurité affective, l'estime de soi est considérée comme un besoin fondamental de l'individu favorisant son équilibre et son bien-être psychologique ainsi que son épanouissement.

Actuellement, nous pourrions définir l'estime de soi comme « (...) *l'évaluation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse.* »¹⁴

¹² TRÉMINITIN Jacques. Article à propos de l'ouvrage *Le premier lien -Théorie de l'attachement* de Blaise PIERREHUMBERT. www.lien-social.com

¹³ ROUSSEAU. Citation extraite du site www.evene.fr

¹⁴ DE SAINT PAUL Josianne (*Estime de soi, confiance en soi-1999*) citée par Germain DUCLOS dans *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Editions de l'Hôpital Sainte Justine, 2004. 21 p.

Parallèlement à cette définition, de nombreux théoriciens, ont nettement distingué l'estime de soi sociale, familiale, physique, scolaire et cognitive ; aussi, « Dès 1902, C.H COOLEY, sociologue, a avancé l'hypothèse que l'estime de soi est une construction sociale et que les évaluations que nous faisons de nous-mêmes sont façonnées par nos interactions sociales avec les autres, et ce dès le plus jeune âge »¹⁵. Selon cette approche, qui est encore d'actualité dans le domaine, l'estime de soi se construirait dans un effet miroir, les autres étant de véritables « miroirs sociaux » de ce que pense être l'individu...

Aussi, comme le souligne Germain DUCLOS, psychoéducateur, « Toute personne ressent le besoin, plus ou moins conscient, de percevoir qu'elle a une valeur intrinsèque, indépendamment de ses possessions matérielles et de sa performance. »¹⁶ ; selon lui, « L'estime de soi est un élément de santé mentale. Elle constitue une réserve consciente des forces (...), c'est en ce sens qu'elle est un passeport pour la vie. [Néanmoins] une meilleure estime de soi ne ferait pas disparaître une carence relationnelle, des conflits intériorisés ou des problèmes frontaux. »¹⁷. Ces différents propos illustrant bien, selon moi, le fait que l'estime de soi, bien qu'elle soit indispensable à un développement harmonieux, a aussi des « limites » et ne suffirait pas à elle seule à régler toutes les difficultés antérieures de l'enfant.

Généralement mise en lien avec la reconnaissance de soi, l'image de soi, la confiance en soi ou encore le sentiment d'appartenance, l'estime de soi constitue aussi une dimension essentielle et déterminante de l'identité de l'enfant et ce peut-être d'autant plus lorsque celui-ci doit se construire en composant avec un handicap ; comme le précise d'ailleurs François BEIGER, zoothérapeute et conférencier, « L'estime de soi pour la personne handicapée est d'autant plus importante qu'elle lui est nécessaire pour se construire sur le plan affectif et social. Cela lui permet de se trouver une place dans notre société et surtout d'avoir un sentiment d'utilité. »¹⁸

¹⁵ BOUVARD Alexandre, Dr. En Psychologie. Thèse de Doctorat en Psychologie : « Elèves scolarisés en cursus ordinaire, élèves scolarisés en cursus spécialisé : rapports entre stratégies d'attachement, estime de soi, structure du système de valeur ». Intervention sur Estime de soi & Développement de l'enfant, 2010.

¹⁶ DUCLOS Germain. *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Op. cit. 11 p.

¹⁷ Ibid. 35 p.

¹⁸ BEIGER François. *L'enfant et la médiation animale – Une nouvelle approche par la zoothérapie*. DUNOD, 2008. 4 p.

En effet, il me semble important de prendre conscience qu'« *Un sentiment de nullité quant à sa valeur personnelle correspond à celui d'une vie qui n'a pas de sens.* »¹⁹, et de garder ainsi à l'esprit que « *Développer l'estime de soi, c'est permettre à l'enfant de réaliser ce qu'il y a de meilleur en lui.* »²⁰. Ces différents éléments de réflexion venant me conforter dans l'idée que, le fait que l'enfant puisse s'estimer, avoir confiance en lui, constitue, encore un pas de plus, et non des moindres, dans sa route vers son épanouissement personnel. A présent, nous pouvons donc nous questionner sur le sens de cette notion d'*épanouissement*...

❖ **Vers une définition possible de l'épanouissement au regard des sentiments qui lui sont préalables**

Terme clé de ce mémoire, l'épanouissement de l'enfant est, ce que je considère, peut-être avec utopie, comme la visée ultime de l'éducation. Aussi, tel que j'ai pu l'exposer dans les points précédents, l'épanouissement nécessite, entre autres, que l'individu ait une sécurité intérieure et une estime de lui-même « suffisamment bonnes ». Comme a pu d'ailleurs me le confirmer la psychologue de l'IME lors d'un entretien, l'enfant doit être suffisamment sécurisé et avoir suffisamment confiance en lui, pour prendre plaisir et s'ouvrir aux choses.

De mon point de vue, si l'on considère l'action de s'épanouir comme le fait de « *se développer dans toutes ses potentialités* »²¹, l'épanouissement serait comparable à « l'apothéose » du développement de l'enfant et relatif à un certain bien-être.

Conjointement à cela, le fait d'« *être épanoui n'est pas un état, c'est une dynamique* »²², les facteurs environnementaux influençant continuellement l'épanouissement de l'enfant. Ainsi, l'attitude bienveillante de l'adulte, qu'il soit parent ou professionnel, semble constituer un élément déterminant. Aussi, il m'apparaît important de garder à l'esprit que, « *L'épanouissement d'une personnalité passe par le respect de son unicité* »²³ et qu'il est donc nécessaire, en tant qu'EJE, de considérer les besoins et les spécificités propres à chaque enfant.

¹⁹ DUCLOS Germain. Op. cit. 12 p.

²⁰ Ibid. 105 p.

²¹ Petit Larousse Illustré 2007

²² Dossier « *Qu'est ce qui aide un enfant à s'épanouir ?* » - Extrait de http://www.corps-memoire.com/IMG/pdf/qu_est_ce_qui_aide_un_enfant.pdf

²³ GOURVILLE Marie, Article « L'épanouissement de la personnalité » - Extrait du site <http://www.lire-ecrire.org/conseils-pratiques/elever-un-enfant-un-adolescent/instruction-et-education/lepanouissement-de-la-personnalite.html>

Le point étant fait sur ma conception de l'épanouissement et des sentiments qui lui sont préalables, j'en viens à m'interroger : promouvoir l'épanouissement de l'enfant ne consisterait-il pas à s'inscrire dans une démarche de « bien-traitance » ?

I.1.b. La « bien-traitance » institutionnelle : réflexions & pratiques en faveur de l'épanouissement

❖ « Bien-traitance » : de la naissance de la notion à la mise en pratique dans les institutions

Actuellement très à la mode, la notion de « bien-traitance » est apparue dans les années 90 à l'initiative du comité de pilotage de l'« Opération pouponnières ». Quelques années plus tard, la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, venait renforcer elle aussi, de façon plus ou moins explicite, la démarche de bien-traitance dans les institutions et ce principalement par le biais de la promotion des droits fondamentaux de la personne accueillie²⁴, ainsi qu'un ensemble de dispositifs en sa faveur, tels que le projet individualisé.

Dès le départ, être bien-traitant signifiait : « (...) *malgré des séparations ou des ruptures, respecter la continuité du développement de l'enfant dans son histoire et l'aider à construire son identité dans la sécurité affective et l'épanouissement de toutes ses compétences.* »²⁵, l'enfant étant alors placé au centre des dispositifs d'accompagnement, son vécu, sa famille et ses besoins propres s'en trouvant d'avantage considérer et respecter.

Souvent interprété de façon simpliste comme le contraire de la maltraitance, j'ai pu constater au fil de mes lectures que ce concept était bien plus complexe et qu'il induisait de nombreux questionnements liés à l'éthique et au positionnement professionnel. Aussi, il m'est rapidement revenu à l'esprit cette phrase selon laquelle « *L'enfer est pavé de bonnes intentions* »²⁶...

Mais alors, quels sont alors les pièges à vouloir le « bien » d'autrui ? Risque-t-on de tomber dans un « excès d'empathie » où l'enfant n'aurait plus sa place, où l'on penserait tout et peut-être trop, pour lui, « pour son bien » ?

²⁴ Cf. Annexes, document n° 2.

²⁵ RAPOPORT Danielle, psychosociologue. *La « bien-traitance » : naissance d'une notion*. Le Furet n° 59.

²⁶ JOHNSON Samuel.

Après réflexion, l'approche de SELLENET Catherine, Professeur des universités en sciences de l'éducation, m'a semblé particulièrement intéressante, complète et en lien avec ma propre conception de la bien-traitance, considérant ainsi que: « *La bientraitance est une notion fragile et subjective, (...) que les conceptions de la bientraitance varient dans l'espace mais aussi dans le temps, que la bientraitance est multiple, qu'elle ne peut-être une prescription dictée aux personnes ni un ensemble de recettes. (...) La bientraitance est un objectif vers lequel nous devons tendre, « une illusion nécessaire » qui nous pousse vers une plus grande vigilance et une amélioration des pratiques, (...). Derrière chaque intervention, se cache une intentionnalité, mais même bienveillant, ce désir « pour l'autre » n'est jamais neutre (...). La notion de bientraitance invite à interroger les présupposés de l'action autant que les méthodes pour y parvenir.* »²⁷ La bien-traitance me renvoie donc ici à une réelle dynamique de réflexion, de questionnements et nous comprenons bien à travers ces propos que pour ne pas perdre son sens, cette bien-traitance nécessite d'être individualisée, adaptée, à chaque enfant, à chaque famille, et à la situation qui leur est propre, permettant ainsi « (...) de penser une autre manière d'être envers l'autre et envers soi-même, une autre manière d'être qui entraîne de nouvelles manières de faire, de dire, d'agir et qui apporte à la notion d'accueil, un éclairage neuf (...) »²⁸.

Enfin, pour ce qui est de la « mise en pratique » de la bien-traitance au sein l'IME, la Chef de service considère que, c'est principalement au travers l'évaluation interne de l'établissement et l'analyse des pratiques que la bien-traitance est « pensée » de façon progressive par les différents professionnels... Aussi, pour la psychologue de l'IME, la bien-traitance se joue déjà dans la relation à l'autre, elle renvoie selon elle au respect, à l'écoute, à notre regard, à l'attention que l'on porte aux besoins du jeune et au fait qu'on le considère comme une personne, malgré son handicap... Selon elle, le fait de prendre du recul sur sa pratique et le fait de reconnaître et de comprendre les difficultés spécifiques des enfants pour mieux s'y adapter, peuvent favoriser la bien-traitance.

Au regard de ces différents éléments, la bien-traitance de l'enfant en IMP semble bien se jouer tant dans le travail d'équipe que dans le travail avec les familles. Le prochain point sera donc l'occasion de m'y intéresser d'avantage.

²⁷ SELLENET Catherine. « *De la bientraitance des enfants à la bientraitance des familles ?* ». Spirale 1/2004. Extrait du site http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SPI_029_0069#no1

²⁸ RAPOPORT Danielle. Op. cit.

❖ Travail d'équipe – Travail avec les familles : ensemble vers une continuité et une cohérence nécessaires à l'enfant

Comme j'ai pu l'aborder précédemment, la démarche de bien-traitance vient placer l'enfant au cœur du dispositif d'accompagnement, aussi cette dynamique de réflexion ne peut s'élaborer, me semble-t-il, que dans le travail d'équipe et le travail avec les familles. En effet, *« Autour de ce respect envers l'enfant, la bien-traitance tisse une trame subtile faite de cohérence, de continuité, de projets, du soutien à la parentalité de son père et de sa mère, mais aussi de l'accompagnement des professionnels en difficulté qui l'entourent. »*²⁹.

Il s'avère donc intéressant de partir de l'hypothèse que, la cohérence, les repères, ainsi que la continuité générés par le travail d'équipe et le travail avec les familles, peuvent permettre l'émergence ou le développement du sentiment de sécurité chez l'enfant, et contribuer ainsi à son épanouissement. Aussi, l'approche de Bruno LE CAPITAINE et d'Annick KARPOWICKZ me semble particulièrement pertinente, approche selon laquelle (...) *les actes de soin et les pratiques rééducatives confiées à de nombreuses mains expertes risquent d'entretenir, chez l'enfant, le vécu et l'image d'un corps morcelé, objectivé, manipulé, enveloppe dont la déchirure ouvre sur l'espace des errances identitaires. Il y a lieu, alors, de coordonner les bonnes volontés professionnelles et d'assurer les relais entre les membres de l'équipe pluridisciplinaire afin que chacun s'adresse au même enfant, et ne chahute pas, par méconnaissance des pratiques des uns et des autres, son identité fragile mais en devenir. »*³⁰

Comme aura également pu me le confirmer la psychologue de l'IME lors d'un entretien, la cohérence du travail d'équipe est nécessaire au développement de l'enfant ; fondamentale dans ses acquisitions, elle constitue un facteur clé qui favorise un cadre sécurisant et contenant. Mais, lorsqu'au contraire, il y a incohérence des pratiques professionnelles, l'enfant repère rapidement les failles et le cadre étant en péril, il y a selon elle, une incidence quasi-systématique sur l'apparition des troubles du comportement.

Au sein de l'IMP, la cohérence du travail d'équipe m'apparaît d'autant plus importante que son fonctionnement est particulier. Prenons pour exemple une journée type de J., interne :

Le mardi matin de 7 à 9 heures J. est avec deux éducateurs d'internat sur le groupe de vie. A 9h00, il commence sa journée avec sa séance de psychomotricité ; à 10h00 il a son entretien avec la psychologue, il revient ensuite à l'atelier (avec son éducateur référent), puis à 11h30, il descend en

²⁹ RAPOPORT Danielle. Op. cit.

³⁰ LE CAPITAINE Bruno & KARPOWICKZ Annick. Op. cit.120 p.

sport, jusqu'à midi. Après le repas, à 13h20, il va en classe avec l'un des instituteurs pour ensuite finir son après-midi en atelier créatif avec une AMP. A 16h00, ce sont à nouveau deux éducateurs d'internat qui prennent le relais jusqu'à 20h30, ensuite arrive le veilleur de nuit.

Cet exemple illustre bien le fait qu'au sein de l'IMP, l'enfant, en particulier lorsqu'il est interne, est amené quotidiennement à côtoyer de nombreux professionnels (jusqu'à une dizaine certains jours !), tous travaillant avec leurs propres personnalités et leurs propres façons de faire. Le projet personnalisé du jeune prend donc ici tout son sens, il constitue alors ce support possible au lien entre les différentes pratiques professionnelles, rappelant l'intérêt de l'enfant et ses besoins.

Parallèlement à ce travail d'équipe, le travail avec les familles me semble fondamental pour la construction et l'épanouissement de l'enfant, ce d'autant plus qu'au sein de l'IMP les rencontres entre les professionnels et les parents restent rares, la majorité des jeunes étant accueillis en internat.

Les occasions restent peu fréquentes et tous les parents ne peuvent ou ne souhaitent être présents lors de ces différents temps plus ou moins formels : les premiers contacts liés à l'admission de l'enfant ou du jeune, les départs ou retours en week-end (pour certains internes) la réunion de rentrée en septembre, les retours de projet, les fêtes (noël ou kermesse), le Conseil de Vie Sociale (pour les concernés). Les principaux supports au lien et à la communication entre les professionnels et la famille étant le cahier de liaison de l'enfant et les conversations téléphoniques, leur utilisation dépendant grandement de la bonne volonté de chaque professionnel.

La place des familles et la démarche de co-éducation me semblent réellement constituer des questionnements incontournables en IMP, d'autant plus qu'il y a encore quelques années de cela, l'avis des familles n'était pas demandé sur l'accompagnement de leur enfant. A présent, *« Il s'agit de travailler non plus sur les familles, ni auprès des familles, mais avec les familles, et donc de changer diamétralement de positionnement professionnel. »*³¹. Aussi, comme le rappelle le Projet d'Etablissement de l'IMP : *« L'enfant a besoin de ses parents pour pouvoir se construire. La non-satisfaction de ce besoin affectif (...) rendra difficile toute progression. La collaboration et l'implication des parents dans le travail éducatif et*

³¹ SELENET Catherine. Op. cit.

*thérapeutique sont déterminantes pour le développement du jeune. Professionnels et parents sont impliqués dans une relation de partenariat dans laquelle les rôles se définissent de manière complémentaire. »*³² Nous comprenons bien ici les bénéfices que peut tirer l'enfant de cette complémentarité au niveau de son évolution ; et même si, à mon sens, le terme de partenaires n'est pas le plus approprié pour qualifier la relation parents-professionnels, il me semble qu'il peut permettre aux professionnels de ne pas basculer dans un sentiment de supériorité lié à un « pouvoir d'expertise »... Enfin, la mise en place « d'éducateurs référents » a été une grande avancée dans l'accompagnement de l'enfant en IMP, constituant pour celui-ci et sa famille un véritable « repère » dans l'institution, avec qui une relation de confiance devient possible ; cette relation se construisant principalement à travers une démarche de reconnaissance et de respect réciproque.

Le point étant fait sur le travail d'équipe et le travail avec les familles en IMP, je vais à présent m'intéresser de façon plus spécifique à la présence de l'EJE dans cette institution...

❖ L'EJE au sein d'une équipe éducative d'IMP : des spécificités d'accompagnement profitables à l'épanouissement des enfants accueillis ?

De plus en plus présent dans le secteur de l'éducation spécialisée, l'éducateur de jeunes enfants tend, depuis quelques années, à élargir son champ d'action. Aussi, cette expérience en IMP est venue me conforter dans l'idée que la présence de l'EJE dans de tels lieux d'accueil a tout son sens.

Au sein d'une équipe pluridisciplinaire, l'EJE est de ceux qui viennent rappeler l'intérêt et les besoins du jeune, toujours en lien avec son âge de développement mental et tenant particulièrement compte de son potentiel évolutif.

Comme le soulignent d'ailleurs Bruno LE CAPITAIN et Annick KARPOWICKZ, « *La participation de l'éducateur de jeunes enfants à l'accueil et à l'accompagnement d'un enfant handicapé repose sur la conviction que son devenir tient plus à la manière dont l'équipe, jour après jour, fait vivre son projet et témoigne de sa capacité d'adaptation, au degré d'implication des parents dans ce projet, qu'au handicap lui-même et aux limites qu'il imposera, tôt ou tard, à l'évolution de l'enfant.* »³³

³² Extrait du Projet d'Etablissement de l'IME (Janvier 2008). 31 p.

³³ Bruno LE CAPITAIN & Annick KARPOWICKZ. Op. cit. 120 p.

Au regard de cette expérience, j'ai la conviction que l'EJE, par son sens de l'observation et de l'écoute, ainsi que par sa dynamique de questionnement, vient porter un autre regard sur l'enfant « en difficulté ». Selon moi, il est justement celui qui vient redonner son statut à l'enfant, le considérant lui-même, comme un être construction, bien avant le handicap ou les carences (sans pour autant les ignorer)...

Enfin, comme viennent l'illustrer les propos du Professeur Michel LEMAY, psychiatre, être un éducateur « suffisamment bon », sous-entend de « (...) reconnaître [à la fois] les manifestations symptomatiques et les richesses des enfants, tout en sachant les replacer dans une perspective de développement global et tout en demeurant souple dans sa manière d'agir. »³⁴

A présent, le point étant fait sur la prise en compte de l'épanouissement de l'enfant déficient en IMP, il m'apparaît indispensable de « réinterroger » un principe, toujours très présent dans l'esprit de notre société. Principe selon lequel le handicap, constituerai un « frein », voir un « non-droit », à l'épanouissement et au bonheur... La prochaine partie étant alors l'occasion d'aborder ce questionnement ainsi que les enjeux qui gravitent autour, tels que la signification du handicap, de la déficience, ou encore l'impact de leur annonce sur l'enfant et sa famille.

I.2. Handicap, déficience mentale : l'épanouissement impossible ?

I.2.a. Handicap, déficience, des notions lourdes de sens

❖ Evolution et définitions actuelles du handicap et de la déficience

Terme du 17^{ème} siècle provenant de nos voisins anglais, le « hand in cap » désignait à son origine un jeu. Par la suite, le terme actuel de « handicap » fut exclusivement utilisé dans le registre des courses hippiques consistant alors à l'« égalisation des chances » entre les différents participants. A partir de cela, le handicap allait évoluer vers toute autre chose...

En France, la loi du 30 juin 1975 constitua une avancée mémorable dans la considération des personnes dites « handicapées », induisant une véritable révolution du système d'accompagnement en leur faveur.

³⁴ LEMAY Michel. *J'ai mal à ma mère*. Editions FLEURUS PSYCHO-PÉDAGOGIE, 2001. 79 p.

Parallèlement à cela, les Nations Unies, par leur déclaration du 9 décembre 1975, définissaient pour la première fois comme personne handicapée, « *Toute personne dans l'incapacité d'assurer elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales.* »³⁵. Mais là encore apparaissait, la notion au combien subjective, de « normalité », laissant planer un certain flou sur ce que constituait concrètement le handicap pour la personne... En effet, qu'est ce qu'une vie individuelle ou sociale « normale » ? Au regard de quels critères définissons-nous cette « normalité de vie » ?

Plus récemment, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est venue redéfinir ainsi le handicap : « *(...) toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »³⁶

Cette définition, bien que m'apparaissant plus complète et plus objective, reste, tout comme le champ du handicap, très vaste. Il me semble donc intéressant d'aborder plus spécifiquement la notion de « déficience intellectuelle » qui constitue la particularité du public accueilli au sein de l'IME. Celle-ci peut être abordée ainsi : « *Insuffisance du développement intellectuel (...). Elle regroupe l'ensemble des affections qui empêchent l'accès de l'enfant à l'autonomie et à l'adaptation sociale.* »³⁷, aussi, elle est généralement caractérisée par « *(...) des capacités intellectuelles limitées : difficultés à conceptualiser, à assimiler des notions abstraites, à mémoriser et à fixer son attention, à mesurer le temps ; moyens de communication et capacités d'apprentissages restreints.* »³⁸.

Généralement évaluée par différents tests de Quotient Intellectuel, la déficience mentale peut être qualifiée de « légère », « moyenne » ou « profonde » en fonction du degré de la déficience et de l'écart entre l'âge réel et l'âge mental de l'individu. Cependant, l'enfant étant un être en devenir, en perpétuelle construction, les spécialistes restent très prudents quant à l'établissement d'un diagnostic, et ce bien que la déficience soit un état et non une maladie.

³⁵ Extrait de la déclaration citée par RESTOUX Pauline-Handicap International. *Vivre avec un enfant différent- Comprendre et soutenir les parents d'un enfant handicapé ou malade*. Ed. MARABOUT, 2007. 28 p.

³⁶ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Article L. 114 – www.legifrance.gouv.fr.

³⁷ www.larousse.fr/encyclopedie/medical - Article extrait du Larousse Médical.

³⁸ RESTOUX Pauline-Handicap International. Op.cit. 36 p.

Enfin, comme le précise Jean Charles JUHEL, « *La définition de la déficience intellectuelle dépend (...) pour une bonne part, de ce qui est considéré comme normal pour une société donnée.* »³⁹. A présent, nous pouvons donc nous interroger sur l'impact que peut avoir l'annonce de tels « mots » sur l'enfant et sa famille...

I.2.b. L'impact du diagnostic sur l'enfant et sa famille

❖ **L'annonce du handicap et ses conséquences sur l'équilibre familial**

Ce point m'apparaissant tout aussi fondamental que délicat à aborder, il me semble intéressant, ne pouvant me mettre à la place de ces familles, de reprendre dans un premier temps les propos de certains parents d'enfants atteints de déficience intellectuelle que j'avais pu retranscrire lors d'une émission qui leur était dédiée.

Certains exprimaient alors: « *un choc* », « *de la peur* », « *de l'incompréhension* », « *du rejet* », « *de la détresse* », « *de l'injustice* », « *de l'épuisement* » ou encore « *des pensées négatives* »... Pour d'autres ce fut : « *un sentiment de l'avoir raté* », « *le sentiment d'être indigne* », « *des répercussions sur la vie familiale* », « *des bouleversements* », « *un divorce* », « *une tentative de suicide* », « *un isolement* », « *une solitude* », « *une dépression* » ou encore « *l'alcoolisme* »...Et, pour la plupart de ces parents ce fut surtout : « *des phases de sidération, de déni, de refus, de colère, de tristesse et de culpabilité.* »⁴⁰. Ces propos nous font bien saisir à quel point l'annonce du handicap est un choc, un bouleversement pour ces familles dont une partie des rêves et des projets d'avenir s'écroule... Lorsque l'annonce est faite à la naissance, l'enfant atteint de déficience n'est significativement pas accueilli de la même façon par son entourage familial. Il me semble donc, que c'est en fonction du cheminement et de la personnalité de chacun, que cette naissance, cet accueil, aura une incidence plus ou moins favorable, sur la construction de l'enfant, notamment sur sa sécurité affective et son estime de lui-même. La relation entre l'enfant et sa famille démarrant donc avec cette « particularité » qui pourra par la suite fragiliser ou renforcer le lien d'attachement.

Cependant, le diagnostic est quelques fois posé bien plus tard. Aussi, de nombreuses études ont été faites sur les « attitudes parentales » face à l'annonce du handicap de leur enfant, ce afin de mieux comprendre les processus psychologiques en jeu.

³⁹ JUHEL Jean-Charles, *La déficience intellectuelle-Connaître, comprendre, intervenir*. Ed. Les Presses de l'Université de Laval et Chronique Sociale, 2007. 58 p.

⁴⁰ Paroles de parents extraites de l'émission télévisée « Ca se discute » du 18.3.09 : « *Comment accepter le handicap mental de son enfant ?* »

Ainsi, « Evans (1976), repris par Lamarche (1987), avance que cette réaction se divise en cinq étapes : l'état de choc, la contestation ou la négation [du diagnostic], le désespoir, le détachement et l'acceptation. »⁴¹. Bien qu'intéressante et cohérente, cette approche ne fait pas l'unanimité, chaque individu, chaque famille et chaque situation étant uniques ; ce sont donc, de mon point de vue, tant d'histoires et d'évolutions possibles.

Enfin, il me semble que, malgré la violence et l'impact de cette annonce, quel que soit le handicap, l'enfant est un être en devenir et n'est pas « condamné » à être malheureux pour autant !

❖ **Déficient mental mais épanouit : l'Enfant, un être en devenir**

« Tout être - aussi marqué soit-il par une fatalité – est un être en devenir »⁴²... Cette déclaration de Simone SAUSSE me semble transmettre ici l'essentiel de ce que je souhaiterai aborder dans ce point.

En effet, partager le quotidien des enfants en IMP m'aura permis de constater que, « Contrairement aux idées reçues, de nombreux enfants déficients éprouvent indiscutablement du plaisir à être eux-mêmes, et aiment la vie. (...) Mais ce bonheur de vivre ne peut voir le jour que si sa qualité de sujet est reconnue et respectée. »⁴³

J'ai donc à présent la conviction que chaque enfant, même lorsqu'il est freiné dans sa course vers la vie, par des éléments tels que le handicap, a toujours en lui cette force, ce potentiel évolutif, qui fait de lui un être en perpétuelle construction. A partir de là, il me semble fondamental en tant qu'éducateur, de rendre possible l'épanouissement et l'émergence des potentialités des enfants, en leur transmettant que « tout n'est pas perdu d'avance » et que l'on croit en eux !

L'enfant n'ayant « (...) pas d'autres ressources, pour tenter de naître à lui-même, que de se reconnaître dans le regard de ses proches. »⁴⁴, son devenir dépendra donc majoritairement du regard et du positionnement de ceux qui l'accompagnent dans son quotidien. Ce questionnement me semble alors intéressant: « Et si la prime enfance était le bon moment, pour les enfants déficients, de sentir, de prendre conscience et de développer leurs propres potentialités (...) »⁴⁵ ?

⁴¹ JUHEL Jean-Charles. Op. cit. 147 p.

⁴² SAUSSE Simone (*Le Miroir brisé*, 1996) citée par LE CAPITAINE Bruno - Article « Regards sur l'enfant différent », EJE Journal n° 2, Décembre 2006-Janvier 2007.

⁴³ Extrait du résumé de l'ouvrage de RINGLER Maurice *Le bonheur de l'enfant handicapé*. Ed. DUNOD, 2009.

⁴⁴ LE CAPITAINE Bruno & KARPOWICZ Annick. Op. cit. 118 p.

⁴⁵ LE DUC Yves, juriste, formateur à l'IRTS Paris – Article « Etre handicapé et jeune enfant : une vie à construire », EJE Journal n° 2.

Souvent décrits comme des enfants à la personnalité et à l'identité plus « fragiles » (de par les impacts de l'annonce du handicap), leur épanouissement résultera là encore principalement du sentiment de sécurité et d'estime qu'ils éprouveront tout au long de leur enfance. Cette réalité devenant d'autant plus importante en IMP qu'il y a depuis quelques années une recrudescence du nombre d'enfants déficients mentaux d'une part et « carencés » d'autre-part... Je tenterai donc, dans la partie suivante de faire le point sur ces problématiques nouvelles en IMP et ce qu'elles suscitent dans l'accompagnement des enfants et de leurs familles.

I.3 Des problématiques nouvelles en IMP : lorsque déficience mentale et carences vont de paire

I.3.a. Le lien « parents-enfant » à l'épreuve du placement et de la séparation en IMP

❖ Des prises de conscience nécessaires pour mieux penser l'accompagnement de l'enfant placé en IMP et de sa famille

Avec l'évolution actuelle de la société, les professionnels de l'IMP observent depuis maintenant quelques années sa population « changer », se voyant ainsi confiés de plus en plus d'enfants suivis au départ par l'Aide Sociale à l'Enfance ; l'orientation en IMP étant généralement décidée suite à la constatation d'un « *retard mental léger* » et devant être, pour la plupart de ces enfants, un « tremplin » vers une scolarisation classique. Le lien entre l'enfant et sa famille, souvent déjà fragilisé en amont du placement, est mis à l'épreuve de la séparation, ce sont donc là de nouvelles réalités à prendre en compte dans leur accompagnement quotidien en IMP. Ce d'autant plus que, ne pouvant être accueillis en IMP qu'à partir de 6 ans, certains enfants se seront déjà retrouvés antérieurement, à « naviguer » entre leur famille, les pouponnières ou maisons d'enfants à caractère social et les familles d'accueil. Pour la majorité de ces enfants, le handicap est donc à la base d'avantage social, le léger retard mental étant, dans la plupart des cas, en lien direct avec des carences affectives et/ou éducatives, la situation et l'histoire familiale étant souvent « complexes ».

Il s'agira donc, selon les situations, soit de placement judiciaire, où l'enfant est placé sur décision du juge afin d'être « protégé » ; soit de placement administratif, où les parents sollicitent d'eux-mêmes l'Etat afin qu'il prenne le relais, car se trouvant dans « (...) »

l'impossibilité matérielle, économique ou psychologique (...) de pourvoir à l'ensemble des besoins de l'enfant (...) »⁴⁶.

Néanmoins, comme le souligne Patrick MAUVAIS, psychologue clinicien en pouponnière et formateur à l'Association Pickler-Loczy de France, « *Dans un cas comme dans l'autre, même lorsqu'elle est apparue comme une véritable nécessité, qu'elle soit brutale ou adoucie par une préparation, [la séparation] est toujours, dans une certaine mesure, une rupture, avec ses effets potentiels désorganisant pour l'enfant : rupture des relations, ou du moins rupture des habitudes de vie antérieures ; perte de l'environnement et des étayages familiaux, si partiels et si fragiles qu'ils aient été...* »⁴⁷ Au regard de cela, il me semble essentiel, en tant qu'éducatrice, de ne pas minimiser les conséquences possibles du placement sur le développement de l'enfant. Comme l'expliquent d'ailleurs Bruno LE CAPITAINE et Annick KARPOWICZ, les effets du placement sur l'enfant « *dépendent de nombreuses variables (...), qui tiennent à l'enfant lui-même, à son niveau de développement et de compétences, à l'attitude de ses parents et à leur compréhension de la situation, à la qualité de la relation parents-enfant et aux conditions de son devenir, aux attitudes et contre-attitudes des différents professionnels impliqués, (...).* »⁴⁸ ; il me semble donc indispensable de prendre conscience de ces différentes variables afin de limiter au maximum les conséquences néfastes du placement sur l'enfant. Ces conséquences m'apparaissant d'autant plus importantes que la plupart des enfants placés à l'IME ne comprennent ou n'acceptent leur placement en institution pour personnes handicapées ; comme l'illustre d'ailleurs cette observation de N., enfant de 7 ans en situation de placement judiciaire à l'IME :

Nous sommes dans l'atelier, N. est par terre et tente de construire une tour avec ses cubes mais n'y parvenant pas, il s'énerve et donne des coups de pied dans les meubles. Je vais alors vers lui et essaye de comprendre ce qui ne va pas. N. dans ses pleurs fini par me dire pointant du doigt sa tête « Je suis pas handicapé moi, je veux pas être ici ! ».

Cette situation, complexe mais fréquente à l'IME, témoigne bien ici du fait que certains enfants sont réellement questionnés par leur place dans ce type d'institution et, qu'en tant qu'éducateur, nous ne pouvons nier l'expression de ce « malaise »...

⁴⁶ MAUVAIS Patrick. Article Grandir VII « *L'enfant séparé de sa famille : Quels défis pour une démarche de Bien-traitance ?* » Enfance Majuscule Mars-Août 2006, Numéro Spécial « La bien-traitance interrogée ».

⁴⁷ MAUVAIS Patrick. Op. cit.

⁴⁸ LE CAPITAINE Bruno & KARPOWICZ Annick. Op. cit. 116 p.

Parallèlement à cette réalité, le travail avec les parents de ces enfants m'apparaît comme un point fondamental et a suscité en moi de nombreux questionnements. Aussi, je ne pense pas qu'il faille à tout prix vouloir maintenir ou rompre le lien entre l'enfant et sa famille, je crois qu'il est simplement nécessaire de se questionner ensemble, quant à l'intérêt de l'enfant dans la situation, sans pour autant négliger ou dévaloriser ses parents. Ce questionnement nécessite donc aussi de reconnaître différemment ces parents, laissant de côté nos jugements et nos représentations, les sollicitant par rapport au projet de leur enfant, car, « *Finalement, ce n'est peut-être que cela la bientraitance [des familles], un nouveau regard porté sur des familles qui, pour certaines repérées comme maltraitantes, ont aussi été maltraitées par nos institutions et par nos politiques.* »⁴⁹.

Me rappelant de cette belle citation « *Entre larmes et soleil, le mal d'enfance n'est pas une fatalité ; on peut en guérir* »⁵⁰, il me semble important d'insister sur le fait qu'il n'est pas question ici de s'apitoyer sur le sort de ces enfants placés, mais bien de prendre conscience de leurs réalités, afin de mettre en œuvre une réflexion et des moyens adaptés qui pourront ensuite contribuer à leur développement et à leur épanouissement !

Enfin, comme aura pu me l'expliquer la psychologue de l'établissement, le placement peut réactiver chez l'enfant un sentiment d'abandon et, dans certains cas, déclencher un « syndrome abandonnique ». Ce syndrome combiné au retard mental, donnant quelques fois lieu chez ces enfants « extra-ordinaires », à des comportements des plus troublants. La partie suivante sera donc l'occasion de m'y intéresser d'avantage.

1.3.b. Des enfants « extra-ordinaires » aux comportements troublants

❖ L'enfant et l'expression du syndrome abandonnique en IMP : donner du sens à ces comportements qui désorientent pour mieux les accompagner

« Enfant abandonnique », « enfant carencé », il y a quelques mois encore ces qualifications avaient peu de signification pour moi... Cependant, comme je l'expliquais brièvement lors de mon introduction, ma méthodologie de recherche ainsi que mes observations, m'ont permis de

⁴⁹ SELLENET Catherine. « *De la bientraitance des enfants à la bientraitance des familles ?* ». Spirale 1/2004. Extrait du site http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SPI_029_0069#no1

⁵⁰ COUDERT C. (*Mal d'enfance, 1993*) cité par PEILLE Françoise, psychologue clinicienne. *La bientraitance de l'enfant en protection sociale*. Ed. ARMAND COLIN, 2005. 253 p.

donner du sens à ce quotidien parfois troublant et de reconnaître ainsi, certains des comportements des enfants que j'accompagnais au travers les descriptions du « syndrome abandonnique ». Syndrome en amont duquel est généralement constatée une « situation carenentielle » qui bien souvent ne se limite pas à l'affectivité de l'enfant. Mais qu'est-ce alors vraiment la signification de cette notion de *carence* ? Comme l'explique Jean CARTRY, éducateur spécialisé, « *Définir la carence est impossible, car on ne définit pas un manque (...). In saisissable dans son essence qui est le rien, la carence n'est perceptible que dans ses effets sur la maturation de l'enfant.* »⁵¹. Néanmoins, dans l'accompagnement de ces enfants, il m'a paru nécessaire d'avoir une idée de ce qu'est la carence affective ; cette approche me semblant particulièrement intéressante : « « (...) *syndrome morbide risquant d'apparaître chez des enfants qui ont vécu une perte relationnelle précoce (...) sans qu'ils puissent effectuer secondairement une réparation narcissique suffisante pour permettre l'enracinement du sujet dans son corps, dans son espace et dans un temps, et surtout l'établissement durable de liens interhumains.* » »⁵² ; cette définition venant ici esquisser les difficultés des jeunes en situation carenentielle...

Dans la pratique, ces enfants, particulièrement touchants, ont très rapidement éveillé en moi « (...) *un monde complexe d'émotions où la pitié et l'affection se mêlent à la rage impuissante et à la peur.* »⁵³

Ainsi, me revient le souvenir de cette situation si particulière :

Nous venons de finir un temps de jeux à l'extérieur avec un groupe de jeunes et nous marchons vers la cour de récréation. A. (jeune fille de 10 ans en situation de placement judiciaire à l'IME depuis ses 6 ans), vient soudainement s'agripper à mon bras, elle me sert fort et me dit, posant sa tête sur mon épaule, « T'es ma maman ». Alors que je lui explique calmement les choses elle m'interrompt « T'es ma sœur », je continue alors calmement à lui préciser les choses. Celle-ci me repousse alors brusquement, puis marchant derrière moi me demande « Si je te lance un caillou dans la tête, tu vas pleurer ? Tu peux mourir ? ».

⁵¹ CARTRY Jean. *Les parents symboliques*. Ed. DUNOD, 2004. 29-30 p.

⁵² LEMAY Michel (Entretiens de Bichat, 1981, notes de l'auteur) cité par CARTRY Jean. Op. cit. 31 p.

⁵³ LEMAY Michel. Op.cit. 27 p.

Parallèlement à ce type de situation déstabilisante, il n'était pas rare que certains enfants disent aux professionnels ou à moi-même « *Merci papa/maman* » ou encore « *Je t'aime fort comme une maman* »... Il m'a donc rapidement paru essentiel de garder à l'esprit que, « *Ces enfants, qui sont souvent en « mal de parents », nous sollicitent beaucoup. Il y a une place à prendre ; aussi devons-nous être très vigilants dans nos attitudes, dans nos positions souvent passionnelles. Cela entraîne tout un imaginaire de la « réparation » qui consiste à vouloir le bien de l'enfant, (...) ; on connaît le danger de cette position ; on est tout prêt à penser à sa place, à penser pour lui.* »⁵⁴ Toutefois, je pense qu'il ne s'agit pas ici de ne pas s'investir dans la relation éducative avec ces enfants, mais bien de prendre conscience des *affects* que cela suscite en nous, afin d'avoir suffisamment de recul sur notre positionnement professionnel et ses limites ! Ce tout en prenant le temps de mettre des mots, en expliquant les choses à l'enfant...

Conjointement à cette quête de relation privilégiée et exclusive avec le professionnel, ces enfants ont une image particulièrement négative d'eux-mêmes, et quelques fois ce « déficit » d'estime de soi va bien au-delà de l'auto-dévalorisation verbale dont je parlais en introduction. En effet, lorsqu'ils sont dans un état de mal-être et de souffrance, on observe fréquemment chez ces enfants, ce que certains spécialistes nomment « *une haine de soi autodestructrice* », certains d'entre eux allant jusqu'à se faire du mal physiquement : se jetant volontairement par terre, essayant de s'étrangler, se tapant la tête contre les murs ou encore se griffant les bras ou se tirant les cheveux... Ces situations, insoutenables, renvoient généralement au professionnel le sentiment d'être totalement démuné dans sa pratique éducative ; celles-ci sont d'autant plus complexes que l'enfant n'est pas le seul concerné et qu'il faut pouvoir à la fois le préserver et le sécuriser lui sans pour autant oublier le reste du groupe.

En partageant le quotidien de l'enfant qualifié de carencé, « *Nous sommes perpétuellement interpellés par son avidité, son agressivité, ses craintes d'abandon, son incapacité à s'attacher réellement, l'oscillation entre des attitudes de toute-puissance et l'expression de son grand désarroi, ses comportements régressifs, etc.* »⁵⁵. Bien que cette description puisse paraître, au premier coup d'œil, particulièrement catégorique et pessimiste à l'égard des enfants et de leurs comportements, elle reflète de façon très appropriée certaines réalités de leur accompagnement.

⁵⁴ PEILLE Françoise. Op. cit.39 p.

⁵⁵ LEMAY Michel. Op. cit.27 p.

Enfin, il me semble important de préciser qu'il ne s'agit en aucun cas pour moi de « juger » ou de réduire ces enfants à leurs comportements ou à leurs difficultés, mais bien de chercher à les comprendre afin de mieux les accompagner au quotidien... Car, selon moi, « *Si nous sommes convaincus du fait que tout symptôme est un message devant être accueilli avec infiniment de respect, notre écoute nous permet de dégager peu à peu un ensemble d'interventions éducatives qui permet au jeune carencé d'évoluer positivement malgré et avec ses handicaps.* »⁵⁶

Au regard de cette réflexion, j'en viens donc à m'interroger : Et si l'une des « réponses » éducatives possibles était la *médiation* ?...

I.3.c. De l'accompagnement à la relation éducative... Vers une médiation possible

❖ **Donner du sens à la médiation: lorsque la rencontre avec l'Autre devient possible grâce à un tiers**

Terme clé de ma réflexion et de ma pratique éducative, la médiation est, selon moi, un aspect incontournable du métier d'EJE... Dès lors, il me semble essentiel de m'interroger quant à son origine et à son sens, dans la rencontre avec l'enfant.

Apparu dès le XIV^{ème} siècle, le terme de *médiation* vient de l'indo-européen « *medyo* » qui signifiait à l'origine le fait *d'être au milieu*. Son apparition et son utilisation chez les travailleurs sociaux est, néanmoins, relativement récente, prenant alors le sens de « (...) *ce qui articule* », « *tisse* », « *réunit* », « *fait lien* », « *répare* ». »⁵⁷

D'un point de vue anthropologique, la médiation est considérée comme ce qui « (...) *nous fonde en tant que sujets sociaux et, par conséquent, (...) fonde la dimension à la fois singulière et collective de notre appartenance (...)* »⁵⁸ ; la médiation étant ici d'avantage observée dans sa dimension socio-culturelle qu'éducative.

Pour moi, la médiation constitue un élément précieux pour l'EJE dans sa rencontre avec l'enfant, dans le sens où, elle leur permet, dans un premier temps, de se percevoir et de se découvrir différemment. Le phénomène de triangulation, induit par la présence d'un tiers, semblant alors constituer une alternative intéressante à la dualité, au « face-à-face ». Cette *triangulation* est d'ailleurs le fondement même des médiations éducatives...

⁵⁶ LEMAY Michel. Op.cit. 27p.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ LAMIZET Bernard. *La médiation culturelle*. L'harmattan communication, 1999. 9 p.

En effet, « Dans un travail où la relation directe avec des personnes fragilisées est souvent problématique, la notion de tiers prend tout son sens »⁵⁹ ; les médiations peuvent être envisagées comme « un « entre-deux » dans la relation éducative, « un lieu de coupure et de lien » (D. SIBONY) »⁶⁰, des espaces qui génèrent à la fois du lien et de la distance entre l'enfant et l'éducateur.

Aussi, au fil de mes lectures, l'approche de Joseph ROUZEL m'a semblé particulièrement en lien avec ma propre conception de la médiation, celui-ci la considérant comme « l'espace de rencontre et d'activité dans lequel la relation éducative s'exerce (...) »⁶¹... Un espace potentiel où la transmission réciproque de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoirs-être deviennent possibles... Un espace-temps où enfant(s) et éducateur s'engagent, se construisent et se réalisent dans leurs « potentialités d'être », autour d'un même support, d'une même activité... De précieux instants qui offrent « (...) à chacun la possibilité de se sentir vivant et contrebalancent les « activités » qui sollicitent le mental en priorité. »⁶², constituant ainsi des espaces propices à l'exploration, à l'expression et à la créativité de l'enfant.

Cependant, ces rencontres, ces médiations, ne vont pas de soi ! En amont, « Pour qu'il puisse y avoir rencontre, l'envie, la curiosité, le désir et l'enthousiasme doivent avoir le temps d'éclore et d'être accompagnés. »⁶³... Nous comprenons alors bien ici combien le positionnement et l'investissement de l'éducateur sont déterminants et que tout ne repose donc pas sur le support en lui-même ! Enfin, c'est aussi au sein de ces espaces de médiations que se jouent les questions complexes, mais primordiales, de transferts, de distance et donc de cadre... Tant d'enjeux dont l'éducateur doit prendre conscience pour mieux les penser, afin que médiation et action éducative ne perdent pas leurs sens en chemin !

Cette réflexion sur la notion de médiation en tant que piste éducative vient donc clore cette première partie... Tout en introduisant la seconde ! Car, à présent, au regard de ces « réalités » et dans la continuité de ma réflexion, il me semble intéressant de me tourner vers la spécificité des médiations éducatives associant l'animal, ainsi que ses intérêts et ses enjeux pour l'épanouissement des enfants accueillis en IMP...

⁵⁹ GIANELLI Laetitia, éducatrice spécialisée. *Mémoire professionnel DE.ES « Un détour pour une rencontre... Autisme et médiation animale »*, primé par la Fondation A.P SOMMER en 2008. Document PDF téléchargé sur www.fondation-apsommer.org. 42 p.

⁶⁰ BIRRY Jean-Marc, assistant de service social. Intervention sur *La notion de médiation éducative*. 2/2009.

⁶¹ ROUZEL Joseph, éducateur spécialisé, psychanalyste. *Le travail d'éducateur spécialisé-Ethique et pratique*. Ed. DUNOD, 2004. 82 p.

⁶² OCANA Eliane, formatrice-pédagogue. Dossier *Voyage au cœur des médiations*. EJE Journal N° 21.

⁶³ NEUMEISTER Catherine, psychologue clinicienne. Intervention sur *L'intérêt de la rencontre intergénérationnelle*. 2/2010.

PARTIE II.

LA MÉDIATION ÉDUCATIVE

ASSOCIANT L'ANIMAL :

INTÉRÊTS & ENJEUX

POUR L'ÉPANOUISSEMENT

DES ENFANTS EN IMP

II.1. Comprendre la médiation animale pour mieux la concevoir

II.1.a. *L'animal, support vivant au développement de l'enfant ?*

❖ **Quelques repères chronologiques pour mieux saisir l'origine, le sens et l'évolution de la médiation animale**

L'importance de l'animal dans le développement de l'enfant, et plus largement de l'Homme, n'est pas un sujet de réflexion récent... Si le « débat » a traversé les siècles, mais aussi les cultures et les différents courants de pensée, il semblerait pourtant qu'il ait longtemps été inexploré par les grands théoriciens du développement de l'enfant.

Néanmoins, les prémices de cette médiation auprès d'adultes dateraient déjà du 18^{ème} siècle, période où William TUKE, philanthrope et humaniste anglais, fondateur de l'Institut *York Retreat*, fut l'un des premiers à reconnaître et à considérer les malades mentaux différemment, leur confiant la responsabilité des soins et de l'entretien quotidien d'animaux de basse-cour. Près de deux siècles plus tard, Sigmund FREUD abordait à son tour le sujet dans son ouvrage *Totem et tabou* (1913), celui-ci constatait alors que les animaux étaient fréquemment présents dans les rêves des enfants et qu'il se jouait entre eux de véritables phénomènes identificatoires. Conjointement à cela, celui-ci considérait que le contact, la rencontre, avec l'animal constituait une excellente occasion de « retour à la nature », un moyen pour l'enfant et pour l'Homme, de se rappeler inconsciemment leur propre « animalité »... D'ailleurs, l'un de ses collaborateurs, le médecin et psychiatre Carl Gustav JUNG (1875-1961) voyait les animaux comme de véritables symbolisations du « moi » des individus. En 1962, dans son ouvrage *Le totémisme aujourd'hui*, ce fut enfin le célèbre anthropologue Claude LEVI-STRAUSS qui affirma que « *les animaux sont bons pour la pensée* »...

Toutefois, malgré ces quelques constats préalables, le véritable pionnier, de ce qui est aujourd'hui appelé « médiation animale » ou « zoothérapie », reste tout de même le pédopsychiatre américain Boris LEVINSON. C'est dans les années 60 que celui-ci commença à s'intéresser à ce sujet, constatant, lors de consultations où son chien était présent, qu'un enfant qui, habituellement évitait tout contact et qui ne parlait pas, entrait progressivement en interaction avec l'animal, allant, après plusieurs séances de thérapie, jusqu'à lui parler...

LEVINSON se mit alors à étudier de façon approfondie le sujet, faisant paraître quelques années plus tard *Pet-Oriented Child Psychotherapy* puis *Pets and Human Development* qui l'ont rendu célèbre dans le domaine. Au travers de ses expériences et de sa théorie, celui-ci a permis de démontrer que l'animal pouvait avoir une fonction de « *guide* » dans la psychothérapie, ainsi qu'un rôle de « *catalyseur social* », de confident, qui pouvait être d'une précieuse aide, particulièrement lorsque l'enfant, ou plus largement l'individu, se trouvait dans un état de difficulté, de fragilité, sociale ou psychologique. A la même période, en France, le vétérinaire Ange CONDORET s'intéressait lui aussi à cette relation privilégiée que pouvait entretenir l'enfant avec son animal familial, ainsi qu'aux nombreux apports de cette relation dans le développement affectif, psychologique, social et cognitif de l'enfant.

Plus récemment, et depuis les années 70, ce fut au tour du Pr. Hubert MONTAGNER et de son équipe de se passionner pour le sujet « Enfant-animal ». Docteur en sciences, spécialiste en psychophysiologie et psychopathologie du développement et ancien Directeur de recherche à l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, il s'est particulièrement intéressé aux bénéfices que pouvait tirer l'enfant, dans son développement et dans ses apprentissages, de sa relation avec l'animal, au sein de la famille ou encore à l'école.

Conjointement à cette approche il a été le premier à parler de « *compétences socles* » chez l'enfant (« *l'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, l'organisation structurée et ciblée du geste, l'imitation* »⁶⁴) et au fait que la relation avec l'animal pouvait favoriser, développer ou restaurer ces compétences, qui selon lui permettent à l'enfant « *d'agglomérer, d'associer, de combiner et d'intégrer les différentes informations de l'environnement, tout en les rendant compatibles avec ses singularités (...).* »⁶⁵

Enfin, actuellement, de nombreux spécialistes continuent de s'intéresser aux véritables enjeux de cette relation qu'entretiennent enfants et animaux, tels que le zoothérapeute, directeur et fondateur de l'Institut Français de Zoothérapie François BEIGER, ou encore le Professeur de développement de l'enfant et d'études de la famille/pédopsychiatre Gail MELSON, qui sont devenus des auteurs de référence en la matière. Ainsi, depuis maintenant quelques années, le phénomène des médiations et des thérapies par l'animal gagne en crédibilité et prend doucement de l'ampleur dans les secteurs du social, de l'éducatif ou encore du thérapeutique ; les recherches, les projets et les associations y étant consacrés ne cessant de se multiplier...

⁶⁴ MONTAGNER Hubert. Entretien « *Le contact avec l'animal permet de déverrouiller le monde intérieur de l'enfant* ». Education Enfantine N° 6 – Février 2005.

⁶⁵ Ibid.

Car, bien plus qu'une simple mode, « *La relation entre l'enfant et l'animal n'est pas seulement un phénomène gentillet, amusant ou émouvant, (...) elle permet de mieux comprendre les constructions fondamentales de l'être humain.* »⁶⁶ ! A présent, nous pouvons donc nous intéresser de façon plus approfondie aux différents enjeux de la présence de l'animal tout au long de l'enfance...

❖ Une curiosité naturelle pour le monde animal : cinq sens en éveil, vers une autre façon d'apprendre la vie !

En y réfléchissant bien, il est aisé de constater que l'animal est omniprésent tout au long de l'enfance, du symbolique au réel, en passant par le virtuel, il semble accompagner l'enfant tout au long de son développement. Ainsi, peluches, histoires, comptines, jouets et dessins-animés mettent en scène et personnalisent toutes sortes d'animaux et peuplent l'univers des enfants...

Parallèlement à cet attrait primaire pour ces compagnons « imaginaires », l'enfant, même très jeune, va rapidement être encouragé par ses sens et par sa curiosité pour aller spontanément à la rencontre du vivant, de l'animal réel, le distinguant assez tôt des êtres humains et des objets inanimés. Aussi, j'en viens à m'interroger : Existerait-il une curiosité, une fascination, universelle des enfants pour le monde animal ?

Pour Didier VERNAY, neurologue et Président de l'Association Française d'Information et de Recherche sur l'Animal de Compagnie (AFIRAC), la réponse semble être une évidence, « (...) *l'attirance des enfants pour le monde animal est universelle.* »⁶⁷ Tout comme le confirme d'ailleurs Ange CONDORET, pour qui les enfants vont d'instinct vers les animaux, la relation entre eux lui semblant presque « primitive », « archaïque ». Le Professeur Hubert MONTAGNER constatant quant à lui « (...) *l'intérêt et la passion des enfants de tous âges pour ce champ de la vie, source intarissable de curiosité, de découverte, (...).* »⁶⁸

Ainsi ces différents propos me rappellent quelques unes de mes observations, telle que celle de R. (8 ans), qui avait toujours vécu en ville et qui lors d'un trajet en véhicule s'émerveillait, s'écriant « *Des vaches, des vaches ! Vous avez vu ?!* »... Ou encore la réaction de N. (7 ans) qui rencontrait pour la première fois Chaussette⁶⁹, le cochon d'Inde tant attendu :

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ VERNAY Didier. Article « *Y a-t-il des Moogli parmi nous ?* » Dossier *L'enfant et l'animal - Une relation pas bête !* Le Journal des professionnels de l'Enfance n° 26, janvier-février 2004.

⁶⁸ Sous la direction de MONTAGNER Hubert. *L'enfant, l'animal et l'école*. BAYARD EDITIONS/A.F.I.R.A.C. 1995. 15 p.

⁶⁹ Cf. Annexes, photo n° 1.

Nous sommes dans l'atelier pédagogique, N. est à genoux devant la cage, il ouvre la petite porte et observe l'animal, le sourire aux lèvres. Après quelques instants N. s'étonne, ses yeux « pétillent » et il m'interpelle « Hé il bouge ! Hé regarde il bouge ! Hé il a fait caca, tu as vu ? ».

Ces deux réactions me semblent ici bien refléter les états émotionnel et sensoriel dans lesquels les enfants peuvent se trouver dans une rencontre avec un animal. Pourtant, à cet instant, il me semble nécessaire de souligner le fait que chaque enfant et chaque animal étant uniques, chaque rencontre l'est aussi... D'ailleurs, si l'enfant est, la plupart du temps, enjoué dans sa rencontre, sa fascination peut, dans d'autres cas, être submergée par la peur, l'angoisse ou le dégoût de l'animal rencontré ; à l'adulte accompagnant alors d'accepter la situation, de mettre des mots, de rassurer l'enfant et surtout, de lui laisser le temps nécessaire !

Conjointement à cela, mes expériences m'auront permis de constater qu'au-delà de cette fascination primaire pour les animaux naît généralement ce que je nomme la rencontre sensorielle entre deux être vivants, rencontre qui n'est pas sans richesses pour l'enfant, comme l'illustre ici une observation de C. (10 ans) :

*Nous sommes dans l'atelier pédagogique, Chaussette est là depuis maintenant quelques jours. C. le porte contre lui pour la première fois. Il est assis sur le fauteuil, il sourit et caresse délicatement le cochon d'Inde de ses mains, lorsque tout à coup il relève les yeux vers moi et chuchote émerveillé « Hé ! Je sens son petit cœur qui bouge contre moi ! ».*⁷⁰

Cette observation ainsi que mes différentes lectures me confortant dans l'idée que, ces rencontres spontanées avec la nature, avec ces êtres vivants non-humains, constituent pour les enfants de véritables occasions d'apprentissages et de découvertes, de la vie, de la sexualité, de la maladie, de la mort ... Tout ce que nous, adultes, avons quelques fois bien du mal à mettre en mots face aux nombreuses questions des enfants ! Comme viennent d'ailleurs l'illustrer les propos du Pr. Hubert MONTAGNER, « *Les animaux aident (...) les enfants à découvrir la complexité et la subtilité des phénomènes de la vie, dans la diversité de leurs formes, de leurs fonctions et de leurs transformations (...). L'acquisition de ces connaissances permet aux enfants de mieux comprendre à la fois les phénomènes vitaux analogues chez l'homme et les différences entre les êtres humains et les animaux.* »⁷¹

⁷⁰ Cf. Annexes, photo n° 2.

⁷¹ MONTAGNER Hubert. *L'enfant, l'animal et l'école*. Op. cit. 17 p.

Enfin, si dans la plupart des cas ces rencontres peuvent permettre de donner du sens à ce qu'est la vie, elles permettent aussi dans d'autres cas de donner du sens à ce qu'est la mort, ou du moins de s'y questionner... Ainsi, je me souviens de J. (12 ans), dont la première question, alors que nous venions de finir de monter la cage du cochon d'Inde, a été « *Une fois qu'il est mort le cochon d'Inde, on en fait quoi de la cage ?* » ; cette demande, très spontanée, semblait venir exprimer chez J. le souci, le questionnement du « Et après ? Après la mort, qu'est ce qu'il se passe ? »...

Me revient aussi le souvenir de cet instant de découverte, si particulier :

Nous sommes avec le groupe d'enfants dans l'atelier pédagogique lorsque tout à coup, R. 8 ans pousse un cri, il se précipite vers moi, les autres le suivent. R. porte délicatement dans sa paume une petite coccinelle qui semble inanimée...Tous l'observent attentivement tandis que R. lève les yeux vers moi et me dit l'air grave « Non, non, elle est morte ». Alors que j'affirme du regard il dit aux autres « Regardez, elle est morte ! »... Les enfants décident alors ensemble d'un commun accord d'aller la déposer dehors, dans la terre.

Au regard de cette réflexion, les rencontres entre l'enfant et le monde animal se révèlent être essentielles ; selon moi, elles offrent à l'enfant un ancrage dans la réalité tout en laissant de la place à son imaginaire, à sa liberté d'exploration... Ce « retour à la nature », m'apparaissant d'autant plus important dans notre société actuelle ! Société où, néanmoins, les enfants sont de plus en plus amenés à grandir auprès d'un animal « familier »... Le point suivant étant l'occasion de m'intéresser à une relation privilégiée bien particulière !

❖ La spécificité de l'animal familier : un merveilleux compagnon du « je » pour l'enfant au sein de sa famille

Particulièrement présents dans les dessins mais aussi dans les paroles et les jeux des enfants accueillis à l'IMP, les animaux dits « familiers » m'ont semblé occuper une place privilégiée aux yeux de leurs jeunes maîtres, étant pour eux de véritables repères familiers, des « îlots de constance » (pour reprendre la belle expression de Gail MELSON), un lien possible avec leur maison et les membres de leur famille. Il m'a donc semblé indispensable de m'intéresser d'avantage à cette relation si particulière...

Statistiquement, d'après les résultats de la récente enquête *Facco/TNS-Sofres 2008*, 51,2 % des foyers français, possède au moins un animal (contre 50,6 % en 2006). Le nombre d'animaux familiers et de compagnie, présents dans plus d'un foyer sur deux, s'élevant cette année là à 60 millions !

D'un point de vue sociologique et au-delà du simple « amour pour les animaux » qu'ont exprimé 72,7 % des personnes interrogées lors de l'enquête citée précédemment, dans notre société « en crise », « (...) *l'animal familier, (...) est devenu l'antidote à la solitude humaine, au stress, aux angoisses, au désarroi et à la fragilité (...).* »⁷²

Les propos du Pr. MONTAGNER viennent d'ailleurs renforcer ce constat. Selon lui, dans les sociétés modernes, le rôle de l'animal « (...) *dans les régulations émotionnelles et affectives s'est considérablement amplifié avec l'éclatement du groupe familial, les sentiments d'abandon et de solitude, l'exclusion sociale, la peur de l'environnement et le sentiment d'insécurité permanente qu'elle nourrit.* »⁷³. Comme il l'explique dans son ouvrage, en acquérant un animal « familier », l'Homme recherche généralement « (...) *une présence qui apaise, rassure, sécurise, « éponge » l'inquiétude, l'anxiété et l'angoisse, compense un vide, manque, déficit, dysfonctionnement ou handicap (...).* »⁷⁴, mais aussi un confident, un complice, à qui il puisse se confier à tout moment !

Néanmoins, l'acquisition d'un animal au sein d'un foyer, repose aussi sur de nombreux critères, d'autres réalités, telles que : les souvenirs d'enfance et les expériences antérieures des individus par rapport aux animaux, les dépenses et les responsabilités générées par la présence de l'animal, mais aussi dans certains cas les souhaits des enfants et la prise en compte de ces souhaits par les parents (à noter que près de 40 % des foyers qui ont chien ou un chat ont au moins un enfant).

Généralement considéré comme un membre à part entière de la famille, l'animal familier est, pour la plupart des enfants, un être vivant avec qui ils tissent un lien d'attachement particulier, une relation de complicité originale et privilégiée où règne la confiance. Cet attachement, basé à la fois sur des sentiments d'amour et d'amitié, qui semble épargné de tous conflits, complications ou rivalités, dépend en grande partie, de la « place » attribuée à l'animal au sein de la famille, mais aussi des personnalités de chacun ! Toutefois, pour que cette relation idéale devienne possible et pour que l'animal accède au statut privilégié d'animal « familier », celui-ci doit être doté de différentes « capacités »...

⁷² BEIGER François. *L'enfant et la médiation animale*. Op. cit. 28 p.

⁷³ MONTAGNER Hubert. *L'enfant et l'animal – Les émotions qui libèrent l'intelligence*. Ed. Odile Jacob, 2002. 27 p.

⁷⁴ Ibid. 84 p.

Ainsi, comme l'explique le Pr. MONTAGNER, l'animal, pour être reconnu comme familier doit avoir d'une part, « *Une grande capacité d'adaptation et une polyvalence dans la co-action [qui repose sur] des capacités d'adaptation aux environnements les plus divers et hostiles, des capacités d'ajustement aux signaux et signes des humains de toutes cultures et systèmes linguistiques, et une complicité étroite.* [Et d'autre part] *Une grande capacité à susciter et à amplifier des signaux émotionnels signifiants* [qui repose principalement sur l'ensemble des comportements animaliers qui vont induire chez l'humain] *la caresse, la prise dans les bras, le baiser, l'étreinte, le sourire, le rire, l'offrande, la sollicitation, les comportements et discours de tendresse et d'attachement.* »⁷⁵. Ces explications reflétant bien que peu d'espèces animales remplissent l'ensemble de ces critères.

Pour la plupart des auteurs, l'attachement à l'animal se construit et se manifeste très tôt dans l'enfance, l'animal faisant partie intégrante de l'environnement social et familial de l'enfant. D'ailleurs, selon une étude américaine réalisée dans les années 90, les mots désignant les animaux familiers apparaissent dans les cinquante premiers mots des enfants et leur utilisation est quasiment aussi fréquente que les mots « maman » ou « papa ». Aussi, comme l'explique Gail MELSON, la rencontre entre l'animal familier et le bébé est particulièrement riche pour ce dernier, car, « *appréhender le moi par rapport à des êtres vivants non-humains est une expérience différente, parfois plus complexe et parfois plus prévisible.* »⁷⁶. Ainsi, au fur et à mesure de son développement, l'enfant va pouvoir expérimenter, dans sa relation avec l'animal, d'autres interactions, d'autres imitations, d'autres mouvements, d'autres sensations, mais aussi d'autres jeux, que ceux qu'il expérimente avec son entourage humain. D'ailleurs, sur le plan émotif et relationnel, l'enfant va très rapidement reconnaître en l'animal familier une oreille attentive, neutre et bienveillante, à laquelle il pourra confier et exprimer en toute confiance, sans craintes de jugements, ses pensées et ses émotions, que celles-ci soient positives ou négatives... Le Pr. MONTAGNER allant jusqu'à considérer l'animal familier comme un véritable « *réceptacle-tabernacle* », disponible et réceptif aux paroles et affects de l'enfant. Aussi, conjointement à cet aspect de la relation entre l'enfant et « son » animal, plusieurs études ont permis de constater que, dans des situations familiales complexes ou dans des situations relationnelles conflictuelles, l'animal familier peut aussi constituer un véritable « *refuge* » pour l'enfant, un recours et une présence rassurante qui lui vont lui permettre de ne pas se sentir « *déstructuré* ».

⁷⁵ Ibid. 99-100 p.

⁷⁶ MELSON Gail. *Les animaux dans la vie des enfants*. Petite bibliothèque Payot, 2009. 121 p.

Enfin, comme l'explique Hubert MONTAGNER, l'animal agit comme un « *régulateur de la famille* » et des relations qui s'y jouent à différents niveaux... Car, dans notre quotidien humainement et émotionnellement complexe, les animaux sont de véritables « (...) « *épongeurs* » » *d'agressivité, de colère, de peur et de tristesse (...), des « démineurs » de conflits, et des « rétablisseurs » de dialogues et de relations* »⁷⁷...

A présent, le point étant fait sur le lien entre l'enfant et l'animal et ses principaux intérêts dans le développement de l'enfant, il me semble intéressant de m'orienter vers une réflexion préalable à la mise en place de projets de médiation animale...

II.1.b. Réflexions essentielles et préalables aux projets de médiation animale

❖ **Une réflexion en équipe nécessaire à la dynamique de projet**

Comme je l'abordais déjà en première partie, la cohérence au sein de l'équipe éducative est fondamentale pour le développement de l'enfant accueilli en IMP... Conjointement à cet aspect, cette cohérence, cette dynamique de réflexion et d'échanges pluridisciplinaires, me paraissent ici tout aussi importantes, dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des projets... Ce peut-être d'autant plus lorsque ceux-ci créent du débat et des divergences d'opinions, tel que c'est le cas pour les projets de médiation animale !

En effet, les médiations ou les thérapies par l'animal sont loin de faire l'unanimité dans les secteurs du social et de l'éducatif ! Aussi l'observation suivante me semble bien illustrer mes propos :

Nous sommes dans un temps de réunion, c'est le directeur de l'IMP qui a la parole... Celui-ci annonce aux membres de l'équipe qu'il a vu une annonce concernant le don de jeunes chiens labradors. Il exprime alors son souhait d'en accueillir un au sein de l'établissement, pour le bien-être des enfants et des jeunes, et veut connaître l'avis des professionnels. Très rapidement les remarques fusent de tous les côtés : « Qui va s'en occuper ? », « C'est n'importe quoi ! », « On n'arrive déjà pas à s'occuper correctement des gamins alors d'un chien ! », « On a déjà essayé

⁷⁷ MONTAGNER Hubert. Op. cit.98 p.

avec des chats il y a quelques années, les gamins leur tiraient les poils, les oreilles », « Il faut qu'il soit dressé sinon ce n'est même pas la peine », etc... Après quelques minutes de débat très animé le directeur propose un vote, c'est un « non » clair et massif qui en résulte.

Ce temps d'échanges reflétant bien ici de mon point de vue, les nombreux aspects et réalités à prendre en compte en amont d'un tel projet de médiation ! D'ailleurs, au sein de l'IMP existe déjà depuis quelques années un atelier de médiation par le cheval pensé et mis en place par une éducatrice spécialisée très investie... Cependant cet atelier qui compte cinq chevaux et qui occupe de fait beaucoup d'espace est sans cesse critiqué par les professionnels qui semblent ne pas, ou plus, en comprendre le sens : « *Les enfants en ont marre d'avoir les pieds dans la m**** !* », « *Les enfants n'en profitent même pas !* », « *Ah, pour les chevaux il y a des sous et il y a de la place !* », etc... Ces différents propos reflétant bien les enjeux de la réflexion en équipe par rapport au sens et à la mise en œuvre de tels projets !

En règle générale, il n'est pas rare d'entendre des professionnels qui tout simplement n'aiment pas les animaux ou qui en ont peur... Néanmoins, de mon point de vue, le « problème » n'est pas là ; lorsqu'en tant qu'éducateur on propose un projet de médiation animale en direction de l'enfant, le but n'est pas de « faire aimer » les animaux aux différents professionnels, ni de les faire changer d'avis, mais bien de respecter leurs points de vue, tout en leur transmettant les arguments et le sens de ce projet de médiation au regard des besoins de l'enfant.

Bien souvent, c'est un manque de sens et d'arguments « crédibles » qui fait défaut aux médiations et aux thérapies associant l'animal : trop souvent réduites à une simple passion pour l'animal ou à des croyances aveugles, trop souvent étudiées de façon « approximative »... Les reproches faits à ces projets sont malheureusement encore trop souvent justifiés, le sens de la médiation étant encore trop souvent perdu en chemin. Car, comme le dit si bien Joseph ROUZEL, « *La seconde condition pour que tienne un espace de médiation, c'est qu'il soit soutenu par l'institution, qu'il prenne sens dans un dispositif global, où finalement l'ensemble des éléments de l'institution fasse médiation.* »⁷⁸ ; la médiation ne pouvant être restreinte à une réflexion, à un projet, que l'éducateur mènerait seul dans son coin !

⁷⁸ ROUZEL Joseph. Op. cit.101p.

Aussi, à ce stade de la réflexion il me semble important de préciser que le choix de l'animal est un aspect essentiel de ce type de projet, un aspect sur lequel l'équipe à tout intérêt à échanger. En effet, il ne s'agit pas d'un choix anodin, celui-ci aura de nombreuses incidences, positives ou négatives, tout au long de la mise en œuvre du projet. De nombreux éléments sont à considérer: les besoins des enfants concernés par le projet ainsi que leurs particularités, les dépenses, les aménagements et les responsabilités engendrées par la présence de l'animal, mais aussi, l'espèce et les particularités de l'animal en question... Tant d'éléments qui nécessitent d'être pensés en amont ; car, un cheval, un chien, un chat ou encore un cochon d'Inde n'induisent sensiblement pas les mêmes conséquences dans les projets de médiation animale, tant au niveau de l'enfant, que des professionnels et de l'organisation ! Enfin, conjointement au choix de l'animal, la « visée » du projet est elle aussi un élément déterminant...

❖ **Zoothérapie – Médiation animale : vers une distinction essentielle entre les positionnements thérapeutique, pédagogique et éducatif**

En règle générale, les termes de « zoothérapie » et de « médiation animale » sont indifférenciés... Néanmoins, en tant qu'EJE, il m'a semblé nécessaire de faire la distinction afin d'éviter toute confusion, ces deux approches n'ayant significativement pas la même portée et donc pas la même visée pour l'enfant ! De mon point de vue il me semble nécessaire de se rappeler que n'est pas thérapeute, éducateur ou pédagogue qui le souhaite... Bien qu'ils soient complémentaires et que leurs champs d'action soient souvent intriqués, chacun a des savoirs, des savoirs-être et des savoirs-faire qui leur sont propres, une place, une fonction et des objectifs particuliers !

Depuis quelques années les termes de thérapie, de thérapeutique tendent à être banaliser, vulgariser, utiliser à toutes les sauces, perdant ainsi tout leur sens... Dans le terme « zoothérapie » apparaît la thérapie, la visée thérapeutique qui relève de la médecine et du médical et qui a pour finalité de guérir, de soigner ou de soulager l'individu... Paradoxalement, l'Institut Français de Zoothérapie insiste sur le fait que la zoothérapie ne guérit pas, qu'il s'agit d'une alternative et non pas d'une médecine, l'animal n'étant ni un thérapeute, ni un médicament. L'ambiguïté du terme « zoothérapie » étant ici, il me semble, à son apogée.

Au regard de cette approche de la thérapie, il est aisé de constater que les visées éducative et pédagogique n'ont pas du tout les mêmes prétentions vis-à-vis de l'enfant. En effet, éduquer signifie à l'origine « conduire hors de »... Aussi, le positionnement éducatif consiste selon moi, à favoriser l'éveil au monde de l'enfant, son épanouissement, son développement tant sur le plan social, que psycho-affectif, psychomoteur et cognitif. La pédagogie étant quant à elle l'un des aspects de l'éducation qui consiste à mener l'enfant vers le savoir, vers l'autonomie, tout en lui permettant d'être auteur et acteur de ses apprentissages. Parallèlement à cela il me semble intéressant de préciser que, de par ses fonctions d'éducation et de prévention, l'EJE est en lien avec la santé physique et mentale de l'enfant et que, de fait, dans bien des cas les actions et les médiations éducatives peuvent avoir des effets thérapeutiques sur l'enfant et son état.

Depuis les années 90 les termes et désignations dérivés de la « zoothérapie » ne cessent d'être multipliés, précisés, complexifiés, d'autres appellations voyant progressivement le jour: « *Thérapie Facilitée par l'Animal* », « *Thérapie Assistée par l'Animal* », « *Médiation animale* », « *Activités Assistées par l'Animal* », « *Interventions Assistées par l'animal* », « *Activités Associant l'Animal* » (ou AAA, à orientation Sociale, Thérapeutique, Educative ou de Recherche)... La multitude des orientations et des termes utilisés dans le domaine démontrant bien à quel point, encore aujourd'hui, il est difficile d'y voir clair ! Aussi, tout au long de mon expérience en IMP et de ma réflexion, l'appellation la plus adéquate m'a semblé être la « médiation animale » et peut-être plus précisément la médiation éducative associant l'animal... Désignation qui selon moi souligne et met en valeur l'importance du positionnement de l'éducateur dans ce type de médiation !

Enfin, pour conclure ce point, je dirai que ces différents éléments permettent de prendre conscience que les projets de médiation animale ne se construisent pas en deux jours et qu'ils nécessitent un minimum de réflexion avant l'arrivée effective de l'animal.

A présent, dans la partie suivante, je m'intéresserai aux apports des médiations éducatives associant l'animal en IMP, au regard de l'épanouissement des enfants accueillis et des sentiments de sécurité affective et d'estime de soi qui le sous-tendent.

II.2. Lorsque l'animal est associé à la relation éducative : une rencontre et une alchimie propices à l'épanouissement des enfants accueillis en IMP

II.2.a. Les bienfaits de la médiation animale au regard du sentiment de sécurité affective

❖ Une présence, un contact qui favorisent l'apaisement et le sentiment de sécurité chez l'enfant

Dès mes premières semaines de stage en IMP, j'avais rapidement pu repérer que, paradoxalement à leurs tempéraments assez bagarreurs, les garçons que j'accompagnais exprimaient fréquemment (voir continuellement pour R. 8 ans) un besoin de contact physique, de prendre dans les bras, de faire des câlins, des bisous, de toucher les mains, le visage ou encore les cheveux des professionnels « signifiants » pour eux. Conjointement à ce besoin de contact permanent, R. était aussi un enfant dont l'état d'hyper-agitation questionnait beaucoup, celui-ci avait des difficultés à rester concentré sur une activité ou à rester assis ne serait-ce que quelques secondes, il n'était pas évident de canaliser son attention, mais il n'y avait cependant pas de diagnostic établi de TDA/H (Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité). J. 12 ans, alternait quant à lui des états d'attention et de lucidité soutenus, avec, de temps en temps, des états de « mal-être » où il semblait totalement déconnecté de la réalité, son regard partant dans le vide et ses propos devenant incohérents. Parallèlement à ces différents constats, j'ai pu surprendre à de nombreuses reprises C., R. ou N. le matin, dès leur arrivée dans la cour, aller spontanément vers les poneys de l'IME, restant de longs moments à les regarder, à leur parler, à les caresser et à se blottir dans leurs épaisses fourrures. Les comportements, les attitudes et les mimiques « paisibles » des garçons dans leurs interactions avec les poneys m'amenant rapidement à me questionner sur les bienfaits qu'avait sur eux le contact avec l'animal. Aussi, le projet de médiation éducative associant le cochon d'Inde nommé « Chaussette » m'a apporté de nombreux éléments de réponses ; au fil des jours, je constatais que les interactions tactiles avec l'animal, sa présence, semblaient apporter aux garçons du réconfort, de l'apaisement, une réponse adéquate à leur besoin de toucher, de câliner ; alors que J., N., C. ou R. caressaient le cochon d'Inde, le temps semblait s'arrêter dans l'atelier pédagogique...

Ainsi, lorsque Chaussette se blottissait contre R., il était impressionnant de constater que celui-ci pouvait rester assis de longues minutes, à regarder l'animal, à le câliner, sans exprimer la moindre gêne, sans se tortiller, sans solliciter l'adulte pour se lever ou pour faire autre chose... Son buste, ses bras et ses jambes étaient détendus, posés, son visage affichait une expression ouverte, détendue et souriante... R. paraissait réellement vivre et apprécier l'instant présent. Les trois autres garçons présentant eux-aussi les mêmes signes et expressions de quiétude lorsqu'ils avaient contre eux le petit animal. Les tensions, crises ou conflits antérieurs s'apaisaient, laissant place à un moment de détente agréable. L'animal semblant induire et canaliser, de par son regard et ses comportements, l'attention visuelle et physique des enfants... La sensation de chaleur, de douceur et de densité de sa fourrure paraissant les rassurer, les apaiser... La présence « enveloppante », « contenante », de l'animal procurant à l'enfant réconfort et sentiment de sécurité.

Comme peut venir l'expliquer l'hypothèse de Gail MELSON, « *Une présence animale calme et amicale s'est associée au sentiment de sécurité et a induit la relaxation chez l'humain.* »⁷⁹.

De nombreux spécialistes tels que le célèbre éthologue, psychiatre et neurologue Boris CYRULNIK, ont témoigné de ce phénomène de détente induit par la présence et le contact apaisants de l'animal ; le Pr. MONTAGNER allant lui aussi dans ce sens, considérant que « (...) *la relation quotidienne avec un partenaire qui ne parle pas, ne juge pas et ne trahit pas – l'animal familier –, et dont les manifestations comportementales sont apaisantes et rassurantes, peut installer ou conforter l'enfant sur le versant de la sécurité affective.* »⁸⁰. Aussi, les résultats d'études telles que celles de James LYNCH, professeur d'université, ou d'Aaron KATCHER, pédopsychiatre, concernant les diminutions de la tension et du stress des enfants en présence d'un animal, sont venus confirmer les bénéfices de cette présence. Néanmoins, il est évident que la détente de l'enfant n'est pas possible si celui-ci a peur de l'animal en question ou ne souhaite tout simplement pas entrer en interaction avec lui.

Enfin, pour conclure ce point je dirais que, lors de ces précieux temps de médiations, l'implication de l'éducateur consiste, selon moi, en une présence bienveillante, en une observation et une écoute fines et participatives qui lui permettent de réguler lorsque nécessaire les interactions entre l'enfant et l'animal, tout en veillant à la sécurité et au bien-être de chacun !

⁷⁹ MELSON Gail. Op. cit. 184 p.

⁸⁰ MONTAGNER Hubert. Article *L'enfant et l'animal : un lien unique*. Le Journal des Professionnels de l'Enfance N° 26.

Conjointement à cela, nous verrons dans le point suivant que les temps de médiation animale, de par leur organisation, peuvent aussi constituer de véritables repères dans le quotidien des enfants en institution...

❖ **La médiation éducative associant l'animal : des repères et des rituels qui rassurent et structurent le « monde intérieur » de l'enfant**

En amont du projet de médiation, deux des enfants que j'accompagnais à l'IMP, N. 7 ans et J. 12 ans, internes, étaient tous les deux en perpétuelle quête de repères et semblaient « subir » leur emploi du temps sans vraiment pouvoir s'y référer et s'y repérer, comme c'est d'ailleurs souvent le cas dans ce type d'institution. Ainsi, ils ne cessaient de demander aux professionnels « *Mais maintenant je suis avec qui ?* », « *Je suis avec toi ?* », « *Mais je vais où moi ?* », « *Et après on fait quoi ?* », etc... Ils m'apparaissaient dans ces moments là totalement perdus et déboussolés : le corps « désarticulé » pour J. et l'expression tendue, inquiète pour N. D'ailleurs, c'était généralement lors des temps de transition que J. ou N. « explosaient », se retrouvant dans de véritables états de mal-être, où ils n'étaient plus du tout accessibles au raisonnement, au réconfort, totalement « en proie » à leurs émotions. L'expression du besoin de repères sécurisants, de structuration, me semblait alors évidente...

Lorsque l'EJE et moi avons mis en place le projet de médiation éducative associant le cochon d'Inde au sein de l'atelier pédagogique, en direction des quatre garçons, les effets positifs, en particulier pour J. et N., ont été indéniables et surprenants : le repérage spatio-temporel et les temps de transition se sont améliorés, le nombre de questionnements relatifs au déroulement de la journée et de la semaine, ainsi que la fréquence des états de « crise » et de mal-être a spontanément et significativement diminué...

Pour le zoothérapeute François BEIGER, c'est l'animal en lui-même qui constitue un repère sécurisant et rassurant pour l'enfant. De mon point de vue, il s'agit là d'une vision trop simpliste... Effectivement, la présence « permanente » de l'animal familier, ses rythmes biologiques, mais aussi sa grande dépendance à l'Homme, induisent de fait une organisation constante et structurée... Mais, conjointement à cela, dans le cadre de médiations éducatives, les outils pédagogiques et les activités, liées au soin de l'animal, à son entretien, à son alimentation, peuvent constituer selon moi, de véritables repères et rituels pour l'enfant !

Aussi, ces outils pédagogiques et ces activités éducatives liées à l'animal, leur répartition et leur ritualisation, sont tant d'éléments et de détails d'organisation à penser et à élaborer finement par l'éducateur, car ils contribuent pleinement selon moi, au cadre contenant et structurant de la médiation éducative ! Les temps, les espaces, autour et avec l'animal, mais aussi les supports pédagogiques, pouvant devenir pour les enfants de véritables repères spatio-temporels sécurisants que chacun s'approprie et intègre à sa façon, à son rythme...

Ainsi, par exemple, le planning, accroché au-dessus de la cage du cochon d'Inde, était devenu le « point de rendez-vous » des garçons lorsqu'ils entraient dans l'atelier pédagogique, chacun s'y référant systématiquement afin de découvrir avec enthousiasme la tâche qu'ils allaient effectuer pour l'animal ; tous intégrant, progressivement, la suite séquentielle des faits et la répartition journalière des responsabilités.

Le prochain point étant justement l'occasion de m'intéresser aux enjeux de ces responsabilités, et plus largement de ces temps de médiation, par rapport au sentiment d'estime de soi, qui constitue, je le rappelle, un préalable essentiel à l'épanouissement de l'enfant.

II.2.b. Lorsque la médiation éducative associant l'animal favorise et consolide un sentiment d'estime de soi positive chez l'enfant

❖ Prendre soin de l'animal et apprendre à croire en soi : la valorisation de l'enfant au travers les temps de médiation

Comme je l'exposais lors de mon introduction, la dévalorisation fréquente de J., C., N. et R., leur mésestime d'eux-mêmes, m'a particulièrement interpellé dès mes premières semaines de stage. Lors de la phase de réflexion de mon projet, le sentiment d'estime de soi m'ait donc apparu comme une finalité incontournable de celui-ci et c'est tout au long des temps de médiation associant l'animal, que cette finalité a pris sens ; mes observations me permettant rapidement de constater que ces temps de médiations se révélaient être, là encore, très bénéfiques pour les quatre garçons... Petit à petit, les « *Je suis méchant* », « *Je suis moche* » ou encore les « *J'y arriverai pas* » ont disparu et ont laissé place à des « *Pour nettoyer la cage c'est moi l'meilleur* », des « *Lucie, regardes ! J'ai construis le camion tout seul, je suis trop fort !* », ou encore à des « *Tu as vu comme je fais bien* » ! Cette évolution n'étant pas sans raisons...

Comme tout espace de médiation, la médiation animale offre une merveilleuse occasion aux enfants de s'essayer et de se découvrir à des places et à des rôles différents de ceux qu'ils occupent habituellement. Ainsi, je me souviens par exemple du jour où nous avons construit avec C., R. et J., la cage du cochon d'Inde : C. (10 ans), qui généralement dépréciait ses capacités et restait en retrait des activités par peur de vivre un échec, avait cette fois-ci, bien voulu participer avec les autres au montage... En réussissant à visser les petites pièces, à construire, C. se prouvait à lui-même et aux autres qu'il était « capable » et, debout à côté de la cage montée, je voyais pour la première fois, son visage s'illuminer, révélant une certaine satisfaction de lui-même⁸¹... A mon sens, pour les enfants comme C., qui ont une confiance en eux et une estime d'eux-mêmes très fragiles, la médiation animale est d'autant plus intéressante pour leur épanouissement dans le sens où, elle ne sous-entend pas de situations de compétition ou de risques d'échec et les apprentissages ne sont pas explicitement en jeu.

De mon point de vue, ces temps de médiation associant l'animal sont aussi une opportunité non-négligeable pour l'éducateur, de percevoir différemment, sous un autre angle, les enfants, de poser peut-être sur eux un autre regard. C'est donc tant d'occasions de rassurer l'enfant quant à sa « valeur », de mettre en avant ses capacités, de lui signifier que l'on croit en lui... Ainsi, de par son regard, ses gestes, ses mots et ses encouragements, l'éducateur accorde une « attention positive » à chaque enfant, attention qui les incite à répéter leurs comportements positifs ; car, comme le soulignent les propos de Sylvie BOURCIER, « *L'attention (...) agit sur la fréquence ou l'intensité du comportement de l'enfant.* »⁸²... Petit à petit, en confiant des responsabilités à l'enfant, en valorisant systématiquement ses compétences, l'éducateur va lui permettre de développer, d'intégrer ou de consolider, un sentiment interne d'estime de soi positif ainsi qu'une image positive de lui-même. A ce niveau là, l'animal présent dans l'espace de médiation, tient lui aussi un rôle important et complémentaire : peut-être tout d'abord parce qu'il porte un regard « neutre » et « neuf » sur l'enfant, il n'a pas connaissance de son dossier ou de ses « étiquettes » éventuelles... Mais peut-être aussi parce que rapidement, l'enfant va repérer et interpréter certains comportements de l'animal comme une reconnaissance et un amour qu'il reçoit en retour de son engagement, des soins qu'il prodigue. L'animal renvoyant une image positive de l'enfant à lui-même, celui-ci va progressivement se percevoir comme quelqu'un « d'aimable », de « capable » et de « bon »...

⁸¹ Cf. Annexes, photo n° 3.

⁸² BOURCIER Sylvie, intervenante en petite enfance. Article *L'attention positive, élément-clé d'une discipline incitative*. Extrait de *Métiers de la petite enfance* n° 155 - Novembre 2009.

Comme vient d'ailleurs le confirmer le Pr. MONTAGNER, «(...) quand l'animal répond par des comportements que les enfants interprètent comme une adhésion à leurs conduites et paroles (...) C'est la confiance en soi qui peut naître ou renaître. C'est la confiance dans autrui qui peut éclore ou revenir. C'est l'auto-estime qui peut s'installer. »⁸³... L'observation de R. (8 ans), qui se désignait fréquemment de « méchant », de « monstre », me semble ici bien illustrer ces différents propos :

R. est assis sur la banquette, et a sur ses genoux Chaussette, il le caresse tout en lui donnant une feuille d'endive et lui dit à voix basse : « Tu vois Chaussette, je m'occupe bien de toi », l'animal le regarde et émet un petit couinement, R. lève alors les yeux vers moi, me fait un grand sourire et me dit « Il est content de moi ».

Aussi, la valorisation des enfants m'a semblé être particulièrement « en jeu » au travers les photos et les vidéos que nous avons réalisé tout au long du projet de médiation ; ils pouvaient alors se découvrir et s'observer eux-mêmes en situation de « réussite », en action et en interaction auprès et avec le cochon d'Inde qu'ils accueillaient... Ainsi, à chaque fois qu'ils découvraient ces images positives d'eux-mêmes, J., N., R. et C. exprimaient spontanément un réel plaisir⁸⁴, de la satisfaction, de la fierté et le besoin de partager cette joie avec quelqu'un. Enfin, je dirai qu'il me semble important de retenir que, dans un contexte de médiation animale, l'enfant se trouve dans le rôle gratifiant de celui qui prend soin de l'Autre (de l'animal familier)⁸⁵, il prend progressivement conscience qu'il lui est utile et indispensable, qu'il est responsable de son bien-être, de sa vie, que l'animal a « besoin de lui » pour manger, pour boire... Ce type de médiation est donc peut-être une réponse « (...) à une sorte d'instinct fondamental, le besoin de prendre soin (...) »⁸⁶ ; besoin qui m'a semblé d'autant plus prononcé chez les enfants présentant un syndrome carenciel...

A présent, il me semble pertinent d'élargir ma réflexion relative aux bénéfices de la médiation animale pour l'épanouissement de l'enfant, en voyant peut-être au-delà de l'espace de médiation en lui-même... En allant m'intéresser aux relations humaines que ce type de projet peut susciter.

⁸³ MONTAGNER Hubert. *L'enfant et l'animal*. Op.cit. 260 p.

⁸⁴ Cf. Annexes, photos n° 4 et 5.

⁸⁵ Cf. Annexes, photo n° 6.

⁸⁶ RICHIER & ZAJBERT, psychiatres. *Le colloque de Thiers – Animal, Handicap et Institution*. C.R.E.A.I. Novembre 1996.65 p.

II.3. Lorsque la médiation animale génère du lien social : un projet « animalier » au cœur des relations humaines

II.3.a. La médiation éducative associant l'animal en IMP, une occasion de consolider les liens entre l'enfant, sa famille et l'institution

❖ Un projet, un support, un nouveau regard... Lorsque l'enfant se révèle et se dévoile autrement à sa famille

En élaborant ce projet de médiation animale, j'ai eu à cœur de ne pas « oublier » les familles des enfants que j'accompagnais car, comme je l'exposais lors de points précédents, le travail avec les familles est pour moi un aspect essentiel du métier d'EJE et ce même si elles ne sont pas « physiquement » présentes dans l'institution. Aussi, cette expérience en IMP m'aura permis de constater que ce type de projet peut permettre à l'éducateur, à l'enfant et aux parents de se rencontrer et de communiquer « différemment », autour d'un thème où l'enfant a un rôle valorisant, gratifiant.

Déjà, lorsqu'on parle de médiation animale avec les familles, nous ne sommes plus dans un registre où les difficultés de l'enfant, son handicap, ou encore les difficultés familiales, sont « pointées du doigt ». C'est un contexte dans lequel, comme je le disais précédemment, l'enfant et ses compétences sont mises en avant, valorisées, un contexte où l'on s'intéresse avec les parents aux bénéfices de la médiation pour leur enfant, à leur perception d'un tel projet et aux animaux en général, à la présence éventuelle d'animaux dans la famille... Nous sommes alors peut-être dans un registre de communication où les parents peuvent se sentir moins « tendus », plus à l'aise.

Conjointement à cet aspect, l'élaboration personnalisée pour chaque enfant, d'un cahier « visuel » relatif au projet de médiation animale, m'a semblé constituer un précieux support au lien entre l'enfant et sa famille... Ce dans le sens où les dessins, mais surtout les photos de l'enfant qui y étaient classés, au fur et à mesure du projet, mettaient en valeur l'enfant, ses compétences dans la relation et le soin à l'animal, mais aussi son inscription au sein du groupe d'enfants. Permettant ainsi à l'enfant, lorsqu'il rentrait en famille le week-end, de se montrer sous un nouveau jour à ses parents, à sa fratrie et à son entourage ! En effet, les retours des enfants, m'ont permis de constater que le visionnage du cahier, des dessins, des photos, en famille semblait susciter la communication entre eux et leurs proches ; ainsi C. par exemple,

exprimait régulièrement au retour des week-ends, combien sa maman et sa grande sœur lui disaient être fières de lui en découvrant comme il savait s'occuper du cochon d'Inde. Selon moi, ce type de support, contribue donc à renforcer un sentiment de continuité chez l'enfant... Ce cahier devenant même pour N., le plus jeune, une sorte « d'objet transitionnel » qui lui facilitait le vécu des trajets entre sa maison et l'IME.

A présent, dans une dernière partie, il me semble intéressant d'orienter ma réflexion vers les enjeux de la médiation animale au regard des relations internes à l'IMP et donc peut-être à un certain « épanouissement collectif »...

II.3.b. Un projet « fédérateur » au sein du groupe d'enfants

❖ Vers un « mieux vivre ensemble » en IMP... Un animal, un quotidien et un plaisir partagés

En démarrant cette expérience en IMP, je me souviens mettre souvent questionnée par rapport au fait que, J., C., R. et N., avaient des comportements particulièrement « durs » entre eux, ils s'insultaient et se brutalisaient très facilement, leurs interactions viraient rapidement à de violents conflits. Aussi, en observant attentivement leurs situations d'interaction je me souviens m'être interrogée quant à leurs « possibilités d'empathie » vis-à-vis de l'Autre...

Néanmoins, les temps de médiation animale se sont rapidement révélés être l'occasion de les sensibiliser implicitement au respect de l'Autre, de l'être vivant et de ses besoins. Ainsi, progressivement, j'ai pu constater que, la présence du cochon d'Inde dans l'atelier, suscitait chez les garçons, des expressions et des attitudes d'empathie à son égard ; eux qui habituellement semblaient ne pas trop se préoccuper du respect de l'Autre et de ses besoins étaient soudainement très attentifs et très sensibles au bien-être du petit animal...

Ainsi me revient par exemple le souvenir de Charles qui, lorsqu'il entendait Chaussette couiner dans sa cage lui répondait d'un ton rassurant « *T'inquiètes pas Chaussette, on va te donner à manger après* ». Comme le confirme Gail MELSON, « *S'investir dans la vie animale, (...) permet de mettre à l'épreuve la sensibilité morale des enfants (...) [et] A mesure que le cadre moral se consolide, l'aspect moral des relations avec les animaux et l'environnement naturel va de pair avec l'aspect moral des relations humaines.* »⁸⁷

⁸⁷ MELSON Gail. Op.cit.112 et 142 p.

Ces propos me confortant dans l'idée que, les temps de médiation associant l'animal induisent véritablement chez l'enfant une prise de conscience relative au respect de l'être vivant... Aussi, les garçons furent dès le départ très respectueux du cadre établi, et surtout de Chaussette, veillant toujours à ne pas lui nuire : « *Il y a trop de bruit, Chaussette n'aime pas ça* », « *Arrêtes, ça va lui faire peur !* », « *Chut, il dort* »⁸⁸ ou encore, la première fois que J. l'a vu, « *On doit pas le toucher tout de suite, il nous connaît pas encore, il faut d'abord qu'il s'habitue* » ; cette dernière phrase me rappelant ce que c'est « s'apprivoiser », comme l'expliquait si joliment le renard au Petit Prince...

Mais au-delà encore de cet apprivoisement et de cette sensibilisation au respect, les temps de médiation animale sont aussi, à mon sens, une belle occasion d'insuffler aux enfants des valeurs liées au partage, au plaisir d'être et de faire ensemble... Comme l'a écrit le poète Jacques DELILLE « *Le bonheur le plus doux est celui qu'on partage* »⁸⁹ ; c'est peut-être justement là, au cœur des médiations éducatives, dans ces instants si précieux de partage et de complicité que, les relations se jouent et s'épanouissent, tant entre les enfants, qu'entre eux et l'éducateur... Leur permettant d'établir un contact, de se rencontrer et de se découvrir différemment⁹⁰... D'ailleurs, la relation « triangulaire » suscitée par la médiation apparaissait fréquemment dans les dessins spontanés des enfants⁹¹, témoignant ainsi, il me semble, du sens que ces temps prenaient pour eux.

Au travers l'organisation des temps et des espaces autour de l'animal, l'EJE, garant de la médiation, transmet aux enfants qu'ils ont chacun une place et un rôle au sein du groupe, qu'ils ont un objectif commun : le bien-être de l'animal... Aussi, la spécificité et l'intérêt de choisir l'animal comme « support vivant » de la médiation, réside ici dans le fait que, de par sa présence et ses comportements, celui-ci suscite complicité, interactions et liens entre les différents acteurs de la médiation, qu'ils soient petits ou grands... Me revient alors à cet instant une observation qui me semble bien illustrer mes différents propos :

Nous sommes dans l'atelier pédagogique avec J., C., R. et N., ils sont dans un temps de jeux libres et jouent avec les petites voitures sur le tapis lorsqu'on toque à la porte... C'est une visite de pré-admission, la Chef de service entre, suivie des deux parents.

⁸⁸ Cf. Annexes, photo n° 7.

⁸⁹ Citation extraite du site www.evene.fr

⁹⁰ Cf. Annexes, photos n° 8 à 11.

⁹¹ Cf. Annexes, photo n° 12.

La fillette quant à elle reste cachée derrière la porte et malgré les encouragements, n'entre pas. J. spontanément, se lève et se dirige vers elle, il lui tend la main et lui dit « Viens avec moi, viens voir, on a un cochon d'Inde » ; les yeux de la fillette s'écarquillent, elle sourit à J., lui prend la main et accepte de le suivre dans l'atelier. La maman s'empresse de nous dire « Elle adore les animaux »... Tandis que la fillette s'installe à côté de la cage, J. lui présente Chaussette puis lui explique comment il s'en occupe. Après quelques instants elle se met à lui parler, à lui poser des questions sur l'animal, J. lui répond avec enthousiasme. Il lui montre ensuite fièrement son cahier « Projet Chaussette » et commente à voix basse les différentes photos de lui et de l'animal, la fillette et lui se mettent à rire ensemble... Les parents sourient et se disent rassurés de la voir ainsi.

De mon point de vue, c'est en ce sens que les temps de médiation associant l'animal « (...) favorise le développement d'interactions, la coopération et l'apprentissage mutuel entre enfants (...) »⁹²...

Pour finir je dirai donc que, en encourageant l'apparition d'une cohésion au sein du groupe⁹³, la médiation éducative associant l'animal est aussi, selon moi, au regard de cette expérience, un merveilleux moyen de consolider le sentiment d'appartenance des enfants accueillis en IMP... Sentiment qui, tout comme la sécurité affective ou l'estime de soi, est essentiel à l'épanouissement et au développement de l'enfant !

⁹² MONTAGNER Hubert. *L'enfant, l'animal et l'école*. Op. cit. 19 p.

⁹³ Cf. Annexes, photo n° 13.

CONCLUSION

Arrivant au terme de l'élaboration de ce mémoire, il me semble à présent nécessaire de retracer dans les grandes lignes, mon cheminement...

Dans la continuité d'un travail de problématisation, j'entreprenais ma réflexion en me posant cette question centrale : *Comment, en tant qu'Educateur de Jeunes Enfants au sein d'une équipe d'IMP, contribuer à l'épanouissement d'enfants, présentant une « déficience mentale légère » en lien, pour la plupart, avec des carences affectives et/ou éducatives avérées ?*

J'émettais alors l'hypothèse suivante : *En proposant des temps de médiation éducative associant l'animal en IMP, l'Educateur de Jeunes Enfants contribue à l'épanouissement d'enfants, présentant une « déficience mentale légère », en lien, pour la plupart, avec des carences affectives et/ou éducatives avérées.*

Ayant pour objectif de vérifier la validité de mon hypothèse j'ai, dans un premier temps, fondée ma réflexion et mes recherches sur l'épanouissement de l'enfant accueilli en IMP. J'ai présenté alors, la complexité de ce contexte institutionnel ainsi que les questionnements que cela a suscité en moi, en abordant des éléments tels que, les sentiments de sécurité affective et d'estime de soi, les notions de « bien-traitance », de « handicap », de « déficience », ou encore les problématiques liées aux situations de placement et à l'expression du syndrome carentiel en IMP. Prenant conscience des enjeux de la relation éducative dans un tel contexte, je me suis engagée dans une réflexion relative à la médiation. C'est donc dans la continuité de cette réflexion que ma seconde partie s'est esquissée et construite, dans l'articulation d'observations et de recherches sur la médiation animale ; ce tissage, ce lien théorie-pratique, me permettant de dévoiler, au fil des pages, le sens de cette médiation éducative au regard de l'épanouissement des enfants accueillis en IMP.

L'élaboration de ce mémoire m'a permis de structurer ma pensée et donc d'énoncer clairement ce que vers quoi je souhaite tendre à travers mon positionnement professionnel. J'ai pu progressivement prendre conscience de l'ampleur et de la complexité de la médiation animale ; celle-ci nécessitant comme tout projet de médiation, une véritable démarche de réflexion, ne pouvant en aucun cas être réduite à une lubie de l'éducateur... L'intérêt de l'enfant, ses besoins, devant toujours demeurer au centre des préoccupations éducatives.

Parallèlement à cela, cette réflexion ainsi que mes observations, m'ont permis de constater que - au-delà de la relation spontanée « enfant-animal » et des nombreux enrichissements que peut en tirer l'enfant dans son développement - les temps de « médiation éducative associant l'animal » constituent, pour les enfants accueillis au sein de l'IMP et l'EJE, une merveilleuse occasion de se rencontrer et de se percevoir sous un nouveau jour, autour d'un centre d'intérêt commun des plus fédérateurs, l'animal... Aussi, j'ai pu comprendre, qu'au cœur de ces espaces de médiation si vivants, si particuliers, il s'agit également, pour l'éducateur, à travers le soin à l'animal, de valoriser ces enfants et leurs compétences, de leur redonner confiance en eux ; de penser et d'instaurer pour et avec eux des rituels et des repères spatio-temporels sécurisants ; de les sensibiliser à des valeurs telles que le partage ou le respect... Ou encore de favoriser la consolidation des liens entre eux et leurs familles par l'utilisation de supports à la communication tels que la photographie... Mettant ainsi en place des conditions propices à l'épanouissement de chaque enfant.

Grandie de cette expérience si singulière et du chemin que j'ai parcouru tout au long de l'élaboration de ce mémoire, je peux aujourd'hui confirmer qu'en proposant aux enfants accueillis au sein de cet IMP, des temps de médiation éducative associant l'animal, l'Educateur de Jeunes Enfants contribue pleinement à leur épanouissement. Ce type de médiation se révélant être, à l'issue de ce travail, un merveilleux moyen de favoriser chez ces enfants l'apparition et/ou la consolidation des sentiments de sécurité affective, d'estime de soi et d'appartenance.

Néanmoins, il me semble tout de même nécessaire de nuancer mes propos en rappelant que cette hypothèse a été validée dans un contexte bien précis, un contexte où ce type de médiation associant l'animal s'est révélée être, à un moment donné, l'une des pistes éducatives les plus pertinentes et les plus adéquates au regard des besoins des enfants accueillis... Aussi, il me semble que, comme tout projet en lien avec l'humain - et de ce fait avec des êtres uniques - nous ne pouvons réduire nos pratiques à des généralités ou à un ensemble de recettes dénués de sens.

La question du sens me tient particulièrement à cœur dans ma pratique professionnelle d'EJE auprès de l'enfant et de sa famille... Le sens des mots, le sens des actes et peut-être même le sens de la vie, étant, selon moi, des aspects essentiels du travail social...

Avec du recul, je me rends compte que les rencontres et les découvertes qui ont balisé mon chemin lors de cette aventure en IME, ont été déterminantes dans le sens où, elles m'ont réellement permis de saisir les enjeux de la médiation dans la relation éducative... Se rencontrer, « s'apprivoiser », au cœur d'un espace propice, à la fois au lien, à la distance et à l'épanouissement de chacun ; n'est-ce pas là un beau défi à relever ?...

Il ne m'est pas aisé de conclure ce mémoire... Peut-être justement parce que je ne le considère pas comme une fin en soi, mais plutôt comme une invitation à voir plus loin...

Les mots me manquent pour exprimer à quel point l'élaboration de ce mémoire et plus largement cette immersion en IMP, ma rencontre avec ces enfants, ces familles et ces professionnels, ont été pour moi enrichissantes... Tous m'ont donné une belle leçon de vie et m'ont conforté dans l'idée que la bien-traitance et les médiations peuvent améliorer un bon nombre des « petits riens du quotidien » qui fondent le métier d'EJE...

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus ou consultés

- ✓ BEIGER François. *L'enfant et la médiation animale : Une nouvelle approche de la zoothérapie*. Ed. DUNOD, 2008.
- ✓ CONDORET Ange. *L'animal compagnon de l'enfant*. Ed. FLEURUS, 1973.
- ✓ CAPUL Maurice & LEMAY Michel. *De l'éducation spécialisée*. Ed. ERES, 2008
- ✓ CARTRY Jean. *Les parents symboliques*. Ed. DUNOD, 2004.
- ✓ DUCLOS Germain. *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire mère-enfant, 2004.
- ✓ GABERAN Philippe. *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Editions ERES, 2003.
- ✓ JUHEL Jean-Charles. *La déficience intellectuelle - Connaître, comprendre, intervenir*. Les Presses de l'Université Laval et Chronique Sociale, 2007.
- ✓ LAMIZET Bernard. *La médiation culturelle*. L'harmattan communication, 1999.
- ✓ LE CAPITAINE Bruno & KARPOWICZ Annick. *Guide de l'éducateur de jeunes enfants, 3^{ème} édition*. Ed. DUNOD, 2008.
- ✓ LEMAY Michel. *J'ai mal à ma mère*. Editions FLEURUS PSYCHO-PÉDAGOGIE, 2001.
- ✓ MELLIER Denis. *L'inconscient à la crèche – Dynamique des équipes et accueil des bébés*. ESF Editeur, 2000.
- ✓ MELSON Gail. *Les animaux dans la vie des enfants*. Petite bibliothèque Payot, 2009.
- ✓ MONTAGNER Hubert. *L'enfant et l'animal. Les émotions qui libèrent l'intelligence*. Ed. Odile Jacob, 2002.
- ✓ MONTAGNER Hubert (sous la direction de). *L'enfant, l'animal et l'école*. BAYARD EDITIONS / A.F.I.R.A.C. 1995.
- ✓ PEILLE Françoise. *La bientraitance de l'enfant en protection sociale. Tout faire pour assurer le droit à une véritable enfance*. Ed. ARMAND COLIN, 2005.
- ✓ Petit Larousse Illustré 2007.

- ✓ REHEL Philippe. *L'accueil du tout-petit à l'hôpital*. ESF Editeur, 1994.
- ✓ RESTOUX Pauline - HANDICAP INTERNATIONAL. *Vivre avec un enfant différent. Comprendre et soutenir les parents d'un enfant handicapé ou malade*. Ed. MARABOUT, 2007.
- ✓ RINGLER Maurice. *L'enfant déficient en 40 questions*. Ed. DUNOD, 2000.
- ✓ RINGLER Maurice. *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Ed. DUNOD, 2004.
- ✓ RINGLER Maurice. *Le bonheur de l'enfant handicapé*. Ed. DUNOD, 2009.
- ✓ ROUZEL Joseph. *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Ed. DUNOD, 2004.
- ✓ ROUZEL Joseph. *Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social*. Ed. DUNOD, 2005.
- ✓ SOULE Michel (sous la direction de). *L'animal dans la vie de l'enfant*. Ed. ESF, 1980.

Articles & revues

- ✓ BOURCIER Sylvie. *L'attention positive, élément-clé d'une discipline incitative*. *Métiers de la petite enfance* n° 155, novembre 2009.
- ✓ LE DUC Yves. *Etre handicapé et jeune enfant : une vie à construire* ». *EJE Journal* n° 2.
- ✓ MAUVAIS Patrick. *L'enfant séparé de sa famille : Quels défis pour une démarche de Bien-traitance ?* *Enfance Majuscule* Mars-Août 2006 - Numéro Spécial « La bien-traitance interrogée ».
- ✓ MONTAGNER Hubert. *Le contact avec l'animal permet de déverrouiller le monde intérieur de l'enfant* ». *Education Enfantine* n° 6, février 2005.
- ✓ MONTAGNER Hubert. Article *L'enfant et l'animal : un lien unique*. Dossier *L'enfant et l'animal – Une relation pas bête !* *Le Journal des Professionnels de l'Enfance* n° 26, janvier-février 2004.
- ✓ OCANA Eliane. *Voyage au cœur des médiations*. *EJE Journal* N° 21.
- ✓ RAPOPORT Danielle. *La « bien-traitance » : naissance d'une notion*. *Le Furet* n° 59.
- ✓ RICHIER J-P et ZAJBERT H. *Le colloque de Thiers. Animal, Handicap et Institution*. C.R.E.A.I. Novembre 1996.
- ✓ SELLENET Catherine. *De la bientraitance des enfants à la bientraitance des familles ?* *Spirale* Janvier 2004.

- ✓ TREMINTIN Jacques. *L'expérience de l'IME de Plabennec. A cheval, toujours plus loin.* Lien Social n° 718 / 22, juillet 2004.
- ✓ VERNAY Didier. *Y a-t-il des Moogli parmi nous ?* Dossier *L'enfant et l'animal - Une relation pas bête !* Le Journal des professionnels de l'Enfance n° 26, janvier-février 2004.
- ✓ VUILLEMENOT Jean-Luc. *Un animal ça aide à s'épanouir, à se construire.* L'école des parents, décembre 1998.

Sites Internet consultés

- ✓ http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SPI_029_0069#no1
- ✓ http://www.corps-memoire.com/IMG/pdf/qu_est_ce_qui_aide_un_enfant.pdf
- ✓ www.dicopsy.com
- ✓ www.evene.fr
- ✓ www.fondation-apsommer.org
- ✓ <http://www.institutfrancaisdezoothérapie.com>
- ✓ www.larousse.fr
- ✓ www.legifrance.gouv.fr
- ✓ www.lien-social.com
- ✓ <http://www.lire-ecrire.org/conseils-pratiques/elever-un-enfant-un-adolescent/instruction-et-education/lepanouissement-de-la-personnalite.html>
- ✓ www.passerelles-eje.info
- ✓ www.mediation-animale.org

ANNEXES

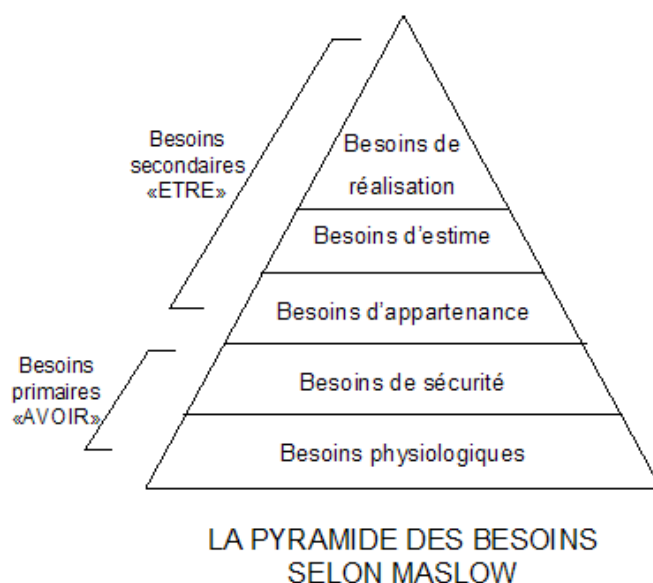
- ❖ Document n° 1 : Pyramide des besoins de Maslow

- ❖ Document n° 2 : Charte des droits et libertés de la personne accueillie

- ❖ Document n° 3 : Autorisations photographies

- ❖ Photographies n° 1 à 13

❖ Document n° 1



http://www.surfeco21.com/wp-content/uploads/2009/10/pyramide_maslow.gif

❖ Document n° 2

CHARTRE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE ACCUEILLIE

Extrait du site www.legifrance.fr

Article 1^{er} : Principe de non-discrimination

Dans le respect des conditions particulières de prise en charge et d'accompagnement, prévues par la loi, nul ne peut faire l'objet d'une discrimination à raison de son origine, notamment ethnique ou sociale, de son apparence physique, de ses caractéristiques génétiques, de son orientation sexuelle, de son handicap, de son âge, de ses opinions et convictions, notamment politiques ou religieuses, lors d'une prise en charge ou d'un accompagnement, social ou médico-social.

Article 2 : Droit à une prise en charge ou à un accompagnement adapté

La personne doit se voir proposer une prise en charge ou un accompagnement, individualisé et le plus adapté possible à ses besoins, dans la continuité des interventions.

Article 3 : Droit à l'information

La personne bénéficiaire de prestations ou de services a droit à une information claire, compréhensible et adaptée sur la prise en charge et l'accompagnement demandés ou dont elle bénéficie ainsi que sur ses droits et sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, du

service ou de la forme de prise en charge ou d'accompagnement. La personne doit également être informée sur les associations d'usagers œuvrant dans le même domaine.

La personne a accès aux informations la concernant dans les conditions prévues par la loi ou la réglementation. La communication de ces informations ou documents par les personnes habilitées à les communiquer en vertu de la loi s'effectue avec un accompagnement adapté de nature psychologique, médicale, thérapeutique ou socio-éducative.

Article 4 : Principe du libre choix, du consentement éclairé et de la participation de la personne

Dans le respect des dispositions légales, des décisions de justice ou des mesures de protection judiciaire ainsi que des décisions d'orientation :

1° La personne dispose du libre choix entre les prestations adaptées qui lui sont offertes soit dans le cadre d'un service à son domicile, soit dans le cadre de son admission dans un établissement ou service, soit dans le cadre de tout mode d'accompagnement ou de prise en charge ;

2° Le consentement éclairé de la personne doit être recherché en l'informant, par tous les moyens adaptés à sa situation, des conditions et conséquences de la prise en charge et de l'accompagnement et en veillant à sa compréhension.

3° Le droit à la participation directe, ou avec l'aide de son représentant légal, à la conception et à la mise en oeuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne lui est garanti.

Lorsque l'expression par la personne d'un choix ou d'un consentement éclairé n'est pas possible en raison de son jeune âge, ce choix ou ce consentement est exercé par la famille ou le représentant légal auprès de l'établissement, du service ou dans le cadre des autres formes de prise en charge et d'accompagnement. Ce choix ou ce consentement est également effectué par le représentant légal lorsque l'état de la personne ne lui permet pas de l'exercer directement. Pour ce qui concerne les prestations de soins délivrées par les établissements ou services médico-sociaux, la personne bénéficie des conditions d'expression et de représentation qui figurent au code de la santé publique.

La personne peut être accompagnée de la personne de son choix lors des démarches nécessitées par la prise en charge ou l'accompagnement.

Article 5 : Droit à la renonciation

La personne peut à tout moment renoncer par écrit aux prestations dont elle bénéficie ou en demander le changement dans les conditions de capacités, d'écoute et d'expression ainsi que de communication prévues par la présente charte, dans le respect des décisions de justice ou mesures de protection judiciaire, des décisions d'orientation et des procédures de révision existantes en ces domaines.

Article 6 : Droit au respect des liens familiaux

La prise en charge ou l'accompagnement doit favoriser le maintien des liens familiaux et tendre à éviter la séparation des familles ou des fratries prises en charge, dans le respect des souhaits de la personne, de la nature de la prestation dont elle bénéficie et des décisions de justice. En particulier, les établissements et les services assurant l'accueil et la prise en charge ou l'accompagnement des mineurs, des jeunes majeurs ou des personnes et familles en difficultés ou en situation de détresse prennent, en relation avec les autorités publiques compétentes et les autres intervenants, toute mesure utile à cette fin.

Dans le respect du projet d'accueil et d'accompagnement individualisé et du souhait de la personne, la participation de la famille aux activités de la vie quotidienne est favorisée.

Article 7 : Droit à la protection

Il est garanti à la personne comme à ses représentants légaux et à sa famille, par l'ensemble des personnels ou personnes réalisant une prise en charge ou un accompagnement, le respect de la confidentialité des informations la concernant dans le cadre des lois existantes.

Il lui est également garanti le droit à la protection, le droit à la sécurité, y compris sanitaire et alimentaire, le droit à la santé et aux soins, le droit à un suivi médical adapté.

Article 8 : Droit à l'autonomie

Dans les limites définies dans le cadre de la réalisation de sa prise en charge ou de son accompagnement et sous réserve des décisions de justice, des obligations contractuelles ou liées à la prestation dont elle bénéficie et des mesures de tutelle ou de curatelle renforcée, il est garanti à la personne la possibilité de circuler librement. A cet égard, les relations avec la société, les visites dans l'institution, à l'extérieur de celle-ci, sont favorisées.

Dans les mêmes limites et sous les mêmes réserves, la personne résidente peut, pendant la durée de son séjour, conserver des biens, effets et objets personnels et, lorsqu'elle est majeure, disposer de son patrimoine et de ses revenus.

Article 9 : Principe de prévention et de soutien

Les conséquences affectives et sociales qui peuvent résulter de la prise en charge ou de l'accompagnement doivent être prises en considération. Il doit en être tenu compte dans les objectifs individuels de prise en charge et d'accompagnement.

Le rôle des familles, des représentants légaux ou des proches qui entourent de leurs soins la personne accueillie doit être facilité avec son accord par l'institution, dans le respect du projet d'accueil et d'accompagnement individualisé et des décisions de justice.

Les moments de fin de vie doivent faire l'objet de soins, d'assistance et de soutien adaptés dans le respect des pratiques religieuses ou confessionnelles et convictions tant de la personne que de ses proches ou représentants.

Article 10 : Droit à l'exercice des droits civiques attribués à la personne accueillie

L'exercice effectif de la totalité des droits civiques attribués aux personnes accueillies et des libertés individuelles est facilité par l'institution, qui prend à cet effet toutes mesures utiles dans le respect, si nécessaire, des décisions de justice.

Article 11 : Droit à la pratique religieuse

Les conditions de la pratique religieuse, y compris la visite de représentants des différentes confessions, doivent être facilitées, sans que celles-ci puissent faire obstacle aux missions des établissements ou services. Les personnels et les bénéficiaires s'obligent à un respect mutuel des croyances, convictions et opinions. Ce droit à la pratique religieuse s'exerce dans le respect de la liberté d'autrui et sous réserve que son exercice ne trouble pas le fonctionnement normal des établissements et services.

Article 12 : Respect de la dignité de la personne et de son intimité

Le respect de la dignité et de l'intégrité de la personne est garanti. Hors la nécessité exclusive et objective de la réalisation de la prise en charge ou de l'accompagnement, le droit à l'intimité doit être préservé.

❖ Document n° 3

Autorisations photographiques

Je soussigné(e) : M^{me} D [redacted]
Domicilié(e) : 91 [redacted]
[redacted] Tél : [redacted]
(mère* / représentant(e) légal(e))* de : J [redacted]
autorise / n'autorise pas *
l'Association [redacted] ou tout partenaire agréé et mandaté par l'Association
A EFFECTUER SUR SA PERSONNE, DES PRISES DE VUES ET DE SON ET A DIFFUSER TOUT OU EN
PARTIE DES ENREGISTREMENTS PHOTOGRAPHIQUES, VIDEO ET SONORES REALISES AINSI QUE LE
FILM, VIDEOGRAMME, OU PRODUIT MULTIMEDIA QUI EN SERAIENT ISSUS
Fait à : [redacted] Le 19 / 04 / 2010
Signature :
(précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »)
Lu et approuvé [redacted]
\$
* rayer la mention inutile

Je soussigné(e) : M^{me} [redacted]
Domicilié(e) : 109 [redacted]
[redacted] Tél : [redacted]
mère* / représentant(e) légal(e)* de : C [redacted]
autorise / n'autorise pas *
l'Association [redacted] ou tout partenaire agréé et mandaté par l'Association
A EFFECTUER SUR SA PERSONNE, DES PRISES DE VUES ET DE SON ET A DIFFUSER TOUT OU EN
PARTIE DES ENREGISTREMENTS PHOTOGRAPHIQUES, VIDEO ET SONORES REALISES AINSI QUE LE
FILM, VIDEOGRAMME, OU PRODUIT MULTIMEDIA QUI EN SERAIENT ISSUS
Fait à : [redacted] Le 20 / 04 / 2010
Signature :
(précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »)
Lu et approuvé [redacted]

Je soussigné(e) :

Domicilié(e) :

..... Tél :

mère* / représentant(e) légal(e)* de : Ni

autorise / n'autorise pas*

l'Association ou tout partenaire agréé et mandaté par l'Association
A EFFECTUER SUR SA PERSONNE, DES PRISES DE VUES ET DE SON ET A DIFFUSER TOUT OU EN
PARTIE DES ENREGISTREMENTS PHOTOGRAPHIQUES, VIDEO ET SONORES REALISES AINSI QUE LE
FILM, VIDEOGRAMME, OU PRODUIT MULTIMEDIA QUI EN SERAIENT ISSUS

Fait à : Le 13 / 02 / 02

Signature :

(précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »)

Lu et Approuvé :

Knapp

❖ Photographies n° 1 à 13

Photo n° 1



Se rencontrer...



Photo n° 2

Photo n° 3



Etre fier de soi...



Photo n° 4

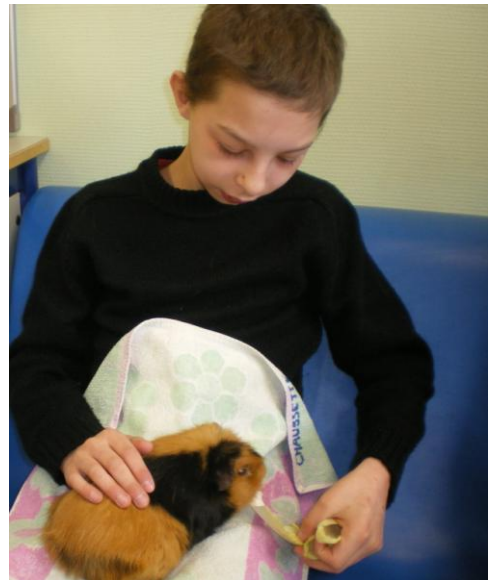
Se découvrir...

Photo n° 5



Se dévoiler...

Photo n° 6



Prendre soin...

Photo n° 7



Respecter...

Photo n° 8



S'ouvrir à l'Autre...

Photo n° 9



Photo n° 10



Photo n° 11



Photo n° 12

Dessin « spontané » de C. représentant : « Chaussette dans sa cage, toi et moi... On est content... ».



S'épanouir...

Photo n° 13



Etre ensemble, au cœur de la médiation...