

BOUCHAIN Héloïse

DOMAINE DE COMPETENCE 2

Conception et conduite de projets éducatifs spécialisés

-

DC2 – 2

MEMOIRE

*Des chiens à l'hôpital :
une médiation pour des enfants polyhandicapés*

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé,
session 2012.

• INTRODUCTION

J'ai rédigé mon mémoire de fin de formation d'Educatrice Spécialisée lors de mon stage de troisième année. J'ai effectué celui-ci au sein d'un hôpital pédiatrique, spécialisé dans l'accueil et l'accompagnement d'enfants et d'adolescents souffrant de polyhandicap.

Ce mémoire traite de *la médiation animale comme outil pédago-éducatif, relationnel et professionnel*. J'ai choisi cette thématique car j'y porte un vif intérêt en tant qu'outil novateur utilisant le « vivant ».

J'ai à ce titre un projet professionnel tourné vers l'emploi de la médiation animale. C'est notamment pour cela que j'ai choisi l'hôpital pédiatrique comme lieu de stage pour cette dernière année de formation, car il emploie des outils de médiation animale.

Je souhaite partager l'intérêt professionnel que je porte à la médiation animale dans nos pratiques et en faire observer les effets. Mais également de participer à son évolution, notamment au sein d'établissements sanitaires protégés dans lesquels l'insertion d'animaux est encore vue comme source de risques et de dangers.

De plus, l'hôpital ayant diverses activités de médiation, dont deux de médiation animale, je me suis questionnée quant à leurs objectifs et à leur utilisation dans le cadre des pratiques d'éducation spécialisée.

Mes questionnements se sont portés dans un premier temps sur les problématiques de ces enfants, liées à leur handicap. Ensuite j'ai observé les outils mis en place par les éducatrices pour y répondre ainsi que leurs effets dans le quotidien des enfants et de leur prise en charge.

Lors de mon arrivée en stage, une caractéristique commune à la plupart des enfants m'a interpellé. Il s'agit du non accès à la verbalisation et pour certains des difficultés à la comprendre. La communication non verbale est le principal mode d'expression de ces derniers et il n'est pas toujours évident d'en interpréter le véritable sens. Aussi communiquer avec eux pendant et hors activités peut s'avérer complexe. Pour l'éducateur spécialisé, c'est davantage lors des accompagnements au développement cognitif et socio-relationnel que cela pose de réelles difficultés dans nos pratiques.

Lors d'activités, la communication s'établit le plus souvent dans l'échange relationnel. Nous utilisons des questions simples où la réponse « oui » ou « non » sera

donnée par vocalisation, mouvement de la tête, regard soutenu sur le pictogramme ou encore mouvements oculaires. Pour une grande partie des jeunes accueillis, nous observons un sourire, une grimace et il est alors dépendant de notre interprétation de dire s'il s'agit d'une réponse adaptée à la question ou de la communication d'un ressenti, liée à la situation elle-même (plaisir, douleurs, fatigue, ennui, etc.). Il s'avère que ces outils de communication sont aléatoirement fiables. L'assimilation du code de communication n'est pas toujours optimisée car non utilisé en permanence avec le jeune, qui alors se ré-éloigne du protocole de communication initial.

Ces accompagnements pédagogiques et socio-éducatifs me semblaient alors à optimiser par des actions complémentaires dans l'instant ou en périphérie. Mon questionnement premier a donc été :

Quelle médiation participative permet de faciliter et d'optimiser l'accompagnement pédagogique et socio-éducatif de ces jeunes souffrants de polyhandicaps ?

J'en ai alors observé et étudié les différents outils de médiation utilisés par les éducatrices. J'ai recensé cinq types différents et leurs outils respectifs.

- La première se retrouve dans toutes les autres et est sans doute l'une des plus importantes dans nos pratiques. Il s'agit de la *médiation vocale*, autrement dit une médiation par « la voix ».
- Deux autres reposent sur des *stimulations sensorielles* (snoezelen ou objets ludiques de stimulation visuelle, auditive, tactile, odorante ou gouteuse) et des *stimulations vestibulaires*¹ et motrices (hamac, vélo-pousseur, tapis). Il s'agit d'une médiation senso-corporelle qui utilise directement les sens de l'enfant comme base médiative à partir de stimulations.
- Les *médiations par l'eau* (bassin thérapeutique et piscine).
- Enfin, les *médiations animales* (atelier « chien malin, chien câlin » et « équithérapie »).

Cette dernière m'a tout de suite très intéressée par l'apport différent qu'elle peut apporter en milieu hospitalier. En effet, l'insertion d'animaux en milieu sanitairement protégé auprès d'un public en grande fragilité de santé peut soulever maintes réflexions.

La question de la place que tient chacun des acteurs et surtout l'éducateur spécialisé autour de l'enfant pendant ces activités de médiation animale s'est alors posée. J'en arrive ainsi au second questionnement qui va me permettre d'introduire la problématique de ce

¹ Stimulations de l'équilibre lié à l'oreille interne et aux différents mouvements axiaux du corps.

mémoire : *Quelle place et rôle tient l'éducateur spécialisé auprès de l'enfant dans le schéma triangulaire enfants/animal-médiateur/éducateur ?*

Pour tenter de répondre à ce questionnement, la problématique que je souhaite étudier tout au long de ce mémoire est donc : *Si l'on admet la médiation animale comme outil professionnel, l'éducateur spécialisé en optimise les objectifs selon le projet de chaque jeune.*

Je cherche ici à comprendre comment nous pouvons utiliser la médiation animale comme outil de développement et d'évolution en termes d'observation et de relation. Je tends également à saisir en quoi le travail commun de l'éducateur et de l'animal permet à l'enfant d'entrer dans une dimension d'interaction et de communication, de jeu et de rencontre, de socialisation et de relation. Enfin, j'essaie d'analyser quels moyens médiatiques liés à l'animal nous permettent d'observer des initiatives motrices et des apprentissages auprès de ces enfants.

Je souhaite, par ma pratique en lien avec la médiation animale, être en relation avec ces jeunes différemment que dans les autres activités ou moments du quotidien où la médiation est seulement verbale ou objectale. Je veux observer ces jeunes dans ce cadre d'interaction avec l'animal pour être en mesure de retrouver ces comportements lors de nos futurs échanges. Avant toute autre chose, j'espère apporter à ces jeunes un cadre suffisamment sécurisant et une relation de confiance afin qu'ils s'autorisent à répondre à leurs désirs/pulsions envers le chien et ainsi exprimer leur ressenti. Au-delà du simple instant de plaisir et de la rupture du rythme de l'hospitalisation, j'attends d'utiliser l'atelier de médiation animale comme base de travail et comme espace reconnu libre par le jeune afin d'établir un accompagnement différents concourant aux objectifs de prise en charge.

Aussi, je présente dans un premier temps l'hôpital et son public. Puis j'aborde des questions théoriques quant à la médiation et la médiation animale auxquelles j'ajoute les particularités liées aux pratiques d'éducation spécialisée auprès d'un public polyhandicapé en milieu hospitalier. Je présente ensuite l'atelier « Chien Malin Chien Câlin » ainsi que Romuald, jeune adolescent que j'ai accompagné dans cet atelier. J'expose alors les projets que j'ai avancés concernant cette situation. Enfin, je propose une réflexion des pratiques professionnelles de l'éducateur spécialisé, dans le cadre de la médiation animale.

1 LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

1.1 L'HOPITAL

1.1.1 L'HISTOIRE :

L'hôpital doit sa création à deux legs en faveur de l'Assistance Publique.

Dès 1850, le comte Georges de la Rochefoucauld accueille dans un pavillon de son domaine quelques enfants convalescents. Puis en 1854, il édifie un pavillon de 111 lits pour accroître les capacités d'hébergement. A sa mort, l'établissement est légué à l'Assistance Publique (le 21 janvier 1863).

En 1849, Théodore-Marie Fortin apporte un legs en faveur de l'Assistance Publique au profit des enfants pauvres des écoles congréganistes² parisiennes. En 1922, au départ des religieuses chargées de l'enseignement, les classes sont remplacées par des chambres d'isolement et hébergent désormais des enfants convalescents cardiaques.

Depuis les années 1970, l'hôpital a intégré les progrès accomplis dans la prise en charge du polyhandicap. La diminution du nombre de lits (130 lits en 1970 contre 80 actuellement) a permis d'améliorer les conditions d'hébergement, notamment par la création d'espaces de jour.

1.1.2 LE PUBLIC³ :

L'hôpital accueille des enfants et adolescents souffrants de polyhandicaps. L'annexe 24ter du 24 octobre 1989 définit le polyhandicap comme un « handicap grave à expression multiple associant déficiences motrices et déficiences mentales sévères ou profondes entraînant une restriction extrême de l'autonomie et des possibilités de perception, d'expression et de relation (...) éventuellement aggravé d'autres déficiences ou troubles (... il) nécessite le recours à des techniques spécialisées pour le suivi médical,

² « Dans le langage officiel, on distingue les écoles laïques et les écoles congréganistes dirigées par les frères des écoles chrétiennes ou par les sœurs de diverses obédiences » - source : <http://dictionnaire.sensagent.com>

³ Afin d'avoir un regard sur les besoins de ces enfants, j'ai revisité la pyramide d'A. MASLOW que vous trouverez en annexe n°1.

l'apprentissage des moyens de relation, de communication, le développement des capacités d'éveil sensori-moteur et intellectuel concourant à l'exercice d'une autonomie optimale ».

Ces jeunes souffrant de polyhandicap ont peu ou pas de motricité et sont concernés par un risque conséquent de paralysie. Ils ont des troubles de la conscience du corps, une absence de langage articulé, voire un nonaccès à la verbalisation/vocalisation, et leurs sens sont altérés partiellement ou totalement. Aussi, leurs capacités à entrer en relation et à échanger une communication sont grandement compromises.

Certaines problématiques liées à leurs pathologies entrent directement en compte dans nos pratiques. L'alimentation est l'une d'entre-elles car un grand nombre d'enfants disposent d'une gastrostomie⁴ nutritive ou de confort, ceux qui ont la capacité de manger se confrontent à des difficultés de déglutitions et de mastication. Aussi l'accompagnement lors des repas est adapté au risque de fausses routes et d'étouffements, ainsi qu'au rythme plus lent nécessaire aux bonnes conditions de repas. Leur état physiologique, notamment les BMR⁵ ou les déformations morphologiques, conditionnent nos pratiques car elles peuvent être une contre-indication à certaines actions (balnéothérapie et « équithérapie » entre autre). Ainsi, une véritable dynamique entre les éducatrices et les médecins existe, elle permet d'être en cohérence dans la prise en charge à la fois de santé et d'éducation, préservant de ce fait la continuité de l'accompagnement global de l'enfant.

1.1.3 LE FONCTIONNEMENT :

L'hôpital propose des accueils à long terme et des séjours temporaires.

L'accueil à long terme concerne les enfants et adolescents polyhandicapés ayant besoin d'un environnement sanitaire en raison de la gravité de leurs atteintes. On trouve notamment des jeunes souffrants de maladies évolutives ou en état de coma dans le cadre de pathologies neurologiques.

L'accueil en séjour temporaire concerne des jeunes similaires ayant besoin d'une prise en charge à la fois éducative, rééducative et sanitaire sur une durée déterminée (postopératoire, préopératoire, besoin de soutien de la famille).

⁴ Il s'agit d'une sonde permettant à l'alimentation d'arriver directement dans l'estomac. Cette solution répond à un trouble de la déglutition majeur risquant d'entraîner des fausses routes.

⁵ Bactéries Multi-Résistantes

En terme de matériels et de locaux spécifiques, l'hôpital possède une salle de rééducation kinésique, une salle de psychomotricité, un centre d'activité servant aux diverses activités et muni d'un espace snoezelen, d'un bassin thérapeutique et d'un parc spacieux agrémenté d'une piscine extérieure couverte pour les activités d'été. Un espace « bien-être » et une salle de bain multi-sensorielle sont en cours de réalisation, l'espace snoezelen est en projet de réadaptation.

1.1.4 L'ORGANISATION DU TRAVAIL A L'HOPITAL :

L'hôpital possède plusieurs services interdépendants :

Le *service médical* regroupe des professionnels médicaux et paramédicaux (médecins, infirmiers, pharmacien, stomatologue, psychologue). Ici il est question du suivi médical de ces enfants, de l'évolution de leurs pathologies et des directions prises par la prise en charge hospitalière.

Le *service de soins* rassemble sept unités d'accueil (cadres de santé, aides-soignants, auxiliaires de puériculture, agents de services hospitaliers). Les équipes de soins travaillent dans le quotidien des enfants, leurs missions sont de veiller à la mise en place des directives médicales et paramédicales (orthopédie, positionnements, etc.), de les accompagner dans le rythme des journées (réveils, toilettes, changements de positions, repas, etc.) mais également d'animer leur quotidien par des activités (préparations culinaires, musique, télévision, lecture, discussions et présence, etc.).

Le *service d'éducation et de rééducation* [SER] rassemble une cadre socio-éducative, une éducatrice spécialisée, une éducatrice de jeunes enfants, une monitrice éducatrice, une kinésithérapeute, une ergothérapeute, une psychomotricienne, une diététicienne, une orthoptiste, une assistante de services sociaux et une secrétaire médicale. Ce service fonctionne en périphérie et en collaboration avec les équipes de soins. Il s'agit de stimuler les enfants dans un objectif d'évolution ou de maintien des acquis. Je présente les modalités des prises en charges ci-après.

Enfin, les *services administratifs* et *techniques* regroupent la direction et les personnels administratifs, de la restauration, de la blanchisserie et de l'entretien des locaux et du parc.

Je propose un organigramme du fonctionnement hiérarchique de l'hôpital en annexe n°2.

1.1.5 L'EQUIPE S.E.R. A L'HOPITAL :

Des professionnels de formations différentes interviennent dans la prise en charge globale de l'enfant et l'accompagnement de sa famille.

La *kinésithérapeute* fait des aspirations respiratoires afin d'aider le jeune à mieux respirer, mobilise les membres pour éviter qu'ils ne s'ankylosent ou encore veille à la bonne installation dans les corsets orthopédiques dorsaux ainsi que leur fréquence. Elle propose également des prises en charges individuelles de rééducation ainsi que des temps de balnéothérapie avec une éducatrice.

L'*ergothérapeute* participe à la réalisation et au suivi des adaptations matérielles pour le confort de l'enfant et la prévention des déformations orthopédiques. Elle accompagne et conseille les parents dans l'aménagement de leur domicile pour faciliter l'accueil de leur enfant. Elle évalue ses capacités cognitives et met en place des outils de communication adaptés. Enfin, elle participe avec les éducatrices à des prises en charges visant à stimuler l'utilisation des différents supports de communication.

La *psychomotricienne* propose des prises en charges individuelles et collectives autour de la relation à l'objet, la relation à l'autre, par le regard, le contact, l'échange ; elle stimule et recherche des réponses motrices, des initiatives, une appréciation de l'environnement et une conscience de soi.

L'*éducatrice de jeunes enfants, la monitrice éducatrice et l'éducatrice spécialisée* ont pour mission de proposer des activités éducatives, sensorielles, de stimulation et/ou de plaisir, d'apprentissage et de socialisation au sein des unités, au centre d'activités ou en extérieur lorsque le temps le permet. Ces activités sont les bases d'observation des enfants, et de l'évaluation de leur situation à un instant déterminé. Il s'agit alors de définir des objectifs adaptés aux difficultés avérées et aux potentiels appréciés. Les prises en charge sont majoritairement collectives et inter-unités lorsqu'elles se passent au centre d'activités ou en groupe de vie lorsqu'elles se font directement dans les unités. Nous avons la possibilité de proposer ces prises en charge seule, entre collègues éducatrices ou encore avec des collègues paramédicaux ou d'unités.

L'*assistante de service social* est en charge des relations avec les familles lors des admissions, des visites ou encore des orientations. Elle leur transmet également les évolutions et les événements particuliers dans la prise en charge hospitalière (retours au domicile imprévus ou nécessaires, propositions du service coiffeur, hospitalisations, décès).

2 MEDIATION & MEDIATION ANIMALE : THEORIE & PRATIQUE

2.1 LES MEDIATIONS

2.1.1 LA MEDIATION :

Le système de médiation existe depuis des milliers d'années. « La racine *medi* est utilisée par les Romains, par exemple pour nommer la "*MediTerraneus*" : la mer méditerranée, littéralement "*au milieu des terres*". Comme la mer méditerranée est **au milieu** des terres, le médiateur est **au milieu** des médiés, les aidant à recréer un espace de dialogue et d'entente »⁶.

Parler de médiation, c'est en premier lieu penser à un outil de gestion des conflits, de recherche de compromis, de reliaison⁷ de différentes parties. « La médiation s'appuie sur une conception dynamique des relations humaines et du tissu social »⁸.

On appelle couramment *médiation* le « fait de se servir d'intermédiaires entre deux ou plusieurs choses »⁹. Il s'agit ici d'une définition généraliste et peu interrogative de nos pratiques en éducation spécialisée. Aussi, je propose un essai de définition de cette notion phare pour la suite de ce mémoire.

Je souhaite parler de la médiation comme un outil socio-thérapeutique et pédagogique. Georges CHAPPAZ nous dit dans son article que « le concept de médiation apparaît aujourd'hui (...) comme l'un des outils susceptibles de favoriser l'intégration »¹⁰. J'ajoute que « la médiation se constitue dans le rapport entre l'individu et le collectif »¹¹.

Le Père Guy Gilbert dit que « pour parler de médiation il faut être trois »¹² : l'utilisateur, l'objet médiateur et le professionnel. L'objet médiateur appelle l'attention de l'utilisateur et lui permet de se confronter à une réalité tri-dimensionnelle et tri-relationnelle. Cette réalité dépend alors de l'objet médiateur lui-même.

⁶ http://www.espace-mediation.be/3_c_etymologie.html

⁷ DE PERRITTI cité dans http://www.pedagopsy.eu/diverses_mediations.htm

⁸ http://www.pedagopsy.eu/diverses_mediations.htm

⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diation>

¹⁰ CHAPPAZ G. *Comprendre et construire la relation*, article paru en 1996 dans SPIALE – Revue de Recherches en Education, n°17

¹¹ Ibid. p.10

¹² GILBERT G., directeur de la Bergerie de Faucon dans « Virgule et les autres, la médiation animale », DVD créé par la Fondation A. P. SOMMER.

L'objet médiateur est, comme son nom l'indique, *objet*. Il est donc utilisé par le professionnel *avec* et *pour* l'utilisateur. Si cet objet est matériel (instrument de musique, livre, balle, jeu) nous parlerons d'une *relation tri-dimensionnelle* qui relie l'utilisateur au professionnel par l'objet médiateur. Dans le cas où cet objet est vivant (la voix, l'animal), nous parlerons de *relation tri-relationnelle*.

Mais que dire dans le cas où l'objet médiateur est imperceptible visuellement et tactilement (musique, voix, vent)? J'aurais tendance à penser que nous pouvons parler de *relation sensorielle*. En effet, ce qui va lier l'utilisateur au professionnel, c'est le partage des ressentis, qu'il s'agisse d'entendre, de sentir ou encore de ressentir un élément. C'est le moment commun et la verbalisation qu'il occasionne qui en fera une médiation.

Dans le cadre des pratiques éducatives, toute médiation se doit d'être adaptée et réfléchie. Le professionnel reste celui qui dirige la médiation, il « cherche à accorder son intervention aux capacités des sujets, et pour cela, « il organise son monde pour lui assurer la réussite (...) et lui faciliter la tâche » (Bruner) »¹³.

Dans ce sens, une médiation, quelle qu'elle soit, « ne peut être réfléchie qu'en relation avec les finalités du projet éducatif qu'il s'agit d'énoncer avec la plus grande précision »¹⁴. Aussi l'objectif d'une médiation est de « promouvoir une transformation de l'équipement cognitif, une évolution dynamique du potentiel de développement »¹⁵.

La médiation nous permet d'accomplir certaines de nos missions professionnelles car elle nous repositionne au centre de l'interaction afin de ne pas être seulement des intermédiaires facilitateurs, mais des acteurs de la construction de l'utilisateur. Ainsi, la médiation permet une interrelation entre l'enfant et l'éducateur.

2.1.2 LES MEDIATIONS EN PRATIQUE A L'HOPITAL :

Les éducatrices de l'hôpital utilisent, pour une grande part de leurs pratiques, des outils de médiation.

¹³ CHAPPAZ G. – Op. Cit. – p.21

¹⁴ Ibid. p.13

¹⁵ Ibid. p.13

Le premier outil que nous employons est la voix et la verbalisation. Elles sont le cœur même de nos pratiques. Nous utilisons notre voix pour entrer en communication avec les jeunes, pour la maintenir et pour la clore. Nous verbalisons chaque évènement, chaque action dans l'instant avec l'objectif de permettre à ces enfants d'assimiler le son, le mot, la signification à l'élément rattaché pour une communication toujours plus fine. Cependant, il s'agit là d'une base médiative, c'est-à-dire sans l'utilisation d'un objet médiateur. Aussi, je propose de présenter brièvement les médiations objectales qu'utilise l'équipe éducative.

Les stimulations sensorielles ou vestibulaires et motrices ne constituent pas elles-mêmes une médiation mais en utilisent. En effet, une stimulation sensorielle consiste à proposer un espace-temps où le jeune est en situation de découverte et d'interaction avec l'objet ou lui-même. Cependant, être dans l'espace *snoezelen*, c'est amener l'enfant à suivre des mouvements lumineux, c'est lui permettre de sentir son corps grâce à un coussin ou un matelas vibrants. Il s'agit donc d'utiliser des objets spécifiques pour atteindre un objectif de prise en charge. L'intérêt de ce genre de stimulation, et c'est en cela qu'il s'agit d'une médiation, est que le professionnel est en relation constante avec l'enfant, grâce à un objet qui devient *commun* (objets de stimulation visuelle, auditive, tactile, hamac, vélo-poussoir, tapis). La médiation se situe donc dans la communauté d'un objet, qui permet à deux personnes (l'enfant et l'éducatrice) de se rencontrer.

Les médiations par l'eau et les médiations animales constituent des activités de médiation par l'élément ou le vivant.

L'eau n'est ici pas seule « facilitatrice d'un travail corporel, elle est utilisée comme support intermédiaire dans la relation »¹⁶. C'est bien la notion d'*intermédiaire* qui donne sens à la médiation. Il s'agit de permettre au jeune d'accepter le contact physique et corporel à travers la sensation de contenance et du soutien malléable de l'eau. C'est donner sens à la liberté de mouvement par le jeu direct (autre type de base médiative), stimuler la conscience du corps, de soi, des autres et de l'environnement proche.

Les médiations animales se font au travers de deux activités : l'atelier « chien malin chien câlin » que je présenterai dans la suite de ce mémoire, et des séances d'« équithérapie ». Concernant cette dernière, l'*objet* médiateur est en fait *animal* médiateur. En effet, c'est ici le poney qui permet le travail éducatif et relationnel autour

¹⁶ GRASSET C. – *L'eau, espace de médiation thérapeutique* - article paru en 1999 dans Revue Neuropsychiatrie Enfance et Adolescence n°9.

d'objectifs prédéfinis. Un nouvel élément est à prendre en compte concernant cette activité de médiation animale active : l'équithérapeute. En effet, les professionnelles (éducatrice, psychomotricienne et aides-soignantes) ne se retrouvent pas en position directionnelle de l'action et de l'animal médiateur. Elles sont *coactives* avec l'équithérapeute et en relation directe avec les jeunes. Ici, c'est l'équithérapeute qui dirige la séance, qui garantit le cadre et les objectifs et qui mène les exercices. Elle coordonne les différents acteurs pour favoriser l'acquisition des objectifs. L'éducatrice accompagne le jeune dans sa découverte du monde et sa rencontre avec l'animal tout en le laissant libre d'agir. Le médiateur est donc le poney dans le sens où c'est grâce à sa présence que l'enfant va procéder à des actions en collaboration avec l'éducatrice. Ici encore, le médiateur fait liance entre l'enfant et l'éducatrice autour des objectifs à atteindre.

2.2 LA MEDIATION ANIMALE

2.2.1 GENESE DE LA MEDIATION ANIMALE¹⁷ :

Depuis des milliers d'années, les traces dessinées, écrites ou orales laissées par l'Homme représentent des relations avec l'animal. Qu'ils s'agissent de la préhistoire humaine ou de l'antiquité, l'animal intègre la mythologie et acquière une symbolique forte dans l'esprit humain.

Cependant, la première date précise de l'utilisation pensée d'animaux dans le cadre d'un accompagnement de personnes survient en 1792, en Angleterre au sein de la fondation de York Retreat de William TUKE. Il y enseignait à ses patients (des personnes souffrantes de troubles mentaux) comment prendre soin de petits animaux afin de restaurer leur confiance en eux.

En 1867, l'Institut Bethel, à Bielefeld en Allemagne, accueillant des personnes souffrant d'épilepsie, utilise les contacts avec les oiseaux, chiens, chats et chevaux.

Pendant la première guerre mondiale, des balades à cheval étaient utilisées pour la rééducation des soldats blessés.

¹⁷ BELIN B. – Animaux au secours du handicap – Paris, 2003 – Edition L'HARMATTAN, Collection Technologie de l'action sociale – p. 18 à 21

De nombreux psychiatres, psychologues, médecins et auteurs s'intéressent et s'interrogent sur cette utilisation de l'animal durant tout le XXème siècle. Les capacités d'ouverture sociale, de stabilisant émotionnel, de stimulant cognitif et physique sont peu à peu précisées et acceptées par les chercheurs et professionnels.

Aujourd'hui, quelques établissements se sont spécialisés dans la prise en charge de l'humain au travers de l'animal. Je cite ici, à titre d'exemple, la Bergerie de Faucon dans les Alpes Maritimes qui accueille des jeunes en situation de délinquance. « ...l'originalité est de baser l'approche éducative sur la relation à l'animal. La Bergerie permet au jeune d'évoluer d'un comportement agressif vers un comportement équilibré, raisonné, en lui faisant découvrir ses potentialités d'attention à l'autre à travers la vie en communauté, à travers les animaux »¹⁸.

La médiation animale apparaît aujourd'hui comme un « outil de plus en plus incontournable »¹⁹.

2.2.2 *ESSAI DE DEFINITION DE LA MEDIATION ANIMALE :*

La médiation animale est une pratique qui favorise les liens entre l'utilisateur et l'animal dans le but de maintenir ou d'améliorer un potentiel physique, cognitif, affectif ou encore psychosocial.

François BEIGER nous en propose deux regards : l'un sur l'efficacité de la médiation animale, l'autre sur une réciprocité entre l'animal, l'utilisateur et le professionnel. « C'est une médiation qui se pratique (...) à l'aide d'un animal (...). On cherche à éveiller des réactions visant à maintenir ou à améliorer leur potentiel psychique, cognitif, physique, psychosocial et émotionnel »²⁰. Il la définit également comme « une méthode de travail qui favorise des liens naturels et bienfaisants entre les humains et les animaux et qui s'applique à toute activité entraînant l'utilisation d'un animal auprès de personnes, à des fins préventives, thérapeutiques ou récréatives (... qui) mise sur la réciprocité dont fait

¹⁸ GILBERT Guy - <http://www.bergerie-faucon.org>

¹⁹ TREMINTIN J. – *A cheval, toujours plus loin pour les polyhandicapés* – article paru en 2004 dans la revue Lien Social n°718

²⁰ BEIGER F. – *L'enfant et la médiation animale, une nouvelle approche par la zoothérapie* – Paris, 2008 – Edition DUNOD – p.18

preuve l'animal (...) sur son potentiel de stimulation, de motivation et de contact affectif »²¹.

Ainsi, la médiation apparaît comme un outil que le professionnel peut utiliser dans sa recherche d'évolution de l'utilisateur, vers les objectifs de prise en charge, mais également comme un nouvel acteur de l'accompagnement de celui-ci. « L'animal fonctionne ici comme un compagnon avec lequel le patient a des relations privilégiées permettant au (...) professionnel) de comprendre et déceler certains faits susceptibles d'être interprétés »²². De plus, dans le cadre de prises en charges infantiles, « les interactions enfant/animal constituent une aide au développement psychique de l'enfant et sont un véritable « outil » (...) pédagogique »²³.

2.2.3 LES EFFETS DE LA MEDIATION ANIMALE :

La médiation animale implique « une triangulation composée de trois entités vivantes qui vont agir les unes sur les autres »²⁴. L'animal remplit alors « des fonctions cumulées de source de sécurité, de stimulus, d'agent intermédiaire, de soutien physique et affectif, d'éponge pour les émotions voire de support qui compense la plupart des déficiences »²⁵. Georges-Henri ARENSTEIN et Jean LESSARD témoignent que l'animal « permet de redonner une place au sujet et de ne pas voir simplement le malade »²⁶.

Je présente ici quatre effets de l'animal sur les enfants lors d'activités de médiation animale. Je propose également, en annexe n°3, le triangle pédagogique de J. Houssaye dans lequel j'ai introduit l'animal médiateur. Je l'ai modifié et vous l'expose à présent afin d'apprécier la richesse qu'apporte l'animal à la dynamique pédagogique et à la relation triangulaire de la médiation.

²¹ BEIGER F. – Op. Cit. – p.18

²² BELIN B. – Op. Cit. – p.52

²³ Ibid. p.54

²⁴ BEIGER F. & JEAN A. – *Autisme et zoothérapie, communication et apprentissage par la médiation animale* – Paris, 2011 – Edition DUNOD – p.15&16

²⁵ Ibid. p.26

²⁶ ARENSTEIN G.H. & LESSARD J. – *La zoothérapie, nouvelles avancées* – Canada, 2010 – Edition OPTION SANTE - p.149

2.2.3.1 L'ANIMAL, UN OBJET TRANSITIONNEL :

« L'animal entre dans la vie de l'enfant comme « objet transitionnel » (...) successivement animal « inanimé », animal « animé », animal « animal ». »²⁷

D. W. Winnicott définit l'objet transitionnel comme une chose dont l'enfant s'investit et qu'il reconnaît comme extérieur à son corps mais n'appartenant pas à cette réalité extérieure. Il s'agirait d'un élément venant compenser les manques affectifs de l'enfant. Notamment, quand il devient objet de sa curiosité et stimule des maîtrises kinesthésiques. L'effet en est donc une suspension de l'anxiété, une diminution des angoisses.²⁸

L'évolution du regard que porte l'enfant envers l'animal, en tant qu'objet transitionnel dont parle Bernard BELIN, prend sens dans la temporalité et la fréquence des pratiques. En effet, lors de la première rencontre, l'animal peut paraître objet inanimé, dépourvu de vie selon les capacités cognitives de l'enfant. Cependant, pour ces enfants déficients, leur regard prendra compte de l'animation de l'animal par ses mouvements, ses actions... Alors, par les jeux, la chaleur sentie sous les caresses, les palpitations du cœur lors d'un câlin, l'animal devient vivant aux yeux de l'enfant et lui porte un regard d'animal « animal ».

A l'hôpital, Tracy²⁹, jeune femme autiste, participe aux séances d'« équithérapie » depuis six mois. Nous avons pu observer une évolution dans son regard envers l'animal. Dans un premier temps, elle le regardait peu et repoussait ses tentatives de contact. Au fur et à mesure des séances, son regard s'est détaillé. Ce n'était plus l'animal objet qu'elle voyait mais l'animal animé qu'elle regardait. Elle s'est alors ouverte à son environnement et a débuté une acceptation de ce contact. Nous pouvions alors distinguer qu'elle observait l'animal comme un être vivant. Elle a alors su nous montrer ses capacités d'ouverture à l'environnement, de relation et d'interaction volontaire.

²⁷ BELIN B. – Op. Cit. – p.57

²⁸ GUILLEMOT M. & BLUMEL B. (sous la direction de) – *Petit Larousse de la Psychologie* – Mame, 2008 – Editions LAROUSSE – p.162

²⁹ Les noms des enfants ont été modifiés dans un souci d'anonymat et de respect de la vie privée.

Dans cette dimension, l'animal est donc médiateur dans l'évolution de la relation que tient l'enfant à son environnement et au monde. Aussi, nous pouvons dire que « grâce à l'animal, l'enfant est mieux préparé aux relations interhumaines »³⁰.

2.2.3.2 APAISEMENT, REASSURANCE ET SECURITE AFFECTIVE :

Les activités de médiations animales apportent à l'enfant une sécurité affective, par le caractère animal de l'outil médiateur. En effet, l'animal, être vivant doté de ressentis et de sentiments, sait porter attention à tout enfant qui lui est présenté et entre en interaction avec lui. L'enfant y trouve donc une réponse assurée. Cette sécurité affective lui permet d'être en dynamique de réassurance. C'est une fois encore la régularité et la fréquence de ces rencontres qui va provoquer et développer cette réassurance. Cette dernière a un effet positif sur les enfants d'apaisement général.

Hubert MONTAGNER nous en propose un regard : « Divers phénomènes contribuent à l'apaisement, à la réassurance et à la sécurité affective des jeunes enfants, et plus généralement des humains de tous âges, sans que le contact corporel soit nécessaire. Ainsi, la seule contemplation de certains animaux est anxiolytique, même à une certaine distance »³¹.

Depuis bientôt 6ans, Martin participe ponctuellement à l'atelier « chien malin, chien câlin ». Ce jeune homme de 24 ans est très réceptif à l'environnement et le rythme imposé par la prise en charge hospitalière l'affecte et est notamment un facteur angoissant. Lors de ses participations à l'atelier, nous observons inmanquablement un apaisement dans les premières minutes sans qu'il n'y ait eu encore de contact direct avec l'animal. Les chiens sont présents, passent devant chaque enfant et certains se prêtent au passage de brosse. Martin observe les chiens, leurs vas-et-viens dans l'espace. Rapidement son corps entier de décrispe, il s'apaise et peut enfin profiter de la séance sans l'angoisse de son arrivée.

³⁰ BELIN B. – Op. Cit. – p.57

³¹ MONTAGNER H. – *L'enfant et l'animal, les émotions qui libèrent l'intelligence* – Paris, 2002 – Edition ODILE JACOB – p.208

« L'animal va entraîner le rire par son comportement et sa complicité avec l'enfant. (...) L'animal transmettra de l'affection, de l'attachement, de l'amitié. Il ne laissera jamais l'enfant indifférent »³².

2.2.3.3 DES EFFETS SUR LES DYNAMIQUES RELATIONNELLES :

Il est ici question, avant toute autre chose, de *rencontre*. « Tout débute par une approche mutuelle qui se veut progressive et respectueuse, et qui passe par la proximité des corps, l'enfant étant confronté à la masse de l'animal, à son odeur (...). Puis viennent toutes les formes de contact possibles : le côte-à-côte, le face-à-face (...) s'esquissent souvent un toucher, une caresse, un câlin »³³.

Cependant, il ne s'agit pas uniquement des « interactions de l'enfant avec l'animal, mais aussi de celles qu'il développe en même temps ou ensuite avec des personnes ou dans le cadre de la relation triangulaire qui englobe l'animal »³⁴.

Olivier participe aux séances d'« équithérapie ». Lors de celles-ci, son intérêt premier est bien évidemment le poney. Cependant, il conserve une relation complémentaire avec l'adulte à ses côtés, que ce soit lors du portage, comme figure de sécurité, ou au fauteuil. Nous pouvons alors aborder des questions liées au corps à travers celui du poney. Olivier profite de la présence de l'animal tout en restant en relation avec nous par des échanges, des contacts et des verbalisations. C'est en grande partie l'adulte qui permet à l'enfant d'explorer l'environnement et l'animal.

Par ailleurs, « la relation sera d'autant plus forte pour l'enfant avec les personnes qu'il aura jugé importantes par le regard et l'écoute »³⁵. Aussi, l'importance d'être soi-même en tant que professionnel, en relation de confiance et d'interaction avec l'enfant est primordiale au succès de ces actions.

³² BEIGER F. – Op. Cit. – p.26

³³ TREMINTIN J. – Op. Cit.

³⁴ MONTAGNER H. – Op. Cit. – p156

³⁵ BEIGER F. & JEAN A. – Autisme et zoothérapie, communication et apprentissage par la médiation animale – Paris, 2011 – Edition DUNOD – p.15

2.2.3.4 LE DEVELOPPEMENT OU LE MAINTIEN DES COMPETENCES :

Avant tout, il est important « d'admettre une certaine réalité que, avant d'être déficient, l'enfant est un enfant qui a des potentiels et des capacités, mais dont le monde intérieur est tellement brouillé et segmenté qu'il ne peut les révéler tout seul ou qu'il n'en éprouve pas le besoin »³⁶.

Les actions de médiation animale « rendent lisibles et fonctionnelles des compétences fondamentales dites socles qui sous-entendent le développement et la régulation des émotions, affects, systèmes de communication, conduites sociales et constructions intellectuelles »³⁷. C'est ici l'animal qui est « stimulus médiateur (et) va permettre à l'enfant de se valoriser, de trouver son « moi », de canaliser ses émotions »³⁸.

Ainsi, « l'enfant peut installer, conforter ou retrouver une attention visuelle soutenue conjointe à travers des relations durables, les yeux dans les yeux avec un animal qui les initie, les recherche et les facilite par sa quête permanente ou fréquente du regard et ses élans à l'interaction »³⁹. Il en va de même pour « les élans à l'interaction nécessaires à l'installation de relations proximales avec les partenaires humains »⁴⁰. J'ajoute que « la relation qui s'établit entre un chien médiateur et les enfants permet également de favoriser le développement du langage. En effet, on peut observer qu'en utilisant la présence du chien médiateur, les enfants cherchent à communiquer avec lui »⁴¹.

J'aimerais présenter ici Jérémie qui participe régulièrement à l'atelier « chien malin, chien câlin ». A la suite d'un « accident de la vie », il s'est retrouvé polyhandicapé. Sa prise en charge à l'hôpital consiste en l'accompagnement primaire de son éveil et des récupérations cognitives et sensori-motrices. Nous avons récemment pu observer une rapide évolution de sa situation et lors de sa dernière participation à l'atelier, l'animal a été un véritable outil de stimulation visuelle. Jérémie a suivi l'un des chiens des yeux, a su nous communiquer son désir de l'avoir près de lui. Durant cette séance-là, le chien a été l'outil nécessaire à Jérémie, et à nous-mêmes, pour observer et apprécier ses capacités d'attention visuelle soutenue retrouvées.

³⁶ BEIGER F. – Op. Cit. – p. 113

³⁷ MONTAGNER H. – Op. Cit. – p262

³⁸ BEIGER F. – Op. Cit. – p. 27

³⁹ MONTAGNER H. – Op. Cit. – p262

⁴⁰ Ibid. p.264

⁴¹ BEIGER F. – Op. Cit. – p. 39

Parallèlement, « les comportements affiliatifs, c'est-à-dire (...) ceux que l'enfant interprète comme une adhésion à ce qu'il fait, dit et pense, constituent une autre compétence sociale que les animaux stimulent »⁴². Enfin, « au cours de leurs interactions et de leurs échanges avec les animaux, la plupart des enfants révèlent des habiletés motrices insoupçonnées ou inattendues »⁴³.

Lors des ateliers, quand un enfant appelle un chien et que celui-ci vient le voir, ou bien s'il lui tend un jouet et que le chien l'attrape, l'enfant perçoit la réaction de l'animal, adaptée à sa demande, comme un comportement affiliatif de sa part. Ceci apporte à l'enfant un sentiment de confiance, une reconnaissance et enrichit son estime de soi. Il aura alors tendance à répéter ses demandes, et donc à entretenir ses acquisitions.

Il s'agit d'un véritable outil de stimulation, pour le jeune en interaction, l'enjeu étant maintenant pour le professionnel de tirer profit de ces situations dans l'intérêt du jeune et de son développement ou le maintien de ses acquis.

2.2.4 LA MEDIATION ANIMALE EN MILIEU HOSPITALIER :

2.2.4.1 LES ANIMAUX A L'HOPITAL⁴⁴ :

Depuis une quarantaine d'années, la législation régissant l'insertion d'animaux en milieu hospitalier a subi de nombreuses modifications. Je les présente ici rapidement de manière chronologique afin d'avoir une vue d'ensemble sur la jeunesse des possibilités de médiation animale en centres hospitaliers et établissements sanitaires protégés.

En 1974, le décret relatif *aux règles de fonctionnement des centres hospitaliers et des hôpitaux locaux* prononce que « les animaux ne peuvent pas être introduits dans l'enceinte de l'hôpital ».

⁴² MONTAGNER H. – Op. Cit. – p264

⁴³ Ibid. p.265

⁴⁴ <http://www.legifrance.gouv.fr>

En 1984, une circulaire du *ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale*, relative à *l'accès des chiens guides d'aveugles dans les établissements d'hospitalisations publiques* autorise désormais l'accès des chiens « dans les halls d'accueil et les salles d'attentes des hôpitaux », seules les chambres et les salles de soins étant interdites.

L'article 53 de la loi de 2005 pour *l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* promulgue « les chiens accompagnant des personnes handicapées, quel que soit le type de handicap, moteur, sensoriel ou mental, et dont les propriétaires justifient de l'éducation de l'animal sont dispensés du port de la muselière dans les transports, les lieux publics, les locaux ouverts au public ainsi que ceux permettant une activité professionnelle, formatrice ou éducative ».

2.2.4.2 LES MEDIATIONS EN CENTRE HOSPITALIER :

A ce jour, concernant les activités de médiations animales, l'accueil de chiens dans l'enceinte de l'hôpital est législativement autorisé mais dépend de l'appréciation de la Direction d'établissement.

Dans le cadre d'une prise en charge médicale d'enfants vulnérables, les questions de sécurité (chute, griffures) et les risques de zoonoses⁴⁵ sont à prendre en considération.

Cependant, le bon entretien et l'éducation des animaux introduits doivent être préalablement justifié par leur propriétaire, ici le professionnel gestionnaire des chiens médiateurs.

Dans le cadre inverse, à savoir la sortie de jeunes hospitalisés vers des structures animalières ou proposant des activités de sports adaptés, il dépend de l'appréciation du chef d'établissement et des médecins d'autoriser de manière individuelle ces sorties.

Les jeunes « autorisés » dépendent alors des mêmes règles de sécurité que les autres bénéficiaires du service, supplémentaires à la surveillance sanitaire portée par les professionnels hospitaliers accompagnants.

⁴⁵ Parasites, bactéries ou virus transmissibles de l'Animal à l'Homme.

Parallèlement, ces activités de médiations animales se confrontent parfois aux réticences de certains professionnels.

Ce sont ici des questions liées à la sécurité générale qui sont souvent l'origine de ces réticences, réelles précautions professionnelles.

Cependant, dans l'aménagement et la structuration de ces activités, ces questions sont pensées et anticipées au mieux, de manière à apporter les meilleures conditions d'exercice et de profit pour les jeunes.

Certaines précautions sont de rigueur : vêtements couvrants, surveillance des comportements canin (intervention si le chien lèche au niveau de la bouche, du nez ou des yeux, s'il joue trop brusquement), regard des attitudes des jeunes (mise à l'écart ou retrait en cas de peur ou de panique) ainsi que désinfection des matériels utilisés et/ou en contact avec l'animal).

2.2.4.3 LA MEDIATION ANIMALE EN PRATIQUE :

Les activités de médiation animale, au sein d'un hôpital pédiatrique auprès d'enfants et d'adolescents souffrants de polyhandicap, demandent une gestion particulière des séances. Il est préférable de « penser la médiation comme un processus extrêmement complexe et non comme une simple technique facilitatrice »⁴⁶.

Dans un premier temps, il est nécessaire d'offrir à ces jeunes un espace sécurisant et structurant. Pour cela, les séances doivent être articulées et ritualisées, c'est-à-dire que les enfants doivent pouvoir anticiper le changement de lieu, de dynamique et l'arrivée « mouvementée » des chiens.

L'articulation prend sens et effet dans la mise en relation avec les objectifs de prise en charge de chaque enfant et les objectifs que l'on fixe pour le groupe. Le professionnel anticipe alors son action et se trouve par conséquent en position rassurante.

La ritualisation consiste en la répétition de certains gestes : la caresse pour dire bonjour, brosser le chien pour prendre contact avec lui et s'en occuper, lui montrer de l'intérêt, etc. Il s'agit de permettre aux enfants de se repérer dans le temps et d'anticiper, hors activité, les actes qu'ils vont établir lors de l'atelier de médiation animale.

⁴⁶ CHAPPAZ G. – Op. Cit. – p17

Aussi, « il est important que chaque atelier ait toujours la même structure, la même forme, pour qu'il puisse être un repère pour les enfants et ainsi les sécuriser »⁴⁷.

Le repérage spatio-temporel est donc un facteur important. La représentation des différents acteurs l'est autant. Il est question que l'enfant reconnaisse le professionnel qui gère l'activité, celui qui anime, celui qui aide, et les différents animaux (leur taille, leur couleur, leur caractère). La différenciation et l'identification sont également deux éléments clefs aux bonnes conditions d'activités de médiation animale.

La verbalisation de la part des professionnels envers le/les jeune(s) est certainement la première des conditions à la réalisation bienfaisante d'une médiation animale. En effet, dans le cas de jeunes souffrants de cécités, il est essentiel de les avertir de tout contact brusque ou doux avant leur réalité, montrer avec les mots ce qu'ils ne peuvent voir pour leur permettre d'anticiper l'animal et donc de gérer leurs propres réactions.

Enfin, l'équipe doit être en mesure de canaliser les émotions, notamment d'angoisse ou de grande excitation de certains enfants, afin de conserver l'ambiance calme et sereine nécessaire au bon déroulement d'actions avec l'animal. Le caractère pathologique de la situation de ces enfants requiert une attention particulière quant à la régulation des stimulations cognitives. En effet, une stimulation trop importante chez certains de ces enfants peut déclencher des crises (épilepsie par exemple) qui annuleraient les résultats positifs de la séance. Par ailleurs, l'expression de douleur ou de peur qui se maintient, doivent être l'une des raisons d'un retrait de l'activité dans l'intérêt de l'enfant. Le laisser participer à une activité, quelle qu'elle soit, dans une situation d'inconfort ou de douleur revient à prendre le risque qu'il identifie cet inconfort, cette souffrance à l'activité elle-même.

Pour finir, je citerai François BEIGER dans ses termes : « Il est important et essentiel que l'enfant soit là encore volontaire pour être en contact relationnel avec les animaux »⁴⁸, base de toute activité de médiation animale.

⁴⁷ BAITAILLE A. – *Pour les enfants polyhandicapés, une pédagogie innovante* – Toulouse, 2011 – Edition ERES, Collection TRAMES – p.131

⁴⁸ BEIGER F. – Op. Cit. – p.145

3 UN PROJET INDIVIDUEL DANS UNE ACTIVITE COLLECTIVE DE MEDIATION CANINE

3.1 L'ATELIER « CHIEN MALIN CHIEN CALIN »

3.1.1 HISTORIQUE :

Dans le cadre d'une démarche de socialisation et d'ouverture sur l'extérieur, le service socio-éducatif a élaboré un atelier socio-thérapeutique et éducatif de médiation animale. L'objectif ici est d'apporter aux enfants un moyen différent pour améliorer les déficiences motrices et mentales, susciter le désir et le plaisir d'agir, notamment par des prises d'initiatives et une affirmation de soi.

L'atelier « Chien Malin Chien Câlin » voit le jour en octobre 2005 à l'initiative d'une ergothérapeute et de la cadre socio-éducative puis présenté à l'équipe SER et aux soignants. L'atelier se déroule alors un lundi matin sur deux et dure une heure et demie.

La première année a été une phase d'observation et d'adaptation du projet. Il était question de sensibiliser les enfants à la *médiation animale* par la construction d'un lien de confiance et de complicité dans la relation enfant/animal. Il fallait également identifier les bienfaits de ces ateliers pour les enfants, observer les réactions des enfants lors de leur rencontre avec l'animal, gérer les angoisses, le désir d'agir, ou au contraire les oppositions. Enfin, au terme de cette première année « expérimentale », une réflexion sur l'organisation des ateliers s'est mise en place : choix des enfants, différenciation des objectifs par groupes, etc. Dès la seconde année, l'atelier s'est mis en place à partir d'hypothèses de travail qui ont fait l'objet d'une démarche d'évaluation. Les objectifs et les moyens ont alors été ajustés. Des bilans annuels sont organisés avec l'éducateur canin, les référents de l'activité, les soignants participants ainsi que la cadre socio-éducative et la directrice de l'hôpital. Cette veille permet de conserver une cohérence entre les objectifs et la mise en œuvre concrète de l'atelier en garantissant sa capacité d'adaptation, d'observation, de compréhension et de communication. C'est à partir de la troisième année que le rythme devient hebdomadaire. Le nombre de groupe passe de deux à trois autour d'objectifs différents puis enfin à quatre. Aujourd'hui, l'atelier est dans sa septième année.

L'atelier est géré par un éducateur canin et est composé d'une équipe canine de six chiens. Quatre sont des golden retrievers, une autre est une croisée pinscher/labrador, enfin le plus jeune de la *troupe* est un bouvier bernois.

3.1.2 *OBJECTIFS ET FINALITES RECHERCHES :*

3.1.2.1 GROUPE « DECOUVERTE » :

Le groupe « découverte » est le plus ancien de l'atelier. Initialement construit pour donner sens et direction à l'atelier et à sa structuration, il est aujourd'hui utilisé comme espace de socialisation et de première rencontre avec l'animal. Ce sont les jeunes les plus sensibles sur le plan médical qui profitent de ces séances.

Ici, c'est peut-être davantage la dynamique récréative qui est attendue, permettant ainsi au jeune d'entrer de lui-même, ou par le jeu, en interaction avec l'animal. C'est aussi un moment de détente avec les caresses, les câlins initiés par certains jeunes ou proposé pour d'autres.

Ce groupe est un outil d'observation de base permettant aux éducatrice de juger de la pertinence de cet atelier eu regard du comportement et des attitudes de l'enfant dans la relation avec le chien (présence, replis, excitation, participation, énervement, peur, etc.) et d'anticiper les futurs objectifs de travail.

3.1.2.2 GROUPE « STIMULATION DES INITIATIVES » :

Second groupe arrivé chronologiquement dans l'atelier, ses objectifs ont évolué avec les modifications du public accueilli. En effet, l'hôpital reçoit de plus en plus d'enfants ayant de grandes difficultés liées à leur handicap, diminuant leurs potentialités notamment motrices.

Il est question de stimulations visuelles, auditives, gestuelles et motrices où l'envie d'agir doit permettre à l'enfant d'initier un mouvement, un appel, une communication.

Ici sont recherchées des initiatives de la part des jeunes, qu'elles soient motrices ou vocales. Les éducatrices proposent des stimulations plus ou moins vives avec les chiens, amenant les jeunes à répondre à cette stimulation. Nous trouverons notamment le travail du brossage du chien, lors duquel l'enfant tient la brosse et seul ou avec l'aide d'une éducatrice brosse le dos du chien. Bien d'autres exercices sont utilisés dans cet objectif de stimulation, je les présenterai lors de l'accompagnement individuel de Romuald dans la suite de ce mémoire.

3.1.2.3 GROUPE « GESTION DES EMOTIONS » :

Les groupe de « gestion des émotions » n'est apparu que récemment et a subi de nombreuses modifications dans le temps. Les modalités de stimulation (éléments non-prévus, non verbalisés, etc.) ont été revues en fonction de chaque enfant afin d'être en cohérence avec son projet de prise en charge, en situation de non mise en échec et avant tout de bienveillance à l'égard des crises notamment épileptiques qui peuvent survenir.

Ce groupe constitue l'un des piliers du travail fait lors de cet atelier de médiation animale. Les jeunes choisis pour y participer souffrent de grande difficulté à gérer les stimulations extérieures et leurs attitudes face à elles.

Ici, il s'agit de stimuler de toutes les manières possibles ces enfants tout en verbalisant les actions pour les aider à anticiper et donc à réguler leur comportement. Le professionnel juge les capacités de récupération dont fait preuve l'enfant et régule alors l'intensité et la fréquence des stimulations.

3.1.2.4 GROUPE « DEFICIENCES VISUELLES ET AUDITIVES » :

Ce groupe est le dernier à avoir été intégré au sein de l'atelier. Il s'agit ici de proposer des stimulations comparables aux groupes de stimulation des initiatives et de gestion des émotions, en prenant en compte le handicap sensoriel des jeunes (cécité, malvoyance, surdité). Les stimulations sont donc automatiquement verbalisées et font l'objet d'adaptations selon la situation particulière de chaque jeune.

3.2 LA PRESENTATION DE ROMUALD

3.2.1 ROMUALD :

Romuald est un jeune adolescent de 13 ans accueilli à l'hôpital pédiatrique depuis ses 5 ans. Il est atteint d'un polyhandicap diminuant sa motricité inférieure et ses capacités cognitives. Il a accès à une verbalisation difficilement articulée, il montre cependant un

réel désir de communiquer avec l'adulte. Il recherche également le contact auprès des autres enfants.

Romuald n'a aucune déficience visuelle ou auditive. Il comprend les situations qui l'entourent, les questions et les demandes amenées par l'adulte. Il sait répondre de manière adaptée aux demandes de l'adulte et s'il ne sait pas ou hésite, il répondra de manière aléatoire, souvent de façon inadaptée. L'agitation de l'environnement général est contraignante pour lui car il éprouve des difficultés à contenir son attention sur une activité, une personne. Cette difficulté est accrue lorsqu'il est en activité collective.

Romuald aime être en relation privilégiée avec l'adulte et sait accaparer son attention au détriment des autres jeunes. Il doit encore apprendre à patienter et à respecter le temps nécessaire aux autres enfants du groupe pour que chacun participe. Regarder les autres faire sans crier ni se déplacer est pour lui chose difficile.

Il aime être stimulé, être en présence de l'adulte. Romuald est un jeune qui a tendance à s'ennuyer très rapidement. Ses difficultés d'attention, ajoutées à l'importance qu'il attribue au regard de l'adulte sur lui, fait qu'il ne s'intéresse que peu à ce qu'il est en train de faire. De ce fait, il fait ce qui lui est demandé et non ce qu'il pourrait initier. Il regarde peu ce qu'il fait, mais reste *accroché* au regard de l'adulte.

Romuald sait être dans l'opposition face à l'adulte lorsqu'il lui est demandé de faire par lui-même un déplacement ou de manger sans l'aide d'un adulte par exemple.

Ce jeune à un grand potentiel, il lui est cependant nécessaire de « grandir » encore pour l'investir et avoir accès à des capacités qu'il s'interdit à ce jour.

3.2.2 *LES OBJECTIFS DE SA PRISE EN CHARGE :*

La prise en charge de Romuald compte trois objectifs principaux : l'autonomisation, l'attention et la gestion des émotions.

L'*autonomie* est l'objectif essentiel de la prise en charge de Romuald. Il est encore dans la recherche du regard de l'adulte et donc de la valorisation par l'estime. Lorsque ce sont les autres jeunes qui profitent de la séance, Romuald a tendance à crier pour rappeler sa présence et accaparer le regard et l'attention de l'adulte. L'objectif est ici qu'il prenne l'initiative de caresser un chien qui se tient près de lui sans être sous le regard ou la

commande de l'adulte. Il est en capacité de le faire, l'objectif est qu'il arrive à l'initier de manière autonome.

L'*attention* est également l'un des principaux éléments de travail dans la prise en charge de Romuald. Nous essayons de l'aider à se concentrer sur ce qu'il fait, ce qu'il regarde plutôt que de se laisser envahir par des éléments extérieurs vécus comme perturbateurs. Son attention est très vite détournée si un bruit ou un mouvement vient à paraître et qu'il ne l'aurait pas anticipé. Malgré l'intérêt dont il fait preuve lors des ateliers envers les chiens et les autres jeunes, il lui est difficile de rester concentré sur un même évènement plus de quelques minutes.

Le travail de la *gestion des émotions* revient à accompagner Romuald dans les moments où l'excitabilité ou la peur prend le dessus sur l'action. Il s'agit alors de lui rappeler où il est, ce qu'il est en train de faire, de le rassurer si quelque chose l'angoisse ou de le « rappeler à l'ordre » si l'excitation prend le pas. L'objectif est de donner les moyens nécessaires à Romuald afin qu'il soit en mesure de gérer ces émotions envahissantes de la façon la plus autonome possible.

3.3 L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL DE ROMUALD

Je présente ici Romuald lors des séances de gestion des émotions et de stimulations des initiatives motrices. J'ai pu l'observer durant plusieurs semaines consécutives, aussi je noterai ses progrès et évolutions dans chacun des ateliers, les difficultés qu'il y rencontre encore et comment nous prévoyons de l'aider à les surmonter.

3.3.1 GROUPE « GESTION DES EMOTIONS » :

Initialement invité à cet atelier pour lui permettre d'accepter un changement de lieu et de personnes, les objectifs se sont par la suite enrichis des déplacements autonomes avec le fauteuil ainsi que de la mise en relation avec l'animal, différente de celle avec l'adulte.

Aujourd'hui, les objectifs sont pour lui d'accepter de ne pas avoir l'exclusivité de l'adulte, ne pas accaparer son attention notamment par des cris. Il doit apprendre à se recentrer sur lui-même et à conserver son attention sur ce qu'il est en train de faire.

De manière générale, Romuald se montre curieux et actif envers les chiens, souriant et intéressé par les différents exercices. Il se montre cependant agité lorsque qu'il n'a pas l'exclusivité de l'adulte, notamment en criant, ce qui a pour effet de perturber la séance pour les autres jeunes.

La séance débute sur le « bonjour » : la première mise en contact des enfants avec les chiens.

Alors que les chiens arrivent vers le groupe avec beaucoup d'entrain, Romuald se crispe, ferme les yeux et met ses avant-bras devant lui. L'un des chiens aboie et il sursaute. Il regarde les chiens avec intérêt mais son visage reste crispé par l'anxiété/l'angoisse.

L'arrivée des chiens semble représenter un élément de peur, notamment due à l'excitation des chiens à leur arrivée. Romuald n'est pas encore en mesure de gérer ses angoisses à ce moment-là sans l'aide de l'adulte. Nous devons alors reprendre avec lui ce qui lui fait peur et pourquoi. Nous lui rappelons généralement qu'il est normal que les chiens soient « contents » de voir le groupe et qu'ils disent bonjour à leur manière, qu'il n'y a rien à craindre.

Pour clore un exercice, Romuald attire l'attention de l'éducateur canin et lui montre sa bouche avec la main. L'éducateur lui demande s'il veut donner une friandise au chien pour le récompenser. Romuald répond oui en le verbalisant. L'éducateur canin lui donne alors une friandise dans la main pour qu'il l'offre au chien.

Lorsque le chien approche son museau, Romuald lâche la friandise et sursaute. Nous le rassurons et lui demandons s'il veut toujours la lui donner. Suite à sa réponse positive, nous lui redonnons la friandise. Il parviendra à la donner après trois tentatives. Il finira également par donner un long bonbon pour chiens en le tenant entre les lèvres. Fier de lui, il retrouve le sourire et l'assurance.

Enfin vient le jeu du « cache-cache » : temps calme pour se recentrer sur soi. Une peluche est cachée sur un enfant et les chiens doivent la retrouver le plus rapidement possible.

Nous demandons qui la veut. Romuald n'ayant ni vocalisé, ni levé le bras, nous lui avons dit que s'il ne parlait pas nous ne pouvions pas l'entendre. C'est donc un autre enfant qui a eu la peluche. A la seconde proposition, Romuald s'est fait

clairement entendre et a obtenu la peluche pour laquelle il a montré lui-même l'endroit où il souhaitait la cacher sur lui.

Cet exercice peut être par moment difficile pour Romuald. Lorsque les chiens cherchent et récupèrent la peluche, ils respirent fort, donnent des coups de museau et se dressent sur les tablettes des fauteuils. Aussi, bien que Romuald soit encore volontaire, il est nécessaire de le rassurer sur le dynamisme dont font preuve les chiens.

Lors de ces séances, Romuald fait de véritables efforts pour contenir ses angoisses lors de l'échange de friandise. Il accepte le contact au fur et à mesure, ayant un peu d'appréhension envers le plus gros chien de l'équipe canine, étant également le plus jeune. La gestion de l'environnement, notamment des interruptions, le met encore en difficultés. Il sait nous montrer son désir d'agir mais a encore besoin de la contenance de l'adulte pour la sécurité de ses actes.

J'ai proposé à l'équipe de positionner Romuald face à la porte lors de l'arrivée des chiens afin qu'il puisse anticiper leur venue. Il serait nécessaire de le repositionner dos à la porte par la suite de manière à lui éviter l'observation de l'environnement extérieur : véritable objet d'inattention et de déconcentration pour lui. A ce jour, cette possibilité n'a pas encore été mise en œuvre. Cependant son évaluation se fera par l'observation de son comportement sur plusieurs séances pour juger s'il s'agit d'un souci d'anticipation visuelle de l'arrivée des chiens ou d'un autre axe d'angoisse à travailler.

Pour accompagner Romuald à faire ce qu'il veut, notamment donner les friandises avec la bouche, il est nécessaire de poursuivre un accompagnement verbal pour le rassurer et l'amener petit à petit à ne plus avoir besoin de la voix de l'adulte comme contenance de ses émotions.

3.3.2 GROUPE « STIMULATION DES INITIATIVES MOTRICES » :

La présence de Romuald au sein du groupe de stimulation des initiatives a pour origine l'attente de déplacements autonomes avec le fauteuil. Par la suite, des objectifs de motricité fine et de recherche d'initiatives se sont ajoutés avec sa participation plus active dans les jeux.

Aujourd'hui, les objectifs pour Romuald sont de développer sa motricité fine avec certains jeux et échanges, stimuler les déplacements autonomes avec le fauteuil par des désirs d'*aller vers* l'animal, enfin, les initiatives motrices notamment par les caresses, bisous, câlins et passages de la brosse.

La séance commence avec l'éducateur canin qui propose à Romuald de brosser l'un des chiens. Ce chien est debout sur un banc ergonomique qui lui permet d'être à portée des enfants.

Romuald tient la brosse dans sa main et regarde l'éducateur, attendant une demande de sa part. Je lui ai finalement demandé ce qu'il avait dans la main et à quoi cela devait lui servir. Après avoir regardé la brosse dans sa main, il a resserré ses doigts autour de la poignée et a brossé le chien. Après deux coups de brosse, Romuald a regardé si l'éducateur canin et moi-même le regardions et a finalement laissé tomber la brosse au sol.

Il est nécessaire de l'encourager pour qu'il continue son action. Il faut également lui rappeler de regarder ce qu'il fait, plutôt que les adultes.

Par la suite, Romuald aperçoit les cerceaux de couleurs et les demande en les montrant de la main et en vocalisant. Nous lui demandons si c'est bien ce qu'il veut, et à sa réponse positive d'un signe de tête, lui en donnons un dans la main afin qu'il le passe autour du cou du chien placé à ses côtés, comme il a l'habitude de le faire.

Il produit la même réaction qu'avec la brosse. L'éducateur canin s'occupe d'un autre jeune, de même que les autres éducatrices. Je dois l'encourager pendant de longues minutes pour qu'il fasse l'exercice qu'il a lui-même demandé.

Alors que nous proposons ce même exercice à d'autres jeunes, Romuald redemande un nouveau cerceau et refait de sa propre initiative l'exercice correctement et rapidement. Il passera de cette manière pas moins de 6 cerceaux autour du chien toujours assis devant lui. L'exercice des cerceaux peut également être travaillé en collectif. Chaque enfant tient seul ou avec l'aide d'une éducatrice un cerceau dans lequel l'un des chiens passe en faisant le tour du cercle formé par les enfants. Nous l'encourageons à passer d'un cerceau à un autre. Romuald y trouve une motivation à garder le cerceau en main et partage ce temps commun.

Ensuite, vient le temps du « tire-tire ». Les enfants profitent de ce jeu actif avec l'aide partielle ou totale d'une éducatrice, également du « spectacle » de Romuald ou

Jérémy⁴⁹, se faisant tracté par l'un des chiens. C'est un moment de franche « rigolade » pour tous, où Romuald s'amuse à tirer à la laisse du chien pour que le tractage dure le plus longtemps possible. Lors de ce jeu, j'ai pris l'initiative, par mesure de précaution, de tenir le fauteuil par les poignées arrière pour éviter tout risque de renversement.

Romuald a tenu seul la laisse du plus jeune des chiens, lui a prodigué des caresses. Puis au moment du jeu, il a de lui-même rassemblé ses deux mains pour avoir plus de force. Il a fait plusieurs fois le tour du cercle avant de lâcher la laisse.

Ces séances sont bénéfiques pour Romuald. Il prend plaisir aux exercices de motricité. Il a fait preuve de beaucoup de demandes mais les initiatives y répondant ne sont pas toujours présentes dans son comportement. Il semble vouloir faire beaucoup de chose sous le regard de l'adulte, y trouve du plaisir, mais l'importance qu'il apporte au regard de l'adulte le handicape dans ses initiatives.

Il semble à ce jour nécessaire d'accompagner Romuald dans ses gestes. Il serait intéressant de « briser » ce lien qui le retient au regard de l'adulte, sans le mettre en situation de retrait, qu'il pourrait vivre comme une exclusion. Nous avons pu observer lors d'activités parallèles qu'il a tendance à faire seul et sans se préoccuper du regard de l'adulte, lorsque l'adulte agit en même temps et n'est pas dans l'attente. Aussi, il pourrait être envisageable qu'une éducatrice s'assoit à ses côtés et brosse l'un des chiens, tandis que Romuald se verrait proposé une seconde brosse avec un autre chien. Nous pourrions alors vérifier ses capacités d'identifications, d'imitations et de motivations à faire par lui-même. Il serait peut-être plus simple pour lui de démarrer cet accompagnement lors de séances individuelles, le groupe pouvant le distraire de cette dimension duelle. Cette perspective est en cours de réflexion mais demande une organisation particulière du fait de la multiplicité des séances individuelles et/ou de leurs durées.

Par ailleurs, la dimension de groupe pourrait être un véritable outil de motivation lors de jeux actifs collectifs, je pense ici aux cerceaux tenus devant nous pour faire passer le chien à l'intérieur du cercle d'enfants. Il ne faut alors pas négliger les effets positifs et constructifs que peut avoir le groupe.

⁴⁹ Un autre jeune du groupe. *Le prénom de ce jeune a été modifié dans un souci d'anonymat.*

3.4 LES PROJETS

Les projets que je propose ici sont au nombre de trois et dépendent des axes prioritaires de la prise en charge globale de Romuald. Ainsi, je souhaite aborder de nouveaux outils et modalités d'actions nous permettant de l'accompagner différemment autour de la communication, de la motricité et de l'identification à l'entrée dans l'adolescence. Ces trois axes ont pour finalité le développement de son autonomie et de son intentionnalité.

Ces projets sont issus d'observations et de réflexions de ma part. Aussi, lorsque je les ai confrontés à l'avis des éducatrices, elles m'ont permis de questionner leur faisabilité selon les capacités de Romuald et ses potentialités. Il faut noter que certains de ces projets ne sont pas encore réalisés ou s'avèrent non-adaptés à la situation de Romuald. L'équipe en a pris compte et les utilisera, ou les réadaptera lorsque la situation et le développement de Romuald les rendra possibles.

3.4.1 INTRODUIRE UNE DIMENSION DE COMMUNICATION :

L'un des objectifs essentiels de la prise en charge globale de Romuald est de développer sa communication. Etant un enfant en capacité de verbaliser, c'est davantage cette dimension qui est stimulée. Il n'a à ce jour aucune prise en charge orthophonique, c'est donc dans toutes les activités que nous cherchons à dialoguer par la verbalisation afin de la lui faire développer. Mais Romuald éprouve de réelles difficultés d'articulation et de vocabulaire, il lui est difficile de se faire comprendre. Il semble arrêter de parler parfois, ou verbaliser sans sens, du fait que nous n'arrivons pas à le comprendre.

C'est dans l'appréhension qu'il se décourage de parler que j'ai pensé introduire une dimension de communication au sein de l'atelier chien. J'ai souhaité alors proposer l'outil de communication PECA, qui lui permettrait alors de communiquer avec sens. Mon objectif ici était qu'il investisse un nouveau protocole de communication, complémentaire à la verbalisation qu'il pourrait employer différemment, dans l'attente d'une prise en charge orthophonique lui permettant de progresser dans sa communication volontaire.

La méthode de communication PECA⁵⁰ (Progressive Exchange of communication by the animal⁵¹) a été développée par F. BEIGER à partir du système PECS (Picture Exchange communication system⁵²) mis au point par le Docteur A. S. BONDY et L. FROST, sa collaboratrice. Ce système de communication a été créé à l'attention des personnes autistes ne communiquant pas par la parole. La méthode PECA base sa médiation principale sur la représentation symbolique et identificatoire de l'animal. Les pictogrammes utilisés représentent l'animal de reconnaissance auquel est ajouté une image représentant une action (donner à boire, donner à manger, brosser, etc.). L'enfant, en choisissant le pictogramme adéquate à son désir, communique sa volonté d'action en correspondance avec un animal particulier. Il s'agit alors pour l'enfant d'assimiler l'image à l'action qui s'en suit, donc l'adéquation entre sa demande et la réponse. F. BEIGER nous dit que l'utilisation de ce système va « ...renforcer la motivation de vouloir faire (...) par son désir (celui de l'enfant) de vouloir être avec l'animal »⁵³. Il nous rappelle la primordialité des « locutions descriptives », que j'appellerai plus communément *verbalisations des actes*, qui permettent à l'enfant d'entendre les mots correspondant à l'action et d'en comprendre le sens. La finalité étant, ce que F. BEIGER appelle « l'activité miroir » : la mise en relation des activités avec l'animal aux actes du quotidien Humain (brosser le chien peut se transformer en se laver, donner à boire à l'animal revient à s'hydrater, le nourrir : manger, etc.

J'ai alors proposé d'introduire l'utilisation de ce système au sein des ateliers, pour Romuald. Il serait ici question qu'il utilise les pictogrammes tant pour le rassembler sur son environnement proche que pour l'aider dans la finesse de sa communication. Notre verbalisation serait essentielle au développement de son vocabulaire et pourrait, à terme et grâce à une prise en charge orthophonique parallèle, l'aider dans sa communication verbale avec le remplacement progressif des pictogrammes par les mots qui y correspondent. En désignant un pictogramme et en entendant les mots correspondants à l'action, il pourrait enrichir son vocabulaire et développer son envie de communiquer. Nous espérons ainsi qu'il sera en mesure de verbaliser le plus d'actions en rapport direct avec son quotidien et donc faciliter ses relations aux autres et sa socialisation.

Je rappelle que les pictogrammes ne seront ici qu'un stade temporaire, un tremplin qui devrait lui permettre de verbaliser avec plus de sens. Ils sont alors une médiation entre

⁵⁰ BEIGER F. – Op. Cit. – p.99à103

⁵¹ Echange progressif de communication avec l'animal.

⁵² Système de communication par l'échange d'image.

⁵³ Ibid. p.100

l'action et la parole qui permettent de communiquer sa demande de manière claire. Ainsi, en ajoutant nos verbalisations et nos encouragements aux pictogrammes, nous espérons une évolution significative de sa communication orale.

L'équipe et moi-même avons ensuite réfléchi aux modalités de mise en œuvre et à l'adéquation de ce système à la situation particulière de Romuald. Il s'est avéré que cette perspective n'est pas envisageable à ce jour. En effet, les difficultés d'attention et de concentration de Romuald sont un frein à l'utilisation d'un outil supplémentaire, qui risquerait alors d'être plus déstructurant pour lui que rassemblant.

Toutefois, cette perspective reste une possibilité d'action à repenser lorsque les difficultés d'attention et de concentration seront moindres pour Romuald et lui permettront de se centrer autour d'un outil de communication dans le cadre de l'atelier chien.

3.4.2 RECHERCHER LA LIBERTE DE MOUVEMENT POUR STIMULER L'INITIATIVE :

Les séances de stimulations des initiatives motrices incluent généralement une mise au tapis de Romuald. Cependant, cela fait quelques mois qu'il reste au fauteuil. Aussi, je trouvais intéressant de renouveler ce passage au sol afin de varier ses possibilités motrices et de liberté corporelle. Avant de présenter le projet lui-même, je souhaite exposer rapidement ce que peut induire une sortie du fauteuil pour un adolescent polyhandicapé. Le matériel orthopédique, que l'enfant connaît depuis tout petit dans son développement psychique et corporel, peut être identifié comme partie de soi, non différencié de son corps. Pour cela, je vais utiliser un article d'Yve Genin⁵⁴.

Reprenant les travaux de Jacques Lacan, Y. Genin nous dit que « la prothèse fait partie intégrante du corps handicapé. L'appareillage orthopédique constitue, comme le reste, l'image spéculaire de l'enfant handicapé. La prothèse réelle renforce (...) chez le jeune enfant, le morcellement corporel imaginaire, tel qu'il est vécu chez tout nouveau sujet humain avant le stade du miroir. » Aussi, « on peut se demander même si (...) à chacun de ses retraits (de l'appareillage), le sujet ne vit pas une expérience réelle de castration, d'amputation (...). En effet, ce sentiment de castration viendrait du « retrait de ce qui le soutient dans sa verticalité ou de ce qui tente de compenser une absence de

⁵⁴ Genin Y. – *Le Polyhandicapé* (article) – *Evolution Psychomotrices* n°18 (parue dans la revue) – 1992 – p. 30 à 36

verticalisation spontanée par un outillage orthopédique qui vise à le verticaliser au moins mal ». Aussi, il est essentiel de tenir compte de cette possible angoisse de la sortie du fauteuil pour projeter une évolution de la prise en charge de Romuald lors de l'atelier chien.

Le projet de sortir Romuald de son fauteuil vise à lui donner une plus grande liberté de mouvements qui se trouve diminuée par la contenance du fauteuil. Ainsi, les stimulations au et hors fauteuil seraient complémentaires et l'aideraient à développer sa motricité générale et non pas uniquement supérieure. Cela lui permettrait d'améliorer sa motricité fine dans son quotidien, notamment lors des repas et des activités manuelles simples. Je parle ici des repas car Romuald a les capacités de manger et boire seul, mais ses gestes manquent encore d'assurance.

Par ailleurs, étant au même niveau que les chiens, cela lui permettrait également d'être en contact plus proche et direct avec eux. Cependant n'oublions pas l'importance de l'accompagner dans cette position au tapis. Tant par sécurité vis-à-vis d'une quelconque action brusque des chiens, que d'égalité lié à la position verticale des autres enfants, il est nécessaire qu'une éducatrice soit à ses côtés au tapis. De plus, privant Romuald d'une contenance (celle du fauteuil), nous devons lui en proposer de nouvelles afin de limiter les possibilités d'angoisse et d'excitabilité liées à ce changement de contenance.

Ces contenance de substitutions seront dans un premier temps le tapis sur lequel Romuald pourra s'asseoir ou s'allonger et se retourner selon ses choix et l'animal qui peut lui être proposé comme support dorsal ou ventral (couché à ses côtés). Ces deux premiers supports seront palpables et permettront à Romuald de « sentir » son corps au travers de la chaleur dégagée par le chien ou la pression de son propre corps sur le tapis.

La voix de l'éducatrice accompagnante est une seconde substitution importante. La voix va contenir en verbalisant chaque toucher nouveau. Le fait d'être assis à ses côtés, au même niveau et de verbaliser les actions qu'il fait ou celles qui lui sont proposées permet d'avoir une contenance psychique et rassurante. Le regard de l'adulte lui apporte également une contenance lorsqu'il le recherche, le rassure dans un possible sentiment d'abandon lié à l'extraction du fauteuil et à l'absence d'observation de l'adulte. Cependant, ce regard reste à moduler pour ne pas enfermer Romuald dans une dépendance au regard de l'adulte et donc annihiler son intentionnalité.

Il est important de noter un autre point dans le cadre de l'objectif de stimulation de ses initiatives : investir Romuald du pouvoir de décision. En effet, lui donner le choix de

s'asseoir ou de s'allonger, de choisir le chien, le jouet et d'initier l'action lui permettront de développer son intentionnalité et son détachement à la commande de l'adulte.

Par ailleurs, la décision de sortir du fauteuil ou d'y retourner doit faire l'objet d'un questionnement de l'éducatrice envers Romuald afin qu'il investisse la décision. Ceci afin qu'il initie le changement de contenance et ne pas le précipiter dans une modification de posture qui, si elle ne fait pas appel à son intentionnalité, peut paraître contrainte et vécue comme traumatique dans son vécu corporel.

Ainsi, ce projet de reprendre une dynamique *hors fauteuil* devrait permettre à Romuald d'obtenir une plus grande liberté de mouvement, une plus large possibilité d'action motrice, enfin, d'entretenir le développement de son intentionnalité, et donc de son autonomie. Cet axe de travail au sein de l'atelier chien vise également à aider Romuald à gérer ses émotions lors des manipulations quotidiennes. J'entends ici *manipulations* les changements de matériel contenant : du lit au chariot-douche pour la toilette ; du chariot-douche au fauteuil pour l'installation dans l'espace de jour, du fauteuil au lit pour la sieste, etc.

Afin d'évaluer ses évolutions dans ce contexte, il est nécessaire d'observer ses réactions face à la demande, ses réponses et leur adéquation, ses actions initiées ou demandées avec l'animal, leur adaptabilité au changement involontaire de situation (par exemple le chien qui ne rapporte pas le jouet, ou qui va voir un autre enfant). C'est davantage la mise en confrontation des observations avec les objectifs recherchés qui donnera à voir l'évolution de Romuald, et donc d'évaluer la cohérence de ce projet et ses adaptations éventuelles. Pour ce faire, nous pourrions utiliser un support de type *grille d'observation*.

3.4.3 L'AMENER A GRANDIR PAR L'IDENTIFICATION A L'ADOLESCENCE :

Après la communication et la motricité générale, la maturation de Romuald dans sa période d'entrée dans l'adolescence est l'un des points d'accompagnement essentiels. Aussi, je présenterai rapidement Jeremy qui entre dans la mise en place de cet axe de projet. Je souhaite permettre à Romuald de s'identifier à un adolescent envers lequel il semble éprouver de la curiosité, si ce n'est même de la rivalité, afin de l'aider à entrer dans un processus de maturation.

Jeremy est âgé de 15 ans et demi, polyhandicapé à la suite d'une tentative de suicide à 14 ans. Après avoir passé un an dans un état de coma, avec peu ou pas de communication, nous avons observé un éveil et une récupération impressionnante depuis maintenant quatre mois. C'est à cette période-là que Jérémy a rejoint l'Atelier Chien Malin Chien Câlin et s'est montré curieux et actif dans le groupe. Nous avons observé que Romuald lui portait un regard interrogatif, étonné. Lors de certains exercices, il le regarde avec intérêt et semble être demandeur de faire la même chose.

Nous avons alors interprété ce comportement comme une rivalité positive que Romuald ressent vis-à-vis de cet adolescent prenant la place de « premier de la classe ». J'utilise ici cette expression car jusqu'à présent Romuald et un autre jeune étaient les deux enfants aux meilleures capacités cognitives de l'hôpital. Olivier (le deuxième jeune) ayant le même âge que Romuald et fait partie de la même unité de vie, cela n'a jamais eu l'air d'éveiller sa curiosité. Ainsi, l'intérêt qu'il porte à Jérémy peut être un outil d'identification et de maturation à travers l'entrée dans l'adolescence.

De ce constat, j'ai pensé pertinent de proposer à Romuald et à Jérémy des ateliers communs pour eux seuls. Je souhaite créer un espace où Romuald serait en position miroir à celle de Jérémy, afin qu'il observe les actions de celui-ci avec les chiens. Nous rechercherions ici une imitation : si Jérémy brosse le chien, une seconde brosse serait à la disposition de Romuald. Nous le mettrions alors en position de rivalité avec Jérémy, dans le sens où ce dernier a encore besoin d'aide partielle à ses mouvements tandis que Romuald en est physiquement apte. Aussi, nous serions dans une dynamique d'encouragements oraux, sans être dans la commande pour laquelle Romuald doit se détacher. L'intérêt est qu'il initie le mouvement par l'imitation et l'identification aux gestes de Jérémy, de manière à ce que l'intentionnalité soit présente et qu'il autonomise ses actes.

Cet espace de dualité pourrait stimuler le désir d'agir et de reconnaissance de Romuald, dans le sens où s'il ne fait pas les choses de lui-même, nous lui rappellerions que c'est dommage pour lui de ne pas profiter de la présence des chiens. Il est ici nécessaire de lui rappeler à quoi sert cet atelier, quel bénéfice il peut tirer de la présence des chiens, le plaisir qu'il peut en ressentir. Depuis ses sept années de participation, il a clairement identifié les acteurs de l'atelier, humains comme canins, et il serait pertinent de lui proposer un rythme différent.

Pour évaluer ses comportements et capacités, nous serons dans une dynamique d'observation directe. Il peut être envisageable d'utiliser une grille d'observation spécifiquement étudiée pour ces ateliers ou plus simplement de tenir un cahier pour ces séances. Ce cahier reprendrait les actes produits par Jérémy et ceux imités par Romuald ainsi que le degré d'imitation, d'autonomie et d'intentionnalité de ce dernier et la place tenue par la verbalisation et la commande de l'adulte si celle-ci est présente. A ce jour, ce projet est en attente car Jérémy est hospitalisé dans un autre établissement afin de faire une évaluation générale de ses capacités de récupération et il fait l'objet d'une démarche d'orientation rapide en centre de rééducation.

3.4.4 L'EVALUATION:

Je souhaite ici exposer l'évaluation globale et directe des séances de l'atelier chien. J'ai fait part précédemment des grilles d'observations. Je vais donc présenter leur fonctionnement et l'utilisation que nous en faisons. Cette grille est présente à l'annexe n°4.

De manière générale, l'évaluation des séances se fait par l'observation et l'appréciation. Nous utilisons cependant une grille d'observation pour avoir une vue d'ensemble et être en mesure de faire une évaluation comparative des éléments observés, des attentes et des objectifs. La grille est la même pour tous les enfants participant à l'atelier et ne diffère pas selon les groupes (découverte, déficience, gestion des émotions, stimulation des initiatives).

Nous notons dans un premier temps s'il s'agit de la première séance de l'enfant car nous porterons un regard adapté à chaque situation. Nous recherchons ici à constater un intérêt pour l'animal, un contact visuel, l'acceptation du contact physique, la présence d'appréhension ou d'angoisse et de plaisir. Les premières séances sont déterminantes quant à la continuité de cet atelier pour chaque enfant. Nous évaluons si cette activité lui correspond et s'il y trouve un intérêt éducatif mais aussi du plaisir.

Nous pointons également si l'enfant est accompagné par un professionnel soignant. Cela nous aide à évaluer la participation des équipes soignantes et la capacité de l'enfant à accepter un adulte de son quotidien lors de l'atelier. Nous portons intérêt à l'installation de l'enfant. En effet, s'il est au fauteuil ou au tapis, s'il porte son corset ou non, nous ne travaillons pas de la même manière. Le port du corset contraint l'enfant à avoir une position de tête assez haute. Aussi, nous adaptons notre posture par rapport à son champ

visuel inhabituel, il en va de même pour le positionnement des chiens. Enfin, une erreur d'installation ou une mauvaise position est un des facteurs de déplaisir et de douleur lors de ces ateliers. Il nous est parfois nécessaire de repositionner l'enfant correctement dans son installation pour son confort corporel, essentiel à son bien-être.

Bien-sûr, nous identifions l'équipe canine et le groupe. Le groupe nous permet d'avoir en tête immédiatement les objectifs globaux. Nous devons tenir compte de l'équipe canine car un enfant peut réagir différemment selon le chien qui se tient devant lui. Le comportement initial des chiens étant différents de l'un à l'autre, les réactions des enfants peuvent alors varier selon l'équipe canine présente lors de l'atelier. Nous mettons ensuite les éléments de la séance : les jeux et exercices qui ont été proposés à l'enfant, si l'enfant a été en relation avec le chien, s'il a été dans le contact ou plus simplement dans le toucher. Cela nous permet, sur le long terme, d'observer les préférences de l'enfant et ses centres d'intérêt lors de ces ateliers. Nous pouvons également évaluer sa capacité à être en relation directe ou indirecte avec le chien.

Viennent ensuite les éléments de comportements chronologiques (à l'arrivée, pendant l'atelier) et les réactions lors de la séance. Nous observons alors directement les efforts, progressions et difficultés rencontrés par l'enfant. Nous évaluons ainsi, sur le long terme, ses évolutions positives comme négatives face à l'animal, dans certaines situations, lors d'exercices particuliers. Cette partie est la plus importante car elle nous donne des éléments du comportement de l'enfant face à l'animal, face au vivant. Nous pouvons donc mener des exercices, des jeux face à l'adulte pour évaluer ces capacités au sein de son quotidien.

De manière générale, nous remplissons ces fiches d'observation dans les heures qui suivent la séance. Nous confrontons nos observations et en tirons réflexions. Régulièrement, nous comparons les fiches d'un même enfant afin d'évaluer ses évolutions dans le temps.

4 REFLEXION PROFESSIONNELLE

Je souhaite faire part des questionnements et réflexions qu'ont soulevé en moi ces ateliers de médiation animale, tant sur les modalités de prise en charge que sur son utilisation comme outil professionnel.

Aussi, je propose de questionner le paradoxe du collectif et de l'individuel dans ses failles et ses forces, ainsi qu'une présentation de la médiation animale comme support aux pratiques d'éducation spécialisée.

4.1 L'INDIVIDUALITE ET LE GROUPE

Les ateliers de médiation animale se font de manière collective mais la présence des enfants dépend de leur projet individuel. C'est pourquoi je présente ici le paradoxe pour l'éducateur de proposer une prise en charge individuelle dans un groupe tout en animant ce dernier. J'expose également les bénéfices du collectif sur les enfants dans leur individualité et dans la dynamique de leur projet personnalisé.

4.1.1 ACCOMPAGNER UN JEUNE ET ANIMER UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE :

Dans les pratiques d'éducation spécialisée, nous rencontrons régulièrement la confrontation de l'individuel et du collectif. La médiation animale n'échappe pas à cette règle. Les ateliers prennent sens et force grâce aux dynamiques de groupe, à l'animation des acteurs et à la participation des enfants. Cependant, notons que chaque enfant présent doit répondre à des objectifs qui lui sont propres. Aussi, lorsque nous sommes trois éducatrices pour un groupe de six enfants et adolescents, comment gérer cette confrontation entre l'individu et le groupe ?

En premier lieu, il est nécessaire de connaître les enfants que nous prévoyons d'accompagner lors de la séance, leur projet individuel, leurs objectifs de prise en charge et les axes de travail avec la médiation animale.

Ainsi, lorsque j'accompagne Romuald et Loïc dans une même séance, j'essaie de travailler avec Romuald son attention, sa concentration et son autonomisation ; avec Loïc, l'intérêt pour l'animal au travers le regard, son détachement de l'adulte. En m'asseyant entre eux deux, je m'assure de conserver un visuel attentif sur eux et ma capacité à répondre en cas de besoin immédiat (angoisse, crise, etc.).

Anticiper chaque séance en préparant les objectifs de travail pour chaque enfant participant et en définissant les éducatrices « référentes » de la séance pour tel et tel enfant, nous permet d'être plus précises dans nos observations, nos évaluations et nos attentes. Ainsi, nous sommes dans de meilleures conditions pour accompagner chaque enfant dans son évolution lors de ces ateliers.

Cependant, le groupe doit rester vivant et non seulement formé de binômes indépendants. Aussi, comment faire vivre le groupe tout en étant le plus proche possible de chaque enfant ? L'une des réponses que nous utilisons est de mettre les enfants en interactions. Je parle ici d'interaction en termes d'observation des actes de l'autre, d'interactions verbales de notre part en commentant ce que fait l'autre dans l'attente d'un intérêt de l'enfant pour celui-ci.

Nous cherchons à donner à chaque enfant l'envie de s'ouvrir vers l'environnement et les autres enfants, d'être dans l'intérêt par le regard, dans la recherche de contact et dans l'interaction. Aussi, cette vitalité du groupe dépend pour beaucoup de l'énergie que l'on donnera à cette mise en interrelation. Le groupe trouve sens et dynamisme dans l'interrelation qui s'établit entre chaque enfant et le professionnel accompagnant.

Le groupe nous permet d'investir et de stimuler chaque enfant, par les outils qu'il nous propose, selon son projet propre : le regard, l'intérêt pour les autres, le détachement de l'adulte, l'autonomie, l'intentionnalité, la motricité, la vocalité, etc.

4.1.2 IMITATION, INDIVIDUATION ET AUTONOMISATION :

Le groupe représente une force et une complémentarité nécessaires à la réussite de ces ateliers de médiation animale. Chaque enfant présent peut ainsi investir le groupe, et donc d'un ou plusieurs autres enfants participants. Le collectif permet à l'individu de s'ouvrir aux autres, à son environnement puis d'entrer en contact, en relation, en communication avec eux.

Il permet à chaque enfant de se confronter à une réalité autre que *soi et son corps*. Par le regard et la curiosité, dont ils savent faire preuve, ces enfants ont les outils pour imiter ce qu'ils voient, pour s'individualiser dans le groupe et à terme s'autonomiser.

L'imitation est la première phase d'autonomisation des enfants lors de ces ateliers. Par l'observation et l'intérêt qu'ils portent aux autres, les enfants veulent *faire pareil* et se retrouvent dans une dynamique d'imitation. Ils apprennent ainsi à développer leur motricité et enrichissent leur *désir de faire*.

L'imitation représente donc un outil essentiel à la découverte de soi à travers l'observation de l'autre. « ... l'imitation joue aussi un rôle important dans le développement, les processus d'attachement et les conduites de l'enfant »⁵⁵.

Cependant, cette *imitation* se rattache à *l'identification à l'autre*. Une question d'individuation est donc nécessaire afin de ne pas enfermer l'enfant dans un désir de *devenir l'autre*. Afin de permettre à chaque enfant de vivre indépendamment du groupe, tout en conservant la dynamique de celui-ci, il nous est nécessaire de valoriser ses différences positives : ses désirs, ses efforts.

Si l'imitation permet à l'enfant de découvrir et de développer ses capacités, il lui est essentiel de les assimiler comme lui appartenant. C'est ce que j'appelle ici l'individuation. Nous devons alors stimuler son désir de faire, de découvrir et de partager la relation avec l'animal et l'adulte lors de ces ateliers, enrichissant ainsi la relation à l'autre et stimulant l'acquisition de ses acquis.

Ainsi, les ateliers de médiation animale sont un véritable outil visant à l'autonomisation des enfants, tant dans leur rapport au monde, qu'à leur rapport à soi et à leurs acquis.

4.2 UN OUTIL POUR LE PROFESSIONNEL

Je souhaite maintenant montrer comment nous pouvons utiliser cet outil qu'est la médiation animale. Aussi, je l'ai décliné sous deux objectifs de travail : l'observation et l'évaluation ; l'anticipation dans le quotidien.

⁵⁵ MONTANER H. – Op. Cit. – p.266

4.2.1 OUTIL D'OBSERVATION ET D'EVALUATION :

L'observation est la base même de notre profession. C'est à partir d'elle que nous élaborons nos hypothèses de travail et de prise en charge. Elle nous permet de rencontrer et de découvrir chaque enfant ou adolescent accueilli, d'entrer en relation et de comprendre un tant soit peu leur monde intérieur. La médiation animale ouvre de nouvelles opportunités quant à l'observation de ces enfants. En effet, incluant l'animal, l'enfant n'est pas projeté immédiatement dans une sphère duelle entre lui-même et l'adulte *éducateur*. Cela nous permet d'observer ses comportements face à l'animal puis de les comparer à ceux qu'il a envers nous. « La bonne observation, dit Piaget, doit réunir deux qualités : savoir observer, donc laisser parler l'enfant et chercher quelque chose de précis »⁵⁶.

En cherchant le sens, nous devinons alors les axes de travail afin de faciliter le rapport aux autres et la relation à l'autre *humain*. Je n'ai pris ici comme exemple que celui de la mise en relation à l'autre, mais nous pouvons tout aussi bien observer des capacités motrices ou vocales inattendues.

F. BRUNI nous dit que le « contexte relationnel privé de dissimulations et d'ambivalence (avec l'animal lors des ateliers de médiation animale) (... nous permet) d'examiner plus facilement les processus liés à l'affectivité »⁵⁷ des enfants. L'observation nous permet alors de comprendre les aptitudes et dispositions de certains enfants face à l'animal, qui devient un axe de travail et de stimulation dans sa prise en charge.

L'intérêt pour nous est, après avoir observé les capacités diverses de l'enfant, de noter ses évolutions et d'évaluer ses capacités après un temps déterminé. En cela, les ateliers de médiation animale sont un véritable outil d'évaluation. Ayant observé dans un premier temps ses réactions et comportements face à l'animal, face à l'adulte *éducateur* dans le groupe, la temporalité nous permet de noter et d'évaluer ses évolutions. Je parle ici de temporalité en terme de régularité de participation aux ateliers de médiation animale. En effet, plus un enfant y sera associé, plus celui-ci développera ses capacités d'ouverture au monde extérieur et au vivant. Ainsi, la médiation animale nous permet d'évaluer les évolutions des comportements et des capacités cognitives et motrices dans le cadre de la relation triangulaire *enfant/animal/éducateur*.

⁵⁶ BATAILLE A. – Op. Cit. – p.53

⁵⁷ BRUNI F. – Le psychothérapeute et le chien, Emotion, Communication, Relation – Paris, 2010 – Edition FABERT, Collection Thérapie créatives – p.11

Je citerai ici A. BATAILLE dans ses propos : « L'observation est indispensable pour comprendre les signes corporels signifiant une communication. Pour être efficace, elle doit s'inscrire dans le temps. (...) Il est important d'observer l'enfant dans différentes situations et en relation avec différentes personnes »⁵⁸. Ainsi, nous observons tout aussi bien les expressions faciales, les émissions orales, les comportements, attitudes et réactions, les mouvements corporels ou encore des modes d'expressions physiologiques tels que des rougeurs/pâleurs, sudations abondantes, salivation importante, etc.

4.2.2 L'ANTICIPATION DANS LE QUOTIDIEN :

Enfin, je souhaite présenter l'utilité des ateliers dans le quotidien des enfants. Ils leur permettent de sortir des unités de soins, de rompre le rythme de vie de l'hôpital ou encore de proposer un temps de plaisir, la médiation animale nous permet d'aborder tous les actes de la vie quotidienne. Brosser le chien, le faire boire, le récompenser, jouer avec lui, lui demander un exercice sont autant de situations que ces enfants vivent dans leur quotidien. Ils ont la *toilette* chaque matin, les *repas*, les *activités* socio-éducatives, les *prises en charges* rééducatives. Aussi, nous abordons des questions liées au corps, à la maladie, à l'alimentation, aux sensations de plaisir et de déplaisir, ce que nous pouvons réutiliser dans leur quotidien. La médiation animale devient alors véritable outil d'évolution et de développement de l'enfant.

Ainsi, si un enfant refuse de manger ou de boire, nous pouvons l'amener à revoir sa position de refus en lui présentant la situation comme ne le concernant pas. Nous pouvons lui dire que si le chien (qu'il voit régulièrement et qu'il a clairement identifié) ne mange pas, il va tomber malade. Nous lui disons que c'est la même chose pour nous et que nous ne voudrions pas qu'il tombe malade faute d'avoir suffisamment mangé.

Grâce à cette illustration du quotidien de certains de ces enfants, nous pouvons réaliser comment utiliser la médiation animale en dehors de ces ateliers et sans la présence authentique de l'animal. Nous utilisons ici le vécu de l'enfant, l'identification qu'il peut faire entre les instants vécus lors de l'atelier chien malin chien câlin et les autres moments de sa vie dans l'hôpital.

⁵⁸ BATAILLE A. – Op. Cit. – p.174

- **CONCLUSION**

Je vous ai présenté la médiation animale comme un outil permettant d'accompagner l'enfant dans son développement et ses apprentissages. Ces dispositifs ont une véritable place à prendre en éducation spécialisée auprès de multiples publics.

La médiation animale nous permet d'observer et d'évaluer des comportements, réactions et évolutions dans la relation, la découverte de l'environnement, l'apprentissage de la sécurité, ou encore l'identification. Le groupe nous permet d'introduire une dimension de socialisation et de confrontation positive des uns envers les autres, de développements mutuels dont la finalité sera de construire l'individu grâce au groupe.

La situation de Romuald lors de l'atelier « Chien Malin chien Câlin » est riche en potentialités. En effet, en présence d'un enfant entrant dans la période adolescente, avec capacités cognitives et motrices certaines, il nous offre un large champ d'intervention et d'inventivité.

Toutefois, Romuald reste fragile comme tout enfant souffrant de polyhandicap. La gravité de sa pathologie étant moindre que la moyenne des enfants accueillis à l'hôpital, son évolution est plus vite remarquable et plus ancrée dans le temps. Cet atelier s'adapte à tous les enfants de l'hôpital, quel que soit leur vulnérabilité et leur permet d'explorer un espace différent de l'unité de vie et de soins et de rencontrer l'animal.

Je vous ai dans un premier temps énoncé les grands principes de médiation puis de médiation animale. J'ai préféré alors ne pas employer le terme « zoothérapie » de plus en plus courant dans notre vocabulaire éducatif.

En effet, « zoothérapie » contient le terme *thérapie*, or pouvons-nous, éducateurs spécialisés, nous considérés comme thérapeutes ? Il s'agirait alors d'utiliser l'animal comme support ou outil thérapeutique. Or, il me semble que, dans la situation exposée dans ce mémoire, nous l'utilisons comme outil éducatif, comme matériel de référence, comme support à la relation.

Aussi, à ce jour, je préfère parler de médiation animale plutôt que de « zoothérapie » dont l'emploi et les finalités me paraissent autres.

Les démarches nécessitées par le mémoire ont pris une grande place lors de mon stage. J'ai d'abord participé à tous les ateliers « chien malin chien câlin » et à la plupart des séances d' « équithérapie ».

Je souhaitais dans un premier temps vous présenter la médiation animale au travers de ces deux activités mais ai préféré m'en tenir à l'atelier chien afin d'être plus fine dans mes recherches, accompagnements et projets.

J'ai rencontré l'équithérapeute et l'éducateur canins, protagonistes essentiels des activités de médiation animale en cours à l'hôpital. J'ai lu et parcouru de nombreux ouvrages et documents traitant de la médiation, de la relation Humain/Animal, de la médiation animale, de la « zoothérapie ». J'ai également fait un travail de recherche autour de ces jeunes polyhandicapés, leur enfance, leur adolescence, leur réalité et leur quotidien.

J'ai investi les professionnelles porteuses de ces deux activités et ai accompagné plusieurs enfants et adolescents. J'ai pu participer aux évaluations des activités, à l'adaptation de certains outils d'observation et d'évaluation.

J'ai grandement évolué professionnellement lors de ce stage, dans la découverte de la médiation animale et la rencontre de ces enfants et adolescents. J'ai enrichi ma méthode d'observation en prenant en compte de nouveaux critères liés à la pathologie des enfants. J'ai pu apprécier la recherche de contact, l'entrée en relation différente, l'emploi et l'apprivoisement de la communication non verbale. J'ai appris à la maintenir et à l'enrichir par des activités ou tout simplement partager le quotidien.

J'ai su intégrer l'observation systémique dans mes démarches de diagnostic éducatif et d'évaluation. En effet, concernant les ateliers chien, il est nécessaire d'observer l'enfant dans sa réalité, son quotidien et ses évolutions générales. J'ai participé à la réadaptation des outils d'observations et d'évaluations individuelles des enfants participants aux ateliers.

J'ai saisi et conçois aujourd'hui l'importance d'une cohérence et d'une stratégie d'équipe lors de ces activités. En effet, c'est la présence corporelle mais également la présence verbale et l'accompagnement de l'équipe au complet qui rendra pérennes ces activités de médiation animale et leurs effets sur le quotidien de l'enfant.

A ce jour, la Fondation A.P. Sommer comptabilise plus de 220⁵⁹ projets de médiation animale en France. Quelques institutions se sont spécialisées dans l'intégration de l'animal dans leurs accompagnements éducatifs tels que la Bergerie de Faucon⁶⁰ ou l'ESAT⁶¹ centre équestre La Montagne⁶² pour ne citer qu'eux. La médiation animale s'établit en Europe et dans d'autres pays comme le Canada ou le Québec. Elle conquiert de plus en plus de pays, de domaines d'intervention, d'institutions et de professionnels. Ses potentialités sont grandes et nous continuons à en découvrir chaque jour grâce aux nombreuses recherches et expériences menées sur le terrain.

Je pense toutefois nécessaire de rappeler que, comme toute pratique, la médiation animale connaît aussi ses risques. Les animaux et leur propriétaire doivent répondre à un certain nombre de critères pour exercer bien qu'aucune formation reconnue n'existe pour se dire « médiateur animal » ou « zoothérapeute » et officialiser leur travail. De nombreux centres de formation voient le jour et dispensent des apprentissages pratiques et théoriques. Les attestations remises ne sont aucunement reconnues par l'état et ne confèrent donc pas de pouvoir officiel d'exercer. De nombreuses associations et fondations se battent pour obtenir une formation reconnue afin de pérenniser la médiation animale dans les pratiques et ne plus la laisser marginalisée. Dans l'attente de cette officialisation, des codes déontologiques et des chartes ont été étudiées par quelques associations. Il reste cependant libre à chacun d'y adhérer et de les respecter.

Ainsi, la médiation animale est en demande d'évolution, de développement mais se confronte au manque de reconnaissance de cette pratique. Dans cette attente, les associations continuent à valoriser et promouvoir cet outil innovant dans de nombreux établissements sociaux et médico-sociaux.

Par les potentialités d'intervention que la médiation a su nous montrer en ces quelques années de découverte, elle mérite d'être reconnue. C'est donc dans l'attente de cette reconnaissance, qui facilitera l'implantation de l'animal dans nos pratiques éducatives, que je clôture ce mémoire. J'espère par mon expérience à l'hôpital et au travers de ce mémoire avoir permis de découvrir la médiation animale sous un regard éducatif auprès d'enfants et d'adolescents souffrants de polyhandicap.

⁵⁹ Chiffres issus de la carte disponible sur : <http://www.fondation-apsommer.org/fr/les-projets-de-la-mediation-homme-animal.html>

⁶⁰ Etablissement visible sur : <http://www.bergerie-faucon.org/>

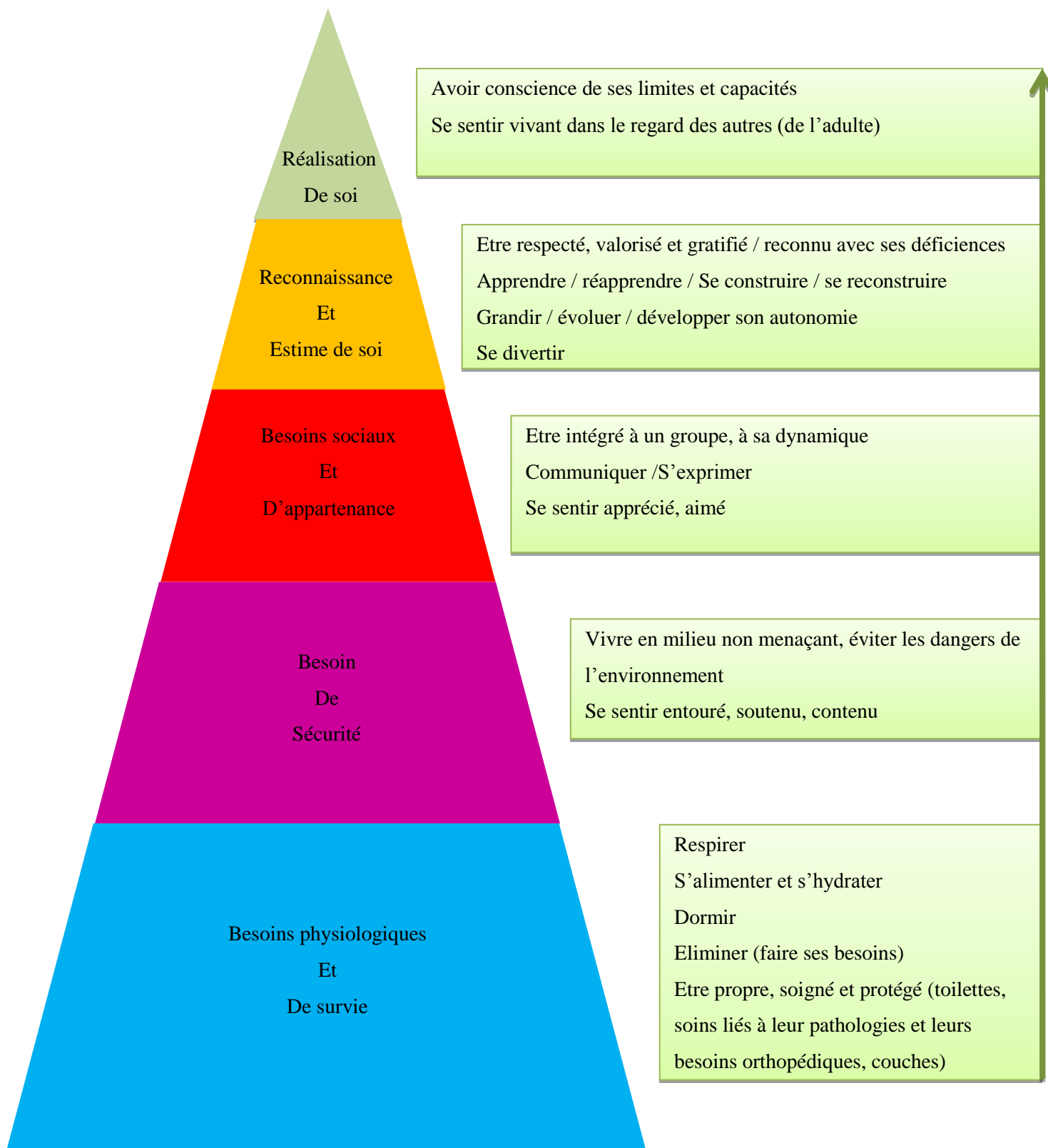
⁶¹ Etablissement et Service d'Aide par le Travail

⁶² Etablissement visible sur : <http://www.catlamontagneduparis.fr/>

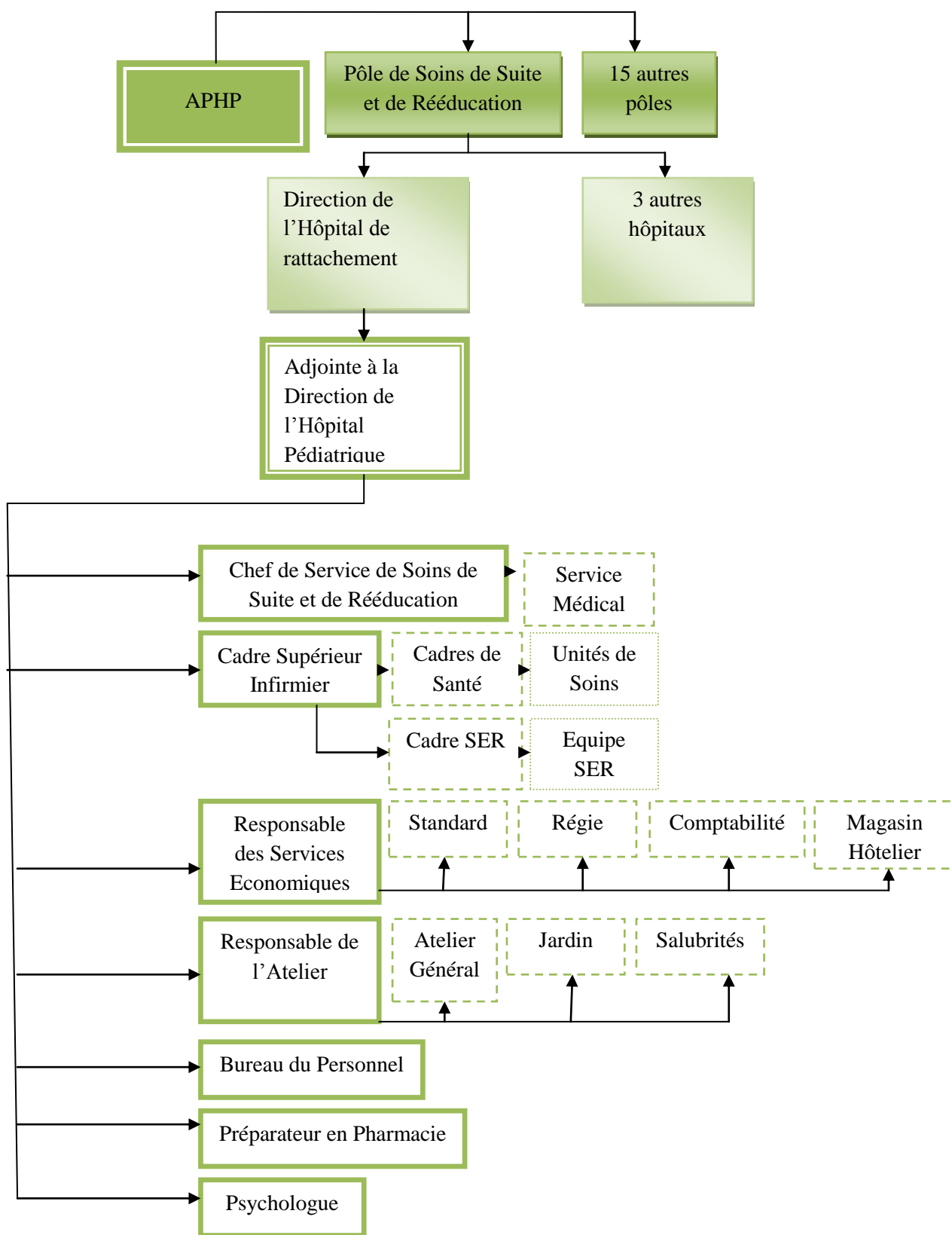
- ANNEXES :

- ANNEXE N°1 : PYRAMIDE D'A. MASLOW

Revisitée d'après le profil des enfants polyhandicapés accueillis à l'Hôpital :

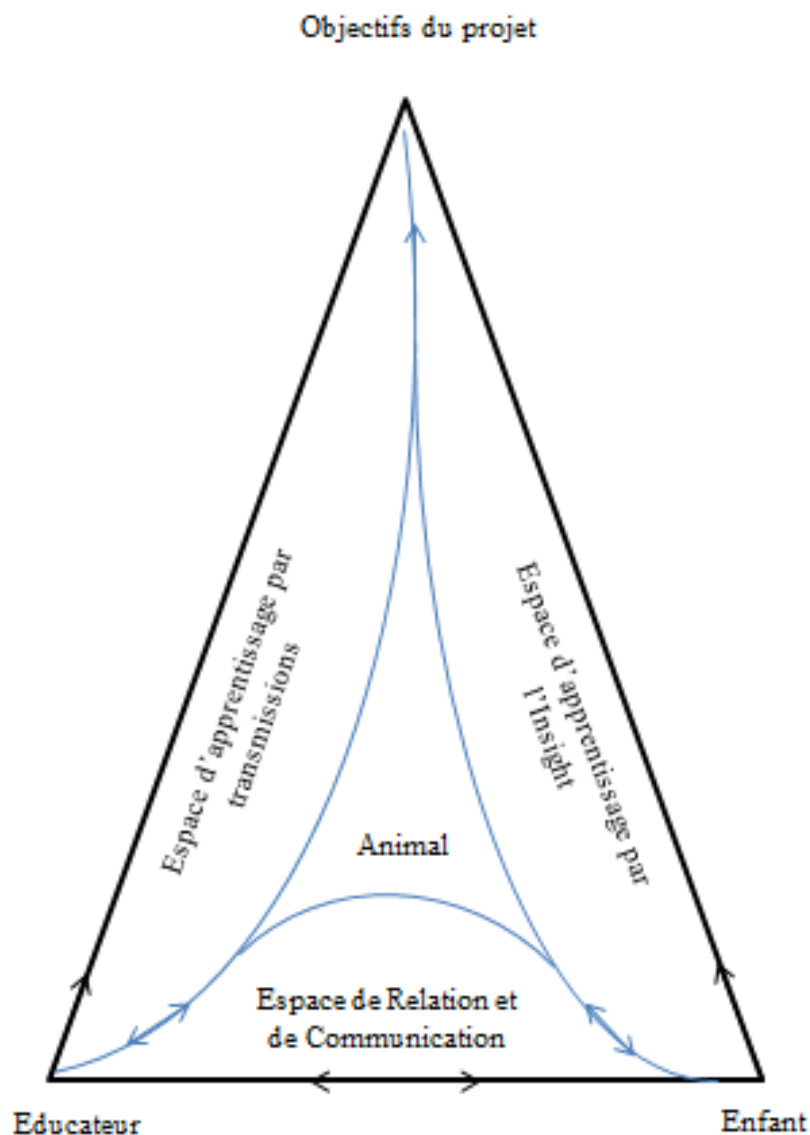


○ ANNEXE N°2 : ORGANIGRAMME DE L'HÔPITAL



○ ANNEXE N°3 : TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE J. HOUSSAYE

REVISITE AVEC L'INTEGRATION D'UN TIERS : L'ANIMAL MEDIEUR.



J'ai souhaité présenter avec ce schéma l'intérêt pédagogique de la médiation animale. Contrairement au schéma originel de J. Houssaye, nous voyons ici que l'animal relie les trois « acteurs » ensemble. Il apporte une dynamique plus fluide à l'enfant, lui permettant de passer de « l'apprentissage par transmission » en relation directe avec l'éducateur à « l'apprentissage par l'insight » où l'animal est son outil de découverte et d'apprentissage. L'animal relie ces deux rythmes d'apprentissage et permet à l'enfant d'accéder, quoi qu'il arrive, aux objectifs du projet et aux apprentissages.

○ ANNEXE N°4 : FICHE D'OBSERVATION DE LA SEANCE

Nom du jeune :	Prénom :
----------------	----------

Date de la séance :	Nom de l'observateur :
Première Séance : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Soignant accompagnateur : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	Lequel :

Equipe Canine: <input type="checkbox"/> Sirius <input type="checkbox"/> Amon re <input type="checkbox"/> Coquine
<input type="checkbox"/> Roxie <input type="checkbox"/> Elko <input type="checkbox"/> Furby

Installation : <input type="checkbox"/> Au fauteuil <input type="checkbox"/> Au tapis <input type="checkbox"/> Avec corset <input type="checkbox"/> Sans corset

Groupe : <input type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Gestion des émotions <input type="checkbox"/> Stimulation des initiatives
<input type="checkbox"/> Déficiences <input type="checkbox"/> Séance calme <input type="checkbox"/> Séance passagère

<i>Contenu de la séance :</i>		
<input type="checkbox"/> Parcours avec aide	<input type="checkbox"/> Cerceau	<input type="checkbox"/> Jeu Cache-cache
<input type="checkbox"/> Stimulation motrice au sol	<input type="checkbox"/> Jeu actif	<input type="checkbox"/> Promenade <input type="checkbox"/> Relationnel
<input type="checkbox"/> Toucher <input type="checkbox"/> Contact <input type="checkbox"/> Câlin	<input type="checkbox"/> Caresse	<input type="checkbox"/> Croquette

<i>Comportement du jeune à l'arrivée :</i>			
<input type="checkbox"/> Déambulation	<input type="checkbox"/> Interrogatif	<input type="checkbox"/> Colérique	
<input type="checkbox"/> Calme	<input type="checkbox"/> Endormi	<input type="checkbox"/> Agité	
<i>Comportement pendant la séance :</i>		<input type="checkbox"/> Surpris	<input type="checkbox"/> Agité
<input type="checkbox"/> Calme	<input type="checkbox"/> Curieux	<input type="checkbox"/> Désintéressé	<input type="checkbox"/> Observateur
<input type="checkbox"/> Coléreux	<input type="checkbox"/> Actif	<input type="checkbox"/> Opposant	<input type="checkbox"/> Passif
<input type="checkbox"/> Intentionnalité	<input type="checkbox"/> Souriant	<input type="checkbox"/> Inexpressif	<input type="checkbox"/> Endormi
<input type="checkbox"/> Fatigable	<input type="checkbox"/> Inquiet	<input type="checkbox"/> Angoissé	<input type="checkbox"/> - d'appréhension
<input type="checkbox"/> Détendu	<input type="checkbox"/> Déambulation	<input type="checkbox"/> Intéressé	<input type="checkbox"/> Dououreux

<i>Réactions du jeune :</i>			
<input type="checkbox"/> Accepte le contact	<input type="checkbox"/> Repousse l'animal		
<input type="checkbox"/> Geste doux	<input type="checkbox"/> Geste brusque	<input type="checkbox"/> Cherche le contact	
<input type="checkbox"/> Fixe son regard sur l'animal		<input type="checkbox"/> Evitement Geste incontrôlé	
<input type="checkbox"/> Exclusion du groupe		<input type="checkbox"/> Accapare l'attention de l'adulte	
<input type="checkbox"/> Aide totale	<input type="checkbox"/> Aide partielle	<input type="checkbox"/> Maitrise	<input type="checkbox"/> Interpelle
<input type="checkbox"/> Plaisir	<input type="checkbox"/> Déplaisir	<input type="checkbox"/> Vocalise	<input type="checkbox"/> Initie un geste
<input type="checkbox"/> Echange entre les jeunes		<input type="checkbox"/> Compréhension des consignes	
<input type="checkbox"/> Tonus	<input type="checkbox"/> Prise d'initiatives		

<i>Particularités et Evénements indésirables :</i>	
<input type="checkbox"/> Besoin d'être isolé	<input type="checkbox"/> Modification des objectifs <input type="checkbox"/> Réorientation du projet
<input type="checkbox"/> Le jeune n'est pas sorti de son unité	Dire la raison :
<input type="checkbox"/> Problème pendant la séance	Dire la raison :
<input type="checkbox"/> Arrivée en retard <input type="checkbox"/> Départ anticipé	Dire la raison :
<input type="checkbox"/> Retard de l'équipe Canine	
<input type="checkbox"/> Absence de l'équipe Canine	Dire la raison :

• **BIBLIOGRAPHIE :**

Ouvrages cités :

- ARENSTEIN G.H. & LESSARD J. – *La zoothérapie, nouvelles avancées* – Canada, 2010 – Edition OPTION SANTE
- BAITAILLE A. – *Pour les enfants polyhandicapés, une pédagogie innovante* – Toulouse, 2011 – Edition ERES, Collection TRAMES
- BEIGER F. – *L'enfant et la médiation animale, une nouvelle approche par la zoothérapie* – Paris, 2008 – Edition DUNOD
- BEIGER F. & JEAN A. – *Autisme et zoothérapie, communication et apprentissage par la médiation animale* – Paris, 2011 – Edition DUNOD
- BELIN B. – *Animaux au secours du handicap* – Paris, 2003 – Edition L'HARMATTAN, Collection Technologie de l'action sociale
- BRUNI F. – *Le psychothérapeute et le chien, émotions, communication, relation* – Paris, 2010 – Editions Fabert, Collection Psychothérapies créatives.
- GUILLEMOT M. & BLUMEL B. (sous la direction de) – *Petit Larousse de la Psychologie* – Mame, 2008 – Editions LAROUSSE
- MONTAGNER H. – *L'enfant et l'animal, les émotions qui libèrent l'intelligence* – Paris, 2002 – Edition ODILE JACOB

Articles cités :

- CHAPPAZ G. Comprendre et construire la relation, article paru en 1996 dans SPIALE – Revue de Recherches en Education, n°17
- GENIN Y. – Le Polyhandicapé (article) – Evolution Psychomotrices n°18 (parue dans la revue) – 1992
- GRASSET C. – L'eau, espace de médiation thérapeutique - article paru en 1999 dans Revue Neuropsychiatrie Enfance et Adolescence n°9.
- TREMINTIN J. – A cheval, toujours plus loin pour les polyhandicapés – article paru en 2004, dans la revue Lien Social n°718

Ouvrages et articles lus mais non cités :

CLAUDE I. – *Le cheval miroir de nos émotions* – Nillery, 2010 – Editions CAMAÏS.

GAILLARD J.P. – *Enfants et adolescents en mutation* – Issy les Moulineaux ,2009 – Editions ESF.

GEORGES-LANE L. (Dr) – *La personne polyhandicapée dans le monde* – CESAP Informations n°34 – décembre 2001.

MUNOZ G. – *Adultes polyhandicapés : quand la rencontre ne va pas de soi...* -

THERAPIE PSYCHOMOTRICES et recherches n°133 – 2003.

Sites utilisés :

<http://dictionnaire.sensagent.com>

<http://www.espace-mediation.be>

<http://www.pedagopsy.eu>

<http://www.cnrtl.fr>

<http://www.bergerie-faucon.org>

<http://www.legifrance.gouv.fr>

DVD visionnés et cités :

Virgule et les autres, la médiation animale, créé par la Fondation A. P. SOMMER.

- **REMERCIEMENTS :**

Je remercie toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans la rédaction de ce mémoire, tout particulièrement :

Benoît pour la guidance qu'il m'a apporté,

Virginie pour les conseils qu'elle m'a donné et le temps qu'elle m'a consacré,

Sandy, Séverine, Caroline, Sabine, Christine, Fabienne et Martine pour les informations qu'elles ont su me donner et l'attention particulière qu'elles m'ont porté,

Anne et Frédéric pour avoir répondu à mes nombreuses questions et m'avoir permis d'accéder aux pratiques de la médiation animale,

Roxy, Furby, Coquine, Amon re, Elko, Sirius, Tchiquito et Tornado pour m'avoir permis de découvrir le lien qui unit les enfants et les professionnels de l'hôpital à l'Animal,

Enfin, tous les enfants et professionnels de l'hôpital qui m'ont accueillie et accompagnée tout au long de ce stage, qui m'ont fait partager leur quotidien et m'ont permis d'approcher au plus près les pratiques de l'éducateur spécialisé auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes polyhandicapés en milieu hospitalier.

TABLE DES MATIERES :

•	INTRODUCTION.....	1
1	LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL	4
1.1	<i>L'HOPITAL</i>	4
1.1.1	L'HISTOIRE :.....	4
1.1.2	LE PUBLIC :.....	4
1.1.3	LE FONCTIONNEMENT :.....	5
1.1.4	L'ORGANISATION DU TRAVAIL A L'HOPITAL :.....	6
1.1.5	L'EQUIPE S.E.R. A L'HOPITAL :.....	7
2	MEDIATION & MEDIATION ANIMALE : THEORIE& PRATIQUE.....	8
2.1	<i>LES MEDIATIONS</i>	8
2.1.1	LA MEDIATION :.....	8
2.1.2	LES MEDIATIONS EN PRATIQUE A L'HOPITAL :.....	9
2.2	<i>LA MEDIATION ANIMALE</i>	11
2.2.1	GENESE DE LA MEDIATION ANIMALE :.....	11
2.2.2	ESSAI DE DEFINITION DE LA MEDIATION ANIMALE :.....	12
2.2.3	LES EFFETS DE LA MEDIATION ANIMALE :.....	13
2.2.4	LA MEDIATION ANIMALE EN MILIEU HOSPITALIER :	18
3	UN PROJET INDIVIDUEL DANS UNE ACTIVITE COLLECTIVE DE MEDIATION CANINE.....	22
3.1	<i>L'ATELIER « CHIEN MALIN CHIEN CALIN »</i>	22
3.1.1	HISTORIQUE :.....	22
3.1.2	OBJECTIFS ET FINALITES RECHERCHES :	23
3.2	<i>LA PRESENTATION DE ROMUALD</i>	24
3.2.1	ROMUALD :.....	24
3.2.2	LES OBJECTIFS DE SA PRISE EN CHARGE :	25
3.3	<i>L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL DE ROMUALD</i>	26
3.3.1	GROUPE « GESTION DES EMOTIONS » :.....	26
3.3.2	GROUPE « STIMULATION DES INITIATIVES MOTRICES » :	28

3.4	<i>LES PROJETS</i>	31
3.4.1	INTRODUIRE UNE DIMENSION DE COMMUNICATION :	31
3.4.2	RECHERCHER LA LIBERTE DE MOUVEMENT POUR STIMULER L'INITIATIVE :	33
3.4.3	L'AMENER A GRANDIR PAR L'IDENTIFICATION A L'ADOLESCENCE : .	35
3.4.4	L'EVALUATION:	37
4	REFLEXION PROFESSIONNELLE	38
4.1	<i>L'INDIVIDUALITE ET LE GROUPE</i>	39
4.1.1	ACCOMPAGNER UN JEUNE ET ANIMER UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE :	39
4.1.2	IMITATION, INDIVIDUATION ET AUTONOMISATION :	40
4.2	<i>UN OUTIL POUR LE PROFESSIONNEL</i>	41
4.2.1	OUTIL D'OBSERVATION ET D'EVALUATION :	42
4.2.2	L'ANTICIPATION DANS LE QUOTIDIEN :	43
•	CONCLUSION	44
•	ANNEXES :	47
○	ANNEXE N°1 : PYRAMIDE D'A. MASLOW	47
○	ANNEXE N°2 : ORGANIGRAMME DE L'HÔPITAL	48
○	ANNEXE N°3 : TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE J. HOUSSAYE	49
○	ANNEXE N°4 : FICHE D'OBSERVATION DE LA SEANCE	50
•	BIBLIOGRAPHIE :	51
•	REMERCIEMENTS :	53