

**UNIVERSITE D'AUVERGNE**  
**C L E R M O N T - F E R R A N D 1**  
***F a c u l t é d e m é d e c i n e***

**DU Relation d'Aide par la Médiation Animale**

**Année 2012 - 2013**

***Anne Grisel***

**La médiation animale :  
aider des jeunes accueillis en ITEP  
à progresser en classe**



***F i l l e d e G a ï a***

**Référent universitaire : Pr Laurent Gerbaud (Santé publique)**

**Équipe pédagogique :**

- **Dr Didier Vernay (neurologue - coordinateur)**
- **Cécile Cardon (comportementaliste équin, intervenante en médiation animale)**
- **Martine Auriacombe (moniteur-éducateur physique DE, ferme pédagogique, intervenante en médiation animale)**
- **Dr Mélanie Martin-Teyssere (vétérinaire praticien)**
- **Sandra Girard (psychologue Clinicienne)**

**Membres associés à l'équipe pédagogique :**

- **Marie-Claude Lebreton (fondatrice d'HandiChien)**
- **Xavier Boivin (chercheur, I.N.R.A )**

# Sommaire

<b>I.INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>II.OBJECTIFS.....</b>	<b>1</b>
<b>1.OBJECTIF PRINCIPAL.....</b>	<b>1</b>
<b>III.MÉTHODE.....</b>	<b>2</b>
<b>1.ITINÉRAIRE PERSONNEL ET CONTEXTE.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1.ITINÉRAIRE PERSONNEL .....</b>	<b>2</b>
1.1.1.PROFESSIONNELLEMENT.....	2
1.1.2.PERSONNELLEMENT.....	3
1.1.3.ÉVALUATION INDIVIDUELLE.....	4
<b>1.2.CONTEXTE .....</b>	<b>4</b>
1.2.1.LES MISSIONS DU PROFESSEUR DES ÉCOLES SPÉCIALISÉ OPTION D.....	4
1.2.2.L'INSTITUT THÉRAPEUTIQUE ÉDUCATIF PÉDAGOGIQUE DE QUERQUEVILLE.....	5
1.2.3.LA DIMENSION THÉRAPEUTIQUE À L'ITEP.....	6
1.2.4.MA PLACE DANS L'INSTITUT.....	7
1.2.5.LA SITUATION DE MES ÉLÈVES.....	7
1.2.6.LA MÉDIATION ANIMALE EN FRANCE.....	8
1.2.7.LA MÉDIATION ANIMALE EN ITEP.....	8
<b>2.PRESENTATION DE LA METHODE .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.HYPOTHÈSE DE TRAVAIL .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2.LES SÉANCES MISES EN PLACE LORS DE MON STAGE À L'ITEP</b>	<b>10</b>
2.2.1.MON STAGE À L'ITEP.....	10
2.2.2.LES JEUNES SUIVIS EN SÉANCE.....	10
2.2.3.GAÏA.....	13
2.2.4.LES SÉANCES PROPOSÉES.....	14
2.2.5.LES MÉTHODES D'ANALYSE.....	15
<b>IV.RÉSULTATS.....</b>	<b>17</b>
<b>1.A PROPOS D'OLIVIA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.LES CRITÈRES CHOISIS.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.LA PRÉSENCE DE GAÏA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3.LES OBSERVATIONS DE SON ÉDUCATRICE RÉFÉRENTE.....</b>	<b>18</b>
<b>2.A PROPOS DE JULES.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.LES CRITÈRES CHOISIS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.LA PRÉSENCE DE GAÏA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3.LES OBSERVATIONS DE SON ÉDUCATEUR RÉFÉRENT.....</b>	<b>20</b>
<b>3.A PROPOS DE CYRIL.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1.LES CRITÈRES CHOISIS.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.LA PRÉSENCE DE GAÏA.....</b>	<b>20</b>
<b>3.3.LES OBSERVATIONS DE SON ÉDUCATEUR RÉFÉRENT.....</b>	<b>21</b>

<b>V.DISCUSSION.....</b>	<b>21</b>
<b>1.NOUS N'EN ÉTIONS PAS À SLAMER.....</b>	<b>21</b>
<b>2.UNE ÉVOLUTION CERTAINE DES JEUNES.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.OLIVIA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.JULES.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3.CYRIL.....</b>	<b>24</b>
<b>3.UN « EFFET CHIEN » PUISSANT.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.L'EFFET MOTIVATIONNEL.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2.L'EFFET CATALYSEUR.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3.L'EFFET PRÉSENCE.....</b>	<b>25</b>
<b>3.4.L'EFFET PROTECTEUR.....</b>	<b>26</b>
<b>3.5.L'EFFET PLACE.....</b>	<b>27</b>
<b>3.6.L'EFFET MIROIR.....</b>	<b>27</b>
<b>4.TOUJOURS ENSEIGNANTE AVEC SA DIMENSION SOIGNANTE.....</b>	<b>28</b>
<b>VI.CONCLUSION.....</b>	<b>29</b>
 <b>VII.BIBLIOGRAPHIE</b>	
 <b>VIII.ANNEXES</b>	

## **I. INTRODUCTION**

---

Bien. Voilà, c'est parti. Ce projet que j'ai réfléchi des mois, seule, puis avec l'équipe de l'ITEP, où je suis professeur des écoles spécialisée depuis 5 ans. Je ne connaissais rien à la médiation animale. Mais, étrangement, j'avais gardé un article de journal local sur l'association naissante OSCARE, du Calvados. Je me rappelle avoir pensé que reconnaître l'intérêt du chien dans l'aide aux enfants malades, au point d'en créer une activité, était une idée passionnante, mais, pour moi, qui restait de l'ordre du rêve. Alors quel n'a pas été mon enthousiasme quand, quelques années plus tard, l'envie de travailler avec le chien s'est imposée, j'ai découvert sur internet qu'il existait tout un réseau, des projets par centaines, et même une formation universitaire. Je pouvais vraiment croire à mon projet et, même, chercher des appuis.

Ma question est simple. Le chien ne pourrait-il pas aider mes élèves à dépasser les difficultés qui les empêchent de rentrer dans les apprentissages. Ces difficultés sont telles que, de plus en plus, j'ai pensé qu'il fallait trouver un outil différent, original, qui pourrait leur donner un autre élan. L'enjeu pour moi était de permettre une libération de la parole, tellement verrouillée pour beaucoup d'entre eux, mais à la fois, tellement nécessaire pour retrouver une disponibilité cognitive.

En ayant la chance d'intégrer le DU RAMA<sup>1</sup>, j'ai pu travailler cette question dans le cadre de mon stage.

J'ai fait le choix de mettre en place des séances individuelles pour proposer à chacun des trois jeunes choisis une séance adaptée à leur problématique.

Les éducateurs référents des jeunes ont suivi ce travail et le psychologue de la structure était présent en tant qu'observateur aux séances.

Ainsi, une dizaine de séances ont eu lieu pour chacun des jeunes.

## **II. OBJECTIFS**

---

### **1. OBJECTIF PRINCIPAL**

L'objectif de ce mémoire est d'étudier l'intérêt de la médiation animale avec certains de mes élèves de l'ITEP pour les aider à sortir de schémas négatifs les bloquant dans leur évolution.

---

<sup>1</sup> En annexe 1, un glossaire explicite les acronymes.

Ces jeunes, qui sont accueillis en ITEP, ont un vécu particulièrement difficile. Beaucoup d'entre eux vivent encore leurs difficultés au quotidien dans leur famille, malgré leur orientation à l'ITEP. Comprendre ce qu'ils vivent et en parler est douloureux, voire impossible. Ils s'expriment alors par des comportements inadaptés qui les empêchent de vivre comme les enfants de leur âge : aller à l'école, avoir des amis, ... Le cadre offert par l'ITEP s'adapte à leurs besoins de sécurité et de paix. Mais ils ont aussi besoin de dépasser leurs difficultés, d'aller vers un mieux-être, et de reprendre une vie ordinaire. Il est beaucoup plus difficile de répondre à ce besoin-là.

### **III. MÉTHODE**

---

#### **1. ITINERAIRE PERSONNEL ET CONTEXTE**

##### **1.1. Itinéraire personnel**

###### **1.1.1. Professionnellement**

Professeur des écoles depuis 1995, j'ai toujours cherché à résoudre les problèmes rencontrés en classe : comment faire passer telle notion? Comment motiver une classe de 25 élèves? Comment faire en sorte qu'un élève ne soit pas toujours en échec? Ou au contraire qu'il s'ennuie? J'ai trouvé des réponses en travaillant en pédagogie Freinet<sup>2</sup> (c'est une pédagogie ancrée dans la réalité sociale, pour œuvrer à une réelle émancipation des enfants. Chaque enfant peut s'exprimer, se responsabiliser, coopérer, expérimenter et s'ouvrir sur le monde) et en pédagogie institutionnelle de Fernand Oury<sup>3</sup> (c'est une pédagogie active qui tient compte des sciences humaines et de l'inconscient). Travailler dans un cadre très organisé, que chaque élève peut ainsi s'approprier, et sur la base de leurs productions personnelles (que ce soient des textes, des paroles, des créations mathématiques, artistiques...) leur permettaient de vivre véritablement leurs apprentissages, comme cela ne peut être autrement, et moi de les accompagner, comme je ne peux pas faire plus. J'ai ainsi vécu des moments d'école passionnants et humainement riches, qui m'ont confortée dans cette idée que je ne peux apprendre à personne. On apprend seul. Par contre, je peux créer un climat de classe qui donne envie d'apprendre et je peux chercher les outils, les méthodes qui peuvent faciliter les

---

<sup>2</sup> **Peyronie H.**, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Hachette éducation, 1999.

<sup>3</sup> **Martin L., Meirieu P., Pain J.**, *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Matrice éditions, 2009.

apprentissages. Comme je suis aussi convaincue que permettre l'implication de soi et l'expression personnelle, dans le respect du groupe, est puissant pour s'engager sur le chemin des apprentissages.

En 2002, je fais connaissance avec une jeune fille handicapée qui sera intégrée deux ans dans ma classe. Je découvre avec plaisir le travail d'équipe, avec notamment le service de soins à domicile, et je commence à m'ouvrir au monde du handicap, inconnu jusqu'à lors.

En 2004, l'heure est venue pour moi de quitter mon école de campagne et je fais le choix de la CLIS, classe d'intégration scolaire accueillant des enfants handicapés mentaux légers, où je resterais 4 ans. J'ai pu revisiter mes pratiques de classe ordinaire et suivre la formation spécialisée (CAPASH-D en 2006). Là encore, et même d'autant plus, le cadre très organisé du fonctionnement de la classe et les pratiques d'expression personnelle m'ont permis d'aider des jeunes dans leurs apprentissages. J'ai découvert par exemple le Théâtre de l'Opprimé, la création musicale et l'atelier d'écriture.

Depuis septembre 2008, à son ouverture, je travaille à l'ITEP de Querqueville, au sein de l'unité des 6-12 ans. J'y ai découvert des jeunes aux besoins différents de ceux de CLIS. Ainsi, ces jeunes ont tous une histoire particulière, complexe et dramatique. Pour chacun, nous devons trouver au sein de l'équipe ce qui pourra l'aider à avancer. Et pour moi, c'est une autre difficulté pour ce même défi de mener mes élèves vers ce chemin des apprentissages.

En ITEP, les jeunes ont un vécu scolaire souvent très négatif. Les blocages face aux apprentissages sont puissants, conscients ou non. Très souvent, le sens est à construire. Et franchir tous ces obstacles ne peut se faire qu'avec une (re)construction psychique du jeune.

J'ai pensé que la médiation animale pourrait aider certains d'entre eux.

#### **1.1.2. Personnellement**

Je dois ici revenir un peu sur ma vie personnelle pour expliquer d'où me vient cette idée. Il y a toujours eu des chiens dans ma famille et ils y étaient aimés. Très jeune, j'ai eu mon chien, Tina, avec qui j'étais très proche. Aujourd'hui je peux dire qu'elle a été d'un grand soutien pour m'aider à grandir. Adulte, j'ai retrouvé cette habitude de vivre avec le chien. Et quand sont arrivés Lisa et Raphaël dans notre foyer, nos enfants adoptés à 5 et 7 ans, j'ai pu observer à quel point Igloo notre chien les aidait. Ses demandes d'attention et d'interactions avec eux leur ont permis de vivre des moments d'apaisement, de confiance et d'estime de soi. Aujourd'hui je suis convaincue qu'Igloo, dans l'aide à la recherche de l'équilibre de Lisa et Raphaël, a fait sa part. C'est à l'arrivée dans la famille de Gaïa,

golden retriever, que j'ai pensé à mes élèves. Ce grand chien, bien connu pour aider les humains, ne pourrait-il pas venir travailler avec moi à l'ITEP ? Ne pourrait-il pas aider mes élèves comme Igloo a aidé mes enfants ?

### 1.1.3. Évaluation individuelle

Type d'action	formation	Programme de terrain	Recherche	Autre
	Accompagnement bénévole	Animation	Relation d'aide	Thérapeutique
	Sociale	éducative	Soins	Mixte ou autre

Animal impliqué	Chien	Equidé	Chat	Autre
-----------------	-------	--------	------	-------

Public bénéficiaire	Enfant	Adolescent	Adulte	Personne âgée
	Souffrance sociale	Souffrance psychique	Troubles du développement	Public ordinaire
	Handicap physique	Handicap mental	Maladie chronique	Tout public

Profil formation, intervenant ou étudiant	Etudiant	Stagiaire	Enseignant	Maître de stage
	bénévole	Professionnel hors MA domaine humaine	Professionnel hors MA domaine animal	Professionnel MA
	Milieu institutionnel	Association	Travailleur indépendant	Organisme de formation

chercheur	C	C	C	C	C	C
formateur	F	F	F	F	F	F
expert	6	6	6	6	6	6
confirmé	5	5	5	5	5	5
intervenant	4	4	4	4	4	4
débutant	3	3	3	3	3	3
étudiant	2	2	2	2	2	2
informé	1	1	1	1	1	1
naïf	0	0	0	0	0	0
		M	A	B	P	EG
		Médiation	Animal	Bénéficiaire	Pratique	Eco-gestion

### 1.2. Contexte

#### 1.2.1. Les missions du Professeur des écoles spécialisé option D

Un professeur des écoles spécialisé est d'abord un professeur des écoles. Sa spécialisation lui demande de maîtriser des compétences complémentaires. Je reprends ici les principes généraux :

- L'enseignant spécialisé doit chercher pour chacun de ses élèves les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.
- Il met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves, au sein d'une équipe pluri-catégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves.
- Il participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves.
- Il peut exercer dans des contextes professionnels et institutionnels variés dont il connaît la place, les missions et les obligations inscrites dans les lois et règlements.
- Il est « personne ressources » pour ses collègues enseignants<sup>4</sup>.

### **1.2.2. L'institut Thérapeutique Educatif Pédagogique de Querqueville**

L'ITEP de Querqueville est une annexe de l'ITEP d'Agneaux de l'Association pour l'Aide aux Adultes et aux Jeunes en Difficulté (AAJD). Il accueille 28 jeunes, en semi-internat. Il est régi par 3 textes institutionnels : le décret n°2005-11, la circulaire n°2007-194 et le décret n°2009-378<sup>5</sup>.

*Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé.*

Ces difficultés s'expriment de diverses façons. Mais nous pouvons observer très souvent : trouble de la relation, intolérance à la frustration, trouble du sommeil, hyperactivité, trouble de l'alimentation, refus scolaire ou blocage dans les apprentissages, trouble du langage, difficulté à se repérer dans le temps et l'espace, trouble cognitif...

*Les ITEP disposent d'une équipe interdisciplinaire qui conjugue des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques sous la forme d'une intervention interdisciplinaire réalisée en partenariat avec les équipes de psychiatrie de secteur, les services et établissements de*

---

<sup>4</sup> Bulletin Officiel spécial N°4 - 26/02/2004

<sup>5</sup> dcalin.fr



*l'Éducation Nationale et, le cas échéant, les services de l'Aide Sociale à l'Enfance et ceux de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.*

Le pôle thérapeutique de l'ITEP où je travaille est en lien avec les pédopsychiatres, orthophonistes, psychomotriciens, médecins du secteur. Il est composé d'un psychologue à temps partiel et d'une infirmière.

Le pôle éducatif est composé d'éducateurs spécialisés pour les trois unités d'âge des jeunes : trois pour les 6-12 ans et les 12-15 ans, deux pour les 16 ans et plus, et d'une maîtresse de maison.

Le pôle pédagogique se compose d'un professeur des écoles détaché de l'Éducation Nationale par unité, et d'un directeur pédagogique commun à l'ITEP d'Agneaux. Ce pôle a la particularité d'être stable et d'être composé d'enseignants tous spécialisés.

### **1.2.3. La dimension thérapeutique à l'ITEP**

*Les textes sont clairs à ce sujet : Si la dimension thérapeutique au sens large est fondamentale pour mener à bien la démarche d'accompagnement de la personne visant à la structuration de sa personnalité, les dimensions éducatives et pédagogiques sont aussi indispensables pour mettre en œuvre une démarche soignante d'ensemble visant à amener les personnes à prendre conscience de leurs ressources, de leurs difficultés et à se mobiliser pour aller vers plus d'autonomie.*

*Outre la dimension institutionnelle du soin, l'ITEP doit pouvoir offrir des propositions thérapeutiques diversifiées adaptées à chaque jeune, articulées avec les soins qui lui sont le cas échéant dispensés par ailleurs.*

Dans l'unité où je travaille, chaque jeune a un emploi du temps répondant à ses besoins et aux objectifs fixés dans son Projet d'Accompagnement Personnalisé. Il comprend toujours des temps thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, chacun plus ou moins importants selon le jeune, et chacun contenant des propositions différentes selon le jeune (par ex. école en interne ou en inclusion en classe ordinaire). Même si ces temps sont bien identifiés, ils ne sont pas cloisonnés pour autant, si possible aussi avec les intervenants extérieurs comme l'orthophoniste.

De plus, chaque temps peut être conçu différemment selon le jeune. Le temps de classe peut, par exemple, avoir un objectif avant tout thérapeutique plutôt que pédagogique.

Et enfin, chaque temps peut être à la croisée de plusieurs objectifs. Nous pouvons mener des projets communs où plusieurs professionnels se retrouvent sur la même activité. C'est l'exemple de l'élaboration d'un kamishibai (technique de conte japonaise, le principe est

simple : des planches illustrées avec les textes au dos, défilent dans un castelet en bois.), sur des temps éducatifs et des temps pédagogiques. C'est aussi l'exemple de la danse contemporaine, projet pédagogique où la dimension thérapeutique est très présente. Ainsi, tous les temps vécus par le jeune, à partir du moment où ses besoins sont bien connus, peuvent être soignants.

Il existe des temps typiquement thérapeutiques : suivi du pédopsychiatre pour la plupart, de séances spécifiques pour beaucoup : psychothérapie, orthophonie, psychomotricité. Et il existe aussi, à mon avis, des temps plus particulièrement soignants que d'autres : danse contemporaine, théâtre de l'opprimé, équithérapie, judo, randonnée. Mais tout cela ne dépend que des besoins du jeune. Une inclusion en classe ordinaire peut être spectaculairement soignante pour un jeune, et destructrice pour un autre.

#### **1.2.4. Ma place dans l'institut**

Je dois à la fois répondre aux missions de mon métier et à celles de l'ITEP. Je résumerais comme suit mon rôle : je suis à l'ITEP une pédagogue dont la dimension éducative est importante et qui est également impliquée dans la dimension thérapeutique. Cet intérêt que je porte à la médiation animale est aussi l'occasion pour moi de m'interroger sur ma place d'enseignante et cette dimension thérapeutique.

#### **1.2.5. La situation de mes élèves**

Au fil des années, l'analyse des besoins de mes élèves m'a conduit à constater qu'accéder aux apprentissages n'est possible qu'à partir du moment où ils sont en mesure d'être plus disponibles psychiquement. Cela passe par une situation personnelle plus stable, une meilleure compréhension de celle-ci et une démarche d'acceptation. Mais exprimer leurs difficultés est très ardue pour ces jeunes. Cela peut être trop douloureux, ou trop brumeux dans leur tête pour mettre des mots. La danse contemporaine est pour moi un outil d'expression personnelle et de relation à l'autre qui montre tout son intérêt ces deux dernières années. Elle permet de vivre des situations positives dans la relation à l'autre, d'oser « parler » avec son corps et se rendre compte que c'est possible, se montrer dans sa vérité. Mais aussi, elle permet de découvrir le plaisir de faire ensemble. Pour nous, humains, qui sommes des êtres du « vivre ensemble », ce plaisir partagé prend sens avec force.

En psychologie, le fait que le corps puisse exprimer ce que la psyché dissimule, est une habitude<sup>6</sup>.

Mais ces expériences corporelles doivent aussi permettre d'atteindre les mots. A un moment donné, les mots sont nécessaires pour avancer psychiquement car ce sont eux qui construisent le chemin sur lequel nous avançons. Mais comment aider ces jeunes à aller vers les mots ?

#### **1.2.6. La médiation animale en France**

Ce travail avec le chien s'est beaucoup développé ces dernières années pour aider les personnes âgées, ou les personnes malades (Alzheimer). Sur le site de la fondation Sommer<sup>7</sup>, fondation dédiée à la médiation homme/animal, nous pouvons découvrir de nombreux projets, dans la France entière, et dans des contextes variés. J'ai pu ainsi découvrir au colloque « Profession chien » organisé par cette fondation, deux projets scolaires, l'un mené par un rééducateur maître G, l'autre en CLIS<sup>8</sup>.

#### **1.2.7. La médiation animale en ITEP**

La médiation animale en ITEP existe déjà en France, surtout au travers de l'équithérapie. A Querqueville, cette activité est proposée et montre tout son intérêt pour certains jeunes.

Travailler avec le chien est beaucoup plus rare. Quelques projets existent. J'ai pu échanger avec une professionnelle de la médiation animale qui travaille avec ses chiens en ITEP, en partenariat avec la psychomotricienne. D'autre part, elle travaille avec d'autres jeunes d'un ITEP, à la ferme pédagogique, en partenariat avec l'enseignante. Ce témoignage est en annexe 2.

Le chien a l'intérêt de ne pas exiger une structure et du matériel comme le cheval, et de travailler sur place.

De plus, le chien, de par sa proximité avec l'homme, présente un intérêt évident en médiation animale. Sa présence ne laisse pas indifférent, d'autant plus chez les enfants. Hubert Montagner a démontré que *les interactions avec l'animal* (notamment le chien) *contribuent ainsi à façonner leur monde émotionnel, affectif, relationnel et cognitif*<sup>9</sup>. Avant tout, *les interactions avec un chien contribuent à réduire l'insécurité affective de la plupart des enfants, en particulier ceux qui sont insécurisés*. Il entend par là les enfants maltraités ou vivant des difficultés importantes dans leurs relations

---

<sup>6</sup> Tournebise T., *Le corps comme interlocuteur...une partie oubliée de la psyché*, [www.maieusthesie.com](http://www.maieusthesie.com), 2013.

<sup>7</sup> [www.fondation-apsommer.org](http://www.fondation-apsommer.org)

<sup>8</sup> Voir sur le site de la fondation

<sup>9</sup> Actes du congrès international, *l'enfant avec handicap et l'animal*, 19 juin 2008, organisé par le laboratoire de Psychopathologie et de Neuropsychologie, Cliniques de l'Institut de Psychologie, de l'Université Paris Descartes.

familiales. (...) *Les enfants ont alors une forte probabilité de déverrouiller leur monde intérieur... il peut libérer ses productions langagières et, en interaction, toute la gamme de ses émotions et de ses compétences. (...) La libération des émotions et des affects s'accompagne d'une libération interactive de compétences "basiques" qui fondent le développement affectif, social et cognitif de l'enfant.* Pour Hubert Montagner, ces compétences « socles » sont : l'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, la capacité à reproduire et imiter et, l'organisation structurée et ciblée du geste<sup>10</sup>. (...) *Puis, l'enfant peut rendre tout à fait lisibles et fonctionnels ses processus cognitifs et ses ressources intellectuelles, ainsi que son imaginaire*<sup>11</sup>.

Dans leur synthèse sur les interactions entre l'homme et l'animal, V. Servais et J.L. Millot s'intéressent au fait que l'animal peut aider des enfants, adolescents ou adultes souffrant de perturbations émotionnelles ou psychiques. Cette idée n'est pas récente. Ainsi, l'animal apparaît comme une aide à la stabilisation, ce qui est un préalable à toute évolution positive, notamment éducative. Il peut aussi permettre, dans un cadre scolaire, d'exprimer des compétences cachées ou d'apprendre<sup>12</sup>. Mais, ils précisent que le chien ne suffit pas à cette évolution, mais dépend de ce qu'en fait l'intervenant.

A l'ITEP de Querqueville, la direction a montré son intérêt à mettre en place un projet de médiation canine. Elle m'a autorisée à tester cette activité au sein de l'unité des 6-12 ans, avec l'accord et l'intérêt de toute l'équipe.

## **2. PRESENTATION DE LA METHODE**

### **2.1. Hypothèse de travail**

Mon hypothèse de travail est la suivante : la présence du chien apporte une aide précieuse à l'enfant pour avoir le courage d'affronter ses difficultés, et d'aller vers une mise en mots. Si, tout au long de ma pratique professionnelle, j'ai pu constater comment l'expression personnelle était puissante pour aller vers les apprentissages, pour certains de ces jeunes de l'ITEP, elle semble être un passage obligé. Cette verbalisation peut se traduire par l'écriture d'un slam (Le terme **slam** peut aussi bien désigner le genre qui est avant tout un art oratoire, que la manifestation à laquelle ce mot fait habituellement et historiquement référence. Le slam sert à s'exprimer de manière libre et sans contrainte. Wikipedia.org), qui

<sup>10</sup> **Montagner H.**, *L'enfant et l'animal, les émotions qui libèrent l'intelligence*, Odile Jacob, Paris, 2002.

<sup>11</sup> Actes du congrès déjà cité

<sup>12</sup> **Servais V. et Millot J.L.**, *Les interactions entre l'homme et les animaux familiers : quelques champs d'investigation et réflexions méthodologiques*, In C. Baudoin (éd.), *L'éthologie appliquée aujourd'hui*, vol.III : *Ethologie humaine*, Paris, ED, 2003, 187-198.

est ensuite présenté, répété, joué avec le chien, sur le tapis qui fait scène.

Le chien est ici le catalyseur, le soutien qui va faire que le jeune va oser essayer. Essayer d'aller voir « au fond de sa marmite » ce qu'il y a. Ou s'essayer dans une autre manière de faire, une autre attitude et la tester en se sentant en sécurité. Le chien serait pour l'enfant comme le filet pour le fil de feriste. Mais il est plus que cela : il est le témoin, spectateur ou acteur, de ce que peut vivre le jeune comme libération émotionnelle. Il est le miroir des émotions du jeune qui peut alors les voir et en prendre conscience.

## **2.2. Les séances mises en place lors de mon stage à l'itep**

Je vais avant tout présenter mon cadre de travail en médiation animale, puis je présenterai les enfants avec qui j'ai travaillé, le chien, le type de séances effectuées et la méthode d'analyse.

### **2.2.1. Mon stage à l'ITEP**

Les séances de médiation canine effectuée à l'ITEP l'ont été dans le cadre de ma formation en DU RAMA, sous la forme d'un stage. Il s'est déroulé de janvier à avril 2013, au rythme d'une séance par semaine, avec les autorisations de l'Agence Régionale de la Santé bas-normande et de l'inspection ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) de l'Éducation Nationale de la Manche. Chaque séance se faisait en présence du psychologue, en tant qu'observateur.

### **2.2.2. Les jeunes suivis en séance**

Chaque semaine, 3 jeunes de l'unité des 6-12 ans étaient suivis en séance individuelle.

Ces jeunes ont été choisis en équipe parmi les 9 de l'unité, en fonction des difficultés constatées à trouver des solutions d'aide pour eux. Leur disponibilité à suivre les séances dans un emploi du temps déjà bien chargé a compté aussi.

#### **2.2.2.1. \_\_\_\_\_ Olivia<sup>13</sup>**

Olivia est née le 12/08/2000, elle a donc 12 ans et demi lors des séances de médiation animale. Elle est à l'itep depuis 3 ans et 4 mois.

Olivia a grandi dans un climat familial incestuel avec des carences éducatives graves, en Ardèche. Fin 2006, un signalement pour suspicions d'attouchement de monsieur sur Olivia et sa sœur conduit

---

13 Les trois prénoms sont fictifs.

à une mesure de placement pour les 3 enfants, après intervention de la gendarmerie (un bébé est resté en famille). C'est Olivia qui a fait ces révélations. Les 3 enfants sont placées en MECS en septembre 2007. Olivia, dans le même temps, est accueillie en ITEP. Elle présente des troubles du comportement associés à un trouble de la personnalité et à une souffrance psychique importante. Les apprentissages sont du niveau de la petite section. Sa souffrance affective importante fait qu'elle est finalement accueillie en famille d'accueil en août 2008, alors que les deux grands restent à la MECS, et que deux jeunes frères sont restés en famille. Cette décision fait également suite à une nouvelle suspicion d'attouchement sexuel avec un jeune garçon de 13 ans de la MECS, procédure de justice toujours en cours. En 2009, les parents déménagent sur Cherbourg et le retour des 3 enfants est organisé de telle sorte que leur prise en charge ne change pas. Olivia est accueillie à l'ITEP de Querqueville en septembre 2009 et par une nouvelle famille d'accueil. Aujourd'hui, 3 ans et demi après, Olivia est la seule enfant du couple à ne pas les avoir rejoint. Les troubles du comportement sont encore importants et les apprentissages difficiles. Olivia n'est toujours pas prête à apprendre à lire. Pourtant, elle a des acquis, qui restent instables, et qu'elle ne montre pas en classe, mais plutôt quand on « s'y attend le moins ». On parle de blocages psychologiques. Elle présente également de grosses difficultés de compréhension et peu d'autonomie. Les tests montrent qu'elle est dans une déficience intellectuelle légère bien marquée. Sa prise en charge psychologique est également difficile: Olivia peut dire tout et son contraire. Le plus souvent, elle refuse cette aide, quelle qu'elle soit et fuit en partant en crise. Son vécu familial reste une souffrance qu'elle exprime par ses troubles du comportement et ses blocages. Elle souffre également de difficultés et de négligences vécues dans la famille d'accueil qui est fatiguée d'une relation conflictuelle avec elle. Tous ces constats font que l'ITEP travaille avant tout le développement de son bien-être, physique et moral. Une demande de réorientation en IME a été demandée et acceptée en octobre 2012. Olivia grandissant, ses besoins sont de plus en plus différents des autres jeunes accueillis et l'ITEP ne va plus pouvoir y répondre. Son passage dans l'unité des adolescents a déjà été retardé volontairement d'un an, mais cela aussi a ses limites. Mais une place en IME demande plusieurs mois voire plusieurs années d'attente.

#### 2.2.2.2 \_\_\_\_\_ Jules

Jules est né le 10/09/2002. Il a 10 ans lors des séances de médiation animale. Il est à l'ITEP depuis 9 mois.

Jules a mal vécu l'école maternelle où il se sentait rejeté. Une surdité a finalement été révélée par une orthophoniste et il a pu être opéré. Un pédopsychiatre diagnostique en 2009 des troubles de la personnalité, envahissement fantasmatique perturbant les apprentissages, intolérance à la frustration, trouble du langage/d'articulation/de l'attention et une difficulté à accrocher le regard. Ces troubles s'aggravent en un an avec des oppositions et colères importantes et un refus scolaire. Entre temps, ses parents se sont séparés, de manière conflictuelle (violences conjugales physiques et verbales). Il vit en garde alternée avec son frère et sa sœur et les enfants des nouveaux compagnons de chacun de ses parents. Jules vit douloureusement cette séparation. Il est très angoissé et dit entendre des voix dans sa tête. Il est prolixe, change de sujet sans arrêt et sans qu'on le comprenne dans ses propos, il parle pour lui-même, et fixe difficilement son attention. En mai 2011, il est orienté en ITEP et sera admis en mars 2012. Il se montre enfermé dans son monde de jeux imaginaires où les autres n'ont pas leur place. Il parle beaucoup, mais semble-t-il, pour lui-même. Il refuse le travail scolaire, même en relation duelle. Devoir écrire le met systématiquement en colère. Jules a pourtant pu, dès sa surdité réglée, apprendre à lire et à écrire et a des capacités intellectuelles réelles. En septembre 2012, une scolarité en petit groupe est mise en place mais Jules est « absent ». Le mobiliser le fait réagir par la colère. Le laisser jouer seul pendant des heures avec des kaplas lui convient très bien. Un traitement médical décidé en décembre (Ritaline) semblerait l'aider à être plus présent, et dans la relation aux autres.

#### 2.2.2.3 Cyril

Cyril est né le 26/04/2001. Il a 11 ans et demi lors des séances de médiation animale. Il est à l'itep depuis 18 mois.

Cyril est suivi, par des mesure AEMO (Actions éducatives en Milieu Ouvert) depuis 2004. Depuis, les mesures se succèdent, pour lui particulièrement, mais aussi pour ses deux sœurs. En 2008, sa situation se dégrade avec la séparation de ses parents et les violences qui l'ont précédée. Il est placé en MECS en novembre 2009 pour le protéger lui et sa famille, du climat de violence familial, de sa propre agressivité et provocations. Il se mettait également en danger. Une prise en charge psychologique se met en place en 2010, de même qu'un traitement médical (Tertian). L'école, toute activité collective et la vie en foyer se passent mal : Cyril multiplie les agressions, provocations et mises en danger. Une orientation en ITEP est demandée fin 2010. Cyril y est admis à la rentrée scolaire 2011. En octobre, il quitte le foyer pour retourner chez sa mère, avec un

constat d'échec : Cyril manipule les différents adultes et agresse les autres jeunes. Ce type de placement n'est pas adapté. Un service d'accompagnement à domicile est mis en place. A l'ITEP, Cyril montre à la fois ses très bonnes capacités intellectuelles et à la fois son incapacité à apprendre. Il est dans la toute puissance et refuse de ne pas savoir. Les moments de classe ne sont que conflictuels. Il n'accepte que les moments éducatifs individuels. Le groupe l'oblige à se montrer dominant et perturbateur. De plus, le travail avec la maman n'est pas possible, ne pouvant mettre un cadre à la maison et niant les problèmes. Malgré tout, des activités fonctionnent : l'équithérapie où Cyril se montre particulièrement doux et respectueux avec les poneys, la danse contemporaine, où après toute une période de test, Cyril lâche prise, accepte le cadre et accepte de montrer qu'il aime danser. La seconde année scolaire à l'ITEP est envisagée tout autrement : Cyril est intégré à mi-temps en CM1 dans l'école voisine de l'ITEP où l'institut travaille déjà (classe d'intégration et des intégrations en classe ordinaire), avec un cadre fort : suivi quotidien de ses matinées et leçons faites l'après-midi à l'ITEP avec les éducateurs. La motivation de Cyril à être en classe ordinaire joue dans le bon sens, et il y fait les efforts d'attitude nécessaires, malgré le stress généré par le défi posé. En parallèle, la mère de Cyril peut maintenant exprimer ses difficultés à poser son autorité avec son fils. Les parents acceptent qu'il parte en famille d'accueil ITEP, pendant la semaine, à partir de janvier 2013, afin que sa scolarisation soit préservée. En parallèle, il passera en CM2 pour diverses raisons (très bon trimestre en CM1, efforts certains dans les attitudes, préparation nécessaire à la sixième, besoin de Cyril de se sentir à sa place dans sa classe d'âge, et abandon progressif du projet d'intégration par l'enseignant de CM1). L'enjeu est également pour Cyril d'aller vers un temps scolaire complet, et donc de pouvoir suivre sa scolarité dans un cadre plus souple, en étant capable de faire ses leçons de manière plus autonome et en acceptant l'autorité de la famille d'accueil à ce sujet.

### **2.2.3. Gaïa**

Gaïa, Golden retriever, est arrivée dans la famille en février 2011, à l'âge de 2 mois. Elle est le chien de la famille. Très vite, nous avons pu observer ses attitudes. Sa douceur, sa qualité relationnelle aux autres (animaux et humains), son équilibre me disent que je pourrais l'emmener à l'ITEP. Gaïa sait « y faire », est patiente et très calme, pour qu'un enfant peureux l'approche, ou pour gérer un autre enfant envahissant. Elle sait aussi, malgré sa corpulence et son énergie, être prudente auprès d'un très jeune enfant pour ne pas le bousculer.



Gaïa est éduquée par moi-même avec l'aide une éducatrice canine connaissant très bien les golden. Pendant sa première année, nous nous voyons très régulièrement.

Elle est également suivie dès son arrivée par notre vétérinaire : vaccins, croissance... Gaïa est en excellente santé.

Gaïa commencera à venir à l'ITEP, pour des rencontres avec les enfants de l'unité des 6-12 ans, et des séances individuelles-tests, après avoir eu 1 an. Elle montre tout de suite beaucoup de plaisir à venir et à interagir avec les jeunes et les adultes de l'équipe. En individuel, elle ne réagit pas de la même façon selon le jeune présent. Elle montre, aussi dans ce contexte, ses compétences à entrer en relation et à provoquer des situations intéressantes pour favoriser mon échange avec ce jeune.

Aujourd'hui, Gaïa a 2 ans, et elle est ma compagne de stage. Pour cela, son suivi vétérinaire s'est intensifié : son état physique et moral, son comportement sont régulièrement évalués.

#### **2.2.4. Les séances proposées**

Deux types de séances sont proposées, dans ce but d'oser affronter ses difficultés :

- des séances d'expression verbale personnelle, pour Jules et Olivia, d'une durée de 30 mn.
- des séances du suivi scolaire pour Cyril, d'une durée d'une heure.

Toutes les séances sont filmées et le psychologue est présent en tant qu'observateur.

Toutes les séances ont ce déroulement commun :

- aller chercher le jeune sur l'unité avec Gaïa;
- dans la pièce, s'installer pour la brosser, la caresser, échanger autour de ses besoins...
- aller vers un contenu spécifique de la séance selon chaque jeune, avec Gaïa présente aux côtés du jeune;
- en fin de séance, revivre un moment particulier avec Gaïa : aller lui chercher de l'eau, caresses...
- le jeune rentre seul sur l'unité.

##### **2.2.4.1 Le contenu spécifique pour Olivia**

L'objectif pour Olivia est ambitieux. Est-ce possible qu'elle puisse dépasser ses blocages psychologiques ? Car, il est clair que ces derniers l'empêchent d'évoluer psychiquement et d'apprendre, au delà de sa déficience.

Les tests effectués avec elle et Gaïa, dans le 1er semestre 2012, m'ont appris qu'Olivia n'avait pas la capacité de verbaliser sur sa vie

personnelle. Ses carences de la mémoire, de la compréhension et du langage la mettaient trop en difficultés et provoquaient beaucoup de frustrations et d'évitements. J'ai donc fait un choix particulier pour elle : ne pas parler d'elle, mais découvrir, sur la base de photos, l'évolution et la croissance d'un bébé, et échanger toutes les deux sur ce sujet : ses besoins, son quotidien, ses capacités, sa famille... Nous avons déjà travaillé sur la conception et la vie du bébé dans le ventre de sa maman. Nous commençons donc ces séances avec la naissance du bébé. Olivia m'avait montrée de la motivation dans cet échange. J'ai donc voulu le poursuivre et voir où il pouvait nous mener, au fur et à mesure que ce bébé grandirait<sup>14</sup>.

#### 2.2.4.2 Le contenu spécifique pour Jules

L'objectif pour Jules est de créer une relation avec lui, que la parole soit une ouverture vers l'autre, un échange véritable avec une intention de communication et du sens, une des étapes essentielles pour retrouver le chemin des apprentissages.

Le contenu est le plus classique de ce que j'avais pu réfléchir, dans cette idée d'aller vers le slam, et avant de chercher à adapter pour chacun des jeunes :

- Tout d'abord, proposer à Jules de découvrir, sur la base de vignettes représentant des visages ou des smiley montrant les différentes émotions ou différents sentiments connus. Le but étant de les connaître pour pouvoir en parler, et se comprendre. L'échange consiste donc à connaître le vocabulaire et à identifier ces sentiments/émotions, à jouer avec à travers des jeux de rôle, à échanger corporellement et verbalement autour de ces émotions<sup>15</sup>;
- Une fois connues, ces vignettes nous serviront à chaque début de séance pour que Jules puisse s'exprimer sur comment il se sent. L'objectif est qu'il puisse chercher à analyser pourquoi il a choisi telles ou telles vignettes. Jules va-t-il accepter ce travail? Va-t-il accepter le dialogue? Va-t-il accepter une conversation ou va-t-il tenter de « sauter du coq à l'âne »?

#### 2.2.4.3 Le contenu spécifique pour Cyril

L'objectif pour Cyril est de lui proposer un cadre aussi sécurisant que possible pour parler de sa scolarité, pour accepter de travailler et d'apprendre, sans avoir besoin de rentrer dans le conflit.

Le contenu est cette fois-ci aussi complètement adapté à Cyril : échanger sur sa semaine de classe, revenir sur les retours de son enseignante, des éducateurs par rapport aux leçons, et faire les

---

<sup>14</sup> Des exemples de photos sont en annexe 3.

<sup>15</sup> Des exemples de vignettes sont en annexe 3.

leçons du lendemain. Pour faciliter le bon déroulement de ce travail, lui proposer de faire des pauses en « travaillant » avec Gaïa quand il en ressent le besoin (ou moi-même) pour détourner et calmer son agressivité.

### **2.2.5. Les méthodes d'analyse**

Pour chacun des trois cas suivis, j'ai construit une grille d'observation spécifique. Je les remplissais après chaque séance, après un échange avec le psychologue.

#### **2.2.5.1 Pour Olivia**

<b>Critères choisis</b>	<b>Observations</b>	<b>Attitudes face à Gaïa sur le déroulement de la séance</b>
Accepter d'être là		
Accepter le thème de la séance et s'y intéresser		
Faire du lien avec elle-même		
Parler d'elle consciemment		
Vivre un déclic quel qu'il soit		

#### **2.2.5.2 Pour Jules**

<b>Critères choisis</b>	<b>Observations</b>	<b>Attitudes face à Gaïa sur le déroulement de la séance</b>
Être bien présent à la séance		
Accepter le thème proposé		
Apprendre le vocabulaire des émotions/sentiments		
Être dans un dialogue stable		
S'exprimer personnellement		

#### **2.2.5.3 Pour Cyril**

<b>Critères choisis</b>	<b>Observations</b>	<b>Attitudes face à Gaïa sur le déroulement de la séance</b>

Accepter la séance		
Accepter de faire ses leçons, d'échanger sur son travail		
Accepter de ne pas savoir, d'avoir besoin d'aide		
Créer de la confiance		

## IV. RÉSULTATS

---

Les résultats, grille par grille, sont en annexe 5. Ces grilles représentent un résumé de l'essentiel de la séance. Je les ai synthétisées ci-dessous à partir de chaque critère choisi. J'ai complété avec un tableau des constats spécifiques des interactions avec Gaïa. De plus l'éducateur référent de chaque jeune m'a transmis ses propres observations.

### 1. A PROPOS D'OLIVIA

Résumé des séances : Pendant 7 séances, nous avons travaillé sur le thème de l'évolution du bébé, avec une bonne implication d'Olivia. Puis Olivia a eu cette volonté d'écrire un livre sur ses « cauchemars »<sup>16</sup>, liés à son vécu familial, en classe. Ce déclic a eu pour conséquence de changer le déroulement des séances car Olivia a eu besoin de vivre pleinement cette période particulière pour elle. A cela, s'est ajoutée son inquiétude de quitter l'unité bientôt.

#### 1.1. Les critères choisis

Accepter d'être là	Sur 11 séances, Olivia n'en quitte aucune. Elle vient sans problème à 9 séances. Elle est vraiment réticente sur une séance, la dernière.
Accepter le thème de la séance et s'y intéresser	Olivia accepte le thème pendant les 8 premières séances. Les 3 dernières sont différentes, de par son évolution. Son implication dans le dialogue et les questions qu'elle pose montrent son intérêt.
Faire du lien avec elle-même	Toutes les séances ont permis ce lien, inconscient ou non pour elle. Olivia a revécu les premiers mois de la vie.
Parler d'elle consciemment	9 séances sur les 11 lui permettent de parler d'elle consciemment et/ou de sa famille.

---

<sup>16</sup> Des extraits de ce livre sont en annexe 4.

Vivre un déclic quel qu'il soit	Un déclic a lieu en classe, avant la 8ème séance (lundi 18 mars). Nous avons fini un projet de lecture et d'art autour du livre « un rêve sans faim ». Je proposais à mes élèves du groupe d'Olivia de prolonger ce thème par l'écriture individuelle de « un rêve sans... », à chacun de choisir son sujet. L'objectif étant de faire un livre et de rencontrer l'auteur de « un rêve sans faim ». Olivia a tout de suite réagi à cette proposition avec son idée : « un rêve sans cauchemar ». Dès ce jour, elle a voulu écrire ses « cauchemars », tous concernant ses peurs de l'abandon et sa relation à sa famille. Olivia s'est depuis ce jour engagée dans un travail où ses blocages des apprentissages semblent disparus. Elle utilise au contraire des connaissances qu'elle ne semblait jamais retenir, et se montre très motivée à apprendre à lire et à écrire. Elle est également plus posée, plus grande, et ses paroles semblent avoir plus de valeur et de cohérence. Olivia est déterminée à montrer ce livre à ses parents. Elle a également pu me dire en classe que ce qu'elle appelle « cauchemar, c'est la réalité ».
---------------------------------	---

### **1.2. La présence de Gaïa**

Le tableau ci-dessous permet de relater les fonctions de Gaïa à chaque séance :

Motiver le jeune à être là	Gaïa donnait envie de venir aux séances, d'y rester. L'attention à Gaïa a permis aussi l'attention à la séance.
Lui donner de l'affection	Olivia est très fusionnelle avec Gaïa. Elle a profité de moments privilégiés avec elle à travers les câlins.
Être son « secours »	A chaque moment difficile, gênant, Olivia le passait avec Gaïa : - en faisant des pauses : elle détournait son attention vers Gaïa, juste par le regard, ou en choisissant momentanément de parler de Gaïa; - en parlant tout en étant avec Gaïa : allongée sur elle, ou la caressant, ou lui parlant directement.

### **1.3. Les observations de son éducatrice référente**

Ces observations ont été recueillies le 7 mai dernier.

Ce qu'Olivia a parlé dans ses dernières séances de RAMA, elle l'a aussi parlé avec son éducatrice, en restant cohérente dans son discours. Elle a également parlé au pédopsychiatre à propos de sa famille d'accueil avec cohérence.

Olivia s'autorise maintenant à parler d'elle, dire ce qu'elle pense, ce qu'elle aimerait faire, ses inquiétudes, en étant stable dans son discours. Elle est plus consciente d'elle, plus présente. Elle est également plus posée. Par contre, ses troubles alimentaires sont encore bien présents.

## **2. A PROPOS DE JULES**

Résumé des séances : Jules a travaillé pendant 3 séances sur l'identification des émotions/sentiments à travers l'observation des vignettes, des jeux de mimes et de rôles. Lors de la 4ème séance, il a pu exprimer de fortes angoisses de mort. Et, la séance suivante, il a parlé de la mort de son lapin qui le perturbait beaucoup. Les séances 6 à 9 ont permis de revenir sur cette mort en préparant une boîte souvenirs et en l'enterrant. Lors des deux dernières séances, Jules est passé à autre chose : tout ce qui s'emmêle dans sa tête et l'importance du jeu avec des amis.

### **2.1. Les critères choisis**

Être bien présent à la séance	A toutes les séances (11), Jules est là et bien là.
Accepter le thème proposé	Jules se laisse mener à chaque séance par mes propositions. Pour 2 séances, il se montre moins disponible : en évitement pour une, et dans le fil de ses idées pour l'autre.
Apprendre le vocabulaire des émotions/sentiments	Après 4 séances, Jules maîtrisait ce vocabulaire.
Être dans un dialogue stable	Sur 7 séances, il a pu avoir un dialogue stable ou plutôt stable : les premières séances de jeux de mimes ou de rôles, les séances concernant son lapin, à part une, et la dernière où malgré son discours débordant, il reste sur son thème du jeu et des amis.
S'exprimer personnellement	A partir de la 4ème séance, Jules parle de lui. Il aborde ce qui l'envahit plus que des faits.

### **2.2. La présence de Gaïa**

Le tableau ci-dessous permet de relater les fonctions de Gaïa à chaque séance :

Motiver le jeune à être là	Gaïa donnait envie de venir aux séances, d'y rester. L'attention à Gaïa a permis aussi l'attention à la séance. C'est très marquant pour Jules : quand il part dans un discours sans fin, il oublie Gaïa. Mais Gaïa fait qu'il ne peut pas l'oublier longtemps.
Être dans la relation	Gaïa « oblige » Jules à être efficace dans son dialogue avec elle : la regarder, être précis dans ses gestes, s'affirmer oralement, s'adapter à ses connaissances et son état du moment (l'écouter).
Être son	A chaque moment difficile, Jules le passait avec

« secours »	Gaïa : - en la prenant comme spectatrice à ses jeux de rôle; - en parlant tout en étant avec Gaïa : assis ou allongé à côté d'elle, en la caressant, Jules peut me parler en évitant mon regard; - en la prenant pour réconfort : à la fin de chaque séance difficile, Jules prenait du temps avec Gaïa : caresses, paroles gentilles..., avant de rejoindre l'unité.
Se confronter à ses peurs	A chaque séance, que ce soit au moment du brossage, ou en donnant des ordres, Jules cherche à se confronter à ses peurs.

### **2.3. Les observations de son éducateur référent**

Ces observations ont été recueillies le 14 mai dernier.

L'éducateur référent n'a pu observer d'évolution positive chez Jules, en dehors des séances de RAMA. Il continue même à avoir un comportement inquiétant : il fait comme s'il était tout seul, passe son temps à jouer seul : console (en transfert) ou jeux imaginaires, même parfois à table. De plus, il fait comme si ses difficultés n'existaient pas.

## **3. A PROPOS DE CYRIL**

Résumé des séances : Cyril a tout de suite accepté ces séances (8). La première a été la plus difficile, si on peut dire car Cyril n'a pas montré une forte agressivité. Puis il a cherché la bonne attitude, très « jouée » au départ, et de plus en plus naturelle. La 3ème séance était déjà plus détendue. Cyril a donc accepté d'apprendre, accepté mon aide. Il se montre, quand il accepte de lever ses automatismes de défense, comme très peu confiant en lui. Le « travail » avec Gaïa était une récompense pour lui, et semblait un moment important pour lui. A partir de la 7ème séance, nous avons parlé de la qualité des séances et de la possibilité de transférer sa capacité à faire calmement ses leçons en famille d'accueil, projet que Cyril approuvait.

### **3.1. Les critères choisis**

Accepter la séance	Cyril n'a jamais refusé une séance, alors qu'elles commençaient sur sa récréation. Très motivé.
Accepter de faire ses leçons, d'échanger sur son travail	Cyril a toujours fait ses leçons en séance. Sur les 8 séances, il s'oppose sur 3 séances dont la première. C'est Gaïa à chaque fois qui lui permet de sortir de cette attitude.

Accepter de ne pas savoir, d'avoir besoin d'aide	Difficile la 1ère séance. 2ème : il se reprend vite. 3ème sans problème. 4ème : mon exigence suffit. 5 et 6ème : se reprend. 7 et 8 ème : sans problème.
Créer de la confiance	Cyril accepte ces moments qui sont devenus de plus en plus agréables, mais l'admettre est difficile pour lui.

### **3.2. La présence de Gaïa**

Le tableau ci-dessous permet de relater les fonctions de Gaïa à chaque séance :

Motiver le jeune à être là	Gaïa donnait envie de venir aux séances, d'y rester.
Être dans une relation authentique	Gaïa « oblige » Cyril à se montrer dans sa vérité s'il veut être en relation avec elle et se faire entendre. Cyril, naturellement, est doux avec elle, attentionné, impressionné aussi. Il montre sa difficulté à s'affirmer.
Être son « secours »	Gaïa a joué un rôle de soutien auprès de Cyril : - sa présence, tout simplement, et parfois très proche (sous sa table, tout à côté de lui) faisait qu'il se comportait de manière plus positive; - Cyril « s'appuyait » sur elle en la cherchant régulièrement du regard, tout en travaillant; - Quand il s'opposait, sa motivation à vivre ce temps avec Gaïa et à avoir du temps pour « travailler » avec elle en fin de séance, lui a toujours permis de se reprendre.
Tester la valeur de sa parole ou son affirmation de soi	A chaque séance, Cyril tenait beaucoup à donner des ordres à Gaïa, à en apprendre d'autres. Besoin de se tester dans son identité, autrement que par l'agression.

### **3.3. Les observations de son éducateur référent**

Ces observations ont été recueillies le 7 mai dernier.

Leçons avec les éducateurs à l'ITEP : Cyril a évolué dans son attitude en cherchant à moins discuter, à moins « titiller » sur les exigences demandées. Ce besoin de tester toujours le cadre est donc moins prégnant. Cyril se montre plus naturel. Aujourd'hui, il se met à ses leçons de sa propre initiative, ce qui est nouveau.

Dans sa famille d'accueil, il a toujours mal vécu que Madame vérifie que toutes ses leçons étaient faites, alors que c'était décidé comme cela. Cyril refuse encore ce rôle de sa famille d'accueil. Depuis qu'il a des leçons à faire chez elle régulièrement, avec l'augmentation de son temps scolaire, ce temps peut bien ou mal se passer, selon les circonstances. Par exemple, Madame doit souvent lui demander de



faire des leçons le dimanche soir, alors qu'il aurait dû les faire chez sa mère. Ces moments sont très mal vécus par Cyril.

## **V. DISCUSSION**

---

### **1. NOUS N'EN ÉTIIONS PAS À SLAMER**

Mon hypothèse de départ était d'utiliser le slam comme moyen d'expression. J'ai pu me rendre compte, à partir du choix des trois jeunes qui allaient suivre ces séances, que cet outil n'allait pas être la priorité, et je l'ai mis de côté. Pour moi, il était essentiel de m'adapter aux besoins des jeunes avant tout. Cela reste un outil je pense intéressant de par sa capacité à libérer émotionnellement, mais aussi son image positive auprès des jeunes. Il reste donc à tester en médiation animale.

### **2. UNE ÉVOLUTION CERTAINE DES JEUNES**

Déjà, dans les années cinquante, le psychiatre B. Levinson avait pu constater, en travaillant avec son chien, une évolution débouchant sur des échanges avec l'environnement social de la part de patients caractérisés par leur mutisme et leur isolement<sup>17</sup>. Les interactions enfant/animal peuvent donc avoir des conséquences spectaculaires.

#### **2.1. Olivia**

L'objectif des séances, je l'ai dit, était ambitieux. Un peu comme une dernière chance avant qu'elle ne quitte l'unité. Et bien, il semble que nous ayons trouvé ce chemin des apprentissages. Avant même d'en arriver là, parlons déjà de la réussite de sa présence aux séances. Non seulement, elle a accepté ce travail mais elle s'y est impliquée. Elle a même montré à quel point c'était difficile pour elle, mais elle l'a fait. Rappelons qu'Olivia refusait toute aide et fuyait les séances de psychothérapie. Elle était dans un évitement permanent et finissait toujours par s'énerver. Au point que l'équipe était démunie. Cette présence est donc déjà un premier vrai succès.

Cette attitude nouvelle a rendu les critères d'observation moins pertinents. « faire du lien avec elle-même », de manière le plus souvent inconsciente, était intéressant à atteindre pour moi, alors qu'elle a fait ce lien très vite. « Parler d'elle consciemment » était pour moi presque inespéré, mais j'ai pu l'observer très souvent! C'est comme si ces capacités-là n'étaient plus un problème pour Olivia.

---

<sup>17</sup> Servais V. et Millot J.L., déjà cité

Elle les utilisait même en dehors des séances (éducatrice, pédopsychiatre).

Aborder ce thème de l'évolution du bébé lui a donné des clés pour réfléchir et mieux comprendre sa propre vie, sans vivre ces temps comme trop intrusifs. Il est clair que cela a beaucoup aidé Olivia.

Et depuis qu'Olivia a décidé d'écrire sur ses peurs d'abandon, elle est différente. Aujourd'hui, Olivia parle de ses difficultés en famille d'accueil, et prépare son départ en IME, qu'elle a visité en posant des questions pertinentes, et qu'elle projette maintenant comme son futur lieu d'accueil. C'est comme si Olivia s'était découverte elle-même et pouvait se prendre en compte.

Cette évolution fait penser à l'analyse de Sandrine Willems concernant les fonctions de l'animal dans une relation d'aide. Elle aborde l'importance du contact au monde, qui s'établit alors que le sujet ne se distingue pas encore de l'environnement. La relation fusionnelle qui peut s'établir avec l'animal permet de vivre une « fusion » heureuse, avant de pouvoir aborder les phases de séparation. C'est aussi accepter la régression pour se reconstruire ensuite<sup>18</sup>. Il est vrai qu'Olivia, dans sa recherche fusionnelle a testé également la séparation, qu'elle a pu apprivoiser et « apprendre » qu'elle n'était pas synonyme de danger.

## **2.2.Jules**

Là encore, le fait que Jules accepte ces séances et y soit bien présent est un succès que j'imaginais beaucoup plus difficile à atteindre. Les deux premiers critères d'observation choisis se sont donc révélés assez vite moins pertinents. De même, la connaissance des émotions/sentiments était acquis en 4 séances. Restait donc l'essentiel pour Jules : communiquer et s'exprimer personnellement. Ce qu'il a pu faire également de manière régulière. Je connaissais le Jules qui ne veut faire que ce qu'il veut, réticent à toute proposition, car cela l'oblige à quitter son monde. Là, non. Jules a même pu montrer de la curiosité, de la disponibilité à ce que je lui proposais. Ces observations restent cependant internes aux séances : par période, Jules peut, encore aujourd'hui, être inquiétant pour l'équipe de par son enfermement dans son imaginaire à tout moment de la journée. Il faut noter que ces périodes correspondent à des moments plus difficiles pour lui, et reflètent sûrement son besoin de les fuir. Jules a montré dans ces séances à quel point il était envahi par ses émotions : la peur et la tristesse avant tout. Plusieurs séances ont même été très fortes. Mais je me rends compte aussi qu'il est très peu factuel dans son discours, ou rarement clair en ce qui concerne

---

<sup>18</sup> **Willems S.**, *L'animal à l'âme, de l'animal-sujet aux psychothérapies accompagnées par des animaux*, Seuil, Paris, 2011.

les faits. D'ailleurs, il parle presque systématiquement d'animaux, ses lapins, un chat, un chien, qui sont des êtres de l'émotionnel (et certains sont peut-être imaginaires). L'aider à accrocher ses émotions à des faits précis pourrait peut-être l'aider à mieux les maîtriser. Comme il l'a finalement fait avec la mort de son lapin, et avec l'écriture de son livre sur ses peurs<sup>19</sup>.

Jules, après avoir vécu toutes ces séances sur le deuil de son lapin, est sur un autre chemin. Il parle maintenant régulièrement de l'école, mais en terme d'un traumatisme qu'il a à régler.

En classe, nos relations ont évolué, d'abord parce que ma meilleure compréhension de Jules me permet de mieux adapter mes demandes, et aussi parce qu'il s'est engagé dans ce travail d'écriture de son livre sur ses peurs.

### **2.3. Cyril**

Cyril m'a surpris dès le départ par son attitude positive. Je m'attendais à lutter, comme je l'avais fait jusque là. Mais non, j'ai retrouvé le Cyril de la danse contemporaine, agréable et vrai. Toute sa façon d'être négative, râler pour râler, provoquer, chercher ce qui va être la goutte d'eau qui fait tout déborder... Rien de tout cela. Il a même montré beaucoup d'attention et de douceur à Gaïa.

Aujourd'hui, Cyril prépare le temps plein en CM2, avec une acceptation progressive de vivre en famille d'accueil.

Dans ces séances, Cyril s'est mis lui-même la barre haute en refusant d'alterner leçons et travail avec Gaïa. Il voulait finir avant. C'est à la fois pour lui une manière de prendre du contrôle sur le contenu de la séance, mais c'est avant tout je pense une volonté de se montrer « parfait » avec Gaïa, de ne pas la décevoir. Jamais, Cyril ne s'est énervé en sa présence, il répondait à tous ses besoins, jamais il ne l'a « utilisée », il avait trop de respect pour elle. Sa seule « manipulation » était de lui donner une croquette quand il n'arrivait pas à la convaincre. Comme d'ailleurs sa mère, non cadrante, résout ses problèmes d'autorité avec lui. Et c'est bien cela que Cyril doit travailler : trouver comment s'affirmer autrement que par l'agressivité ou le cadeau.

Les séances lui ont permis de tester une autre attitude, et de l'apprécier. Aujourd'hui, il accepte notre aide et vit pleinement son retour à l'école, mais c'est encore trop douloureux pour lui d'admettre sa situation familiale. Le slam pourrait peut-être aider Cyril, dans une seconde étape de travail avec Gaïa. D'autant qu'il apprécie les activités artistiques.

---

<sup>19</sup> En annexe 4, un extrait du livre que Julien a écrit, en parallèle aux dernières séances, en classe : « un rêve sans peur ».

Au vue de l'évolution de ces trois jeunes, peut-être serait-il judicieux de se donner la possibilité de revisiter les objectifs et les critères d'observation assez vite pour s'adapter à une difficulté dépassée. Mais cela n'est pas si simple car, si le jeune nous montre des facettes inconnues de lui, nous ne pouvons que les découvrir au fur et à mesure des séances, et avancer avec lui. D'autre part, ce que montre un jeune en séance, il ne le montre pas forcément en dehors.

### **3. UN « EFFET CHIEN » PUISSANT**

J'ai pu observer les nombreuses facettes de « L'effet chien ». Je devrais plutôt écrire « effet Gaïa » tant il est évident pour moi que les séances auraient été peut-être toutes différentes avec un autre chien. Mais, globalement, je pense que ces effets peuvent être observés dans d'autres séances de médiation canine. Ce serait intéressant de le vérifier. Je fais donc le choix de garder cette nomination.

#### **3.1. L'effet motivationnel**

Cette motivation a été spectaculaire. La simple présence de Gaïa les motivait. Était-ce un peu de l'ordre du privilège par rapport aux autres jeunes ? Je ne peux pas le dire. Ils ne l'ont en tout cas jamais verbalisé en ce sens. Ce qui est plus sûr pour moi, c'est qu'il y a quelque chose de l'ordre de la reconnaissance de soi, de son estime, qui fait du bien, et qui donne de l'élan pour avancer. Il y aussi une relation d'authenticité qui s'instaure spontanément, comme si avec le chien, on n'a pas besoin de « jouer ». Cela a été marquant pour Cyril. Et le jeune est reconnaissant de cette relation. Au point d'avoir besoin de lui faire plaisir, de lui donner aussi.

En fait, il voit à travers le chien la haute estime d'eux-même, et ne peuvent donc qu'estimer énormément le chien. Il n'était donc pas question de rater une séance, ou même de la faire attendre.

On retrouve la construction de la sécurité affective de H. Montagner<sup>20</sup>. Les comportements agressifs de Cyril sont inexistants, les comportements de fuite d'Olivia et de Jules ont été très limités. Sandrine Willems aborde l'effet restaurant de s'occuper d'un animal pour une personne fragilisée<sup>21</sup>.

#### **3.2. L'effet catalyseur**

---

<sup>20</sup> Actes du congrès, déjà cité

<sup>21</sup> Willems S., déjà cité

Terme déjà employé<sup>22</sup>, plus précisément « catalyseur social », l'animal qui facilite les interactions entre individus. Je l'utilise ici comme « facilitateur d'une action » comme en biochimie. Et cet effet, on le constate nettement dans ces séances. Ce qui ne pouvait se dépasser depuis des mois, s'est trouvé balayé en quelques séances : qu'Olivia puisse accéder aux mots, Cyril à une autre attitude, et Jules à un dialogue véritable. Gaïa a facilité la relation d'aide. On retrouve ici l'idée d'une difficulté dépassée de manière spectaculaire, comme certains des patients mutiques de Levinson.

### **3.3. L'effet présence**

Le chien oblige à être présent. Il est là, il peut interagir. Le jeune ne peut que être là lui aussi, pour profiter de lui, et interagir aussi. Cela peut bousculer, comme Jules, qui fuit son présent très souvent. Cela peut aider à la concentration, comme Cyril, alors qu'on aurait pu croire que le chien l'aurait distrait dans ses leçons. Mais non, c'est même le contraire qui s'est passé : elle le contenait. Olivia, même si elle s'évadait avec Gaïa (et c'est là autre chose qui se joue), avait en inverse de vrais moments de présence, toujours avec Gaïa.

L'attention visuelle soutenue, compétence-socle définie par H. Montagner, a été revisitée par les trois jeunes. Et, de manière plus globale, l'animal aide à la restauration de la temporalité, à travers sa présence/absence tout d'abord, mais aussi *par l'intensité de sa « présence », il ramène au présent et à un recentrement des sujets qui ont tendance à se « disperser », comme pour éviter d'être confrontés à eux-mêmes. Alors que l'immédiateté où ils se tenaient leur échappait constamment, l'animal peut rendre sa consistance à leur présent, et par conséquent, à leur perception du temps<sup>23</sup>.* » Il serait intéressant de mesurer l'évolution de Jules et Olivia dans leur notion du temps.

### **3.4. L'effet protecteur**

Sa présence, déjà, sans interaction aucune, était protectrice. Gaïa a créé un lieu de sécurité.

Sa proximité était aidante : comme on se tient à la rampe d'escalier pour ne pas tomber, le jeune caresse le chien pour oser dire des mots, ou le regarde pour oser continuer à travailler. Cette aide, le jeune va la demander en continu, ou par intermittence, selon le cours de la conversation.

Le jeune prend le temps de souffler avec les câlins, les caresses, l'attention donnée.

---

<sup>22</sup> Servais V. et Millot J.L., déjà cité.

<sup>23</sup> Willems S., déjà cité

S. Willems aborde le fait que des sujets ne peuvent supporter la frustration : *Avec eux, la médiation d'un animal, qui adoucit le vide tout en y exposant, peut donc offrir une voie praticable pour passer d'une exigence de comblement à l'acceptation de la frustration*<sup>24</sup>. C'est bien ce que chacun des trois jeunes a pu vivre en séances de RAMA. Et pas seulement pour supporter la frustration, mais aussi « supporter » le risque pris à parler ou à quitter une attitude bien ancrée.

Olivia a imité Gaïa et, à travers cela, s'est évadée psychiquement. Une manière de se défouler, de faire des pauses et de rendre possible les autres moments. Une manière également de revisiter une autre compétence-socle de H. Montagner.

### **3.5. L'effet place**

Le jeune est en demande d'interaction avec le chien, mais, pour être efficace, celui-ci l'oblige à chercher sa place. Comment s'affirmer pour Cyril, comment entrer en relation pour Jules, comment donner de l'empathie au chien pour Olivia, pour obtenir l'affection réclamée ? Et on le voit, cette recherche est différente pour chacun, elle correspond à une problématique du jeune.

Je fais le lien avec ce que peut écrire S. Willems à propos du lien avec l'animal, dans l'optique freudienne : il peut s'installer entre le sujet et l'animal une relation symbiotique qui ramène à celle du nourrisson avec sa mère. Cette relation fusionnelle qu'Olivia a voulu vivre. L'animal peut aussi occuper une place paternelle, Gaïa l'a fait pour Cyril et Jules : *des sujets qui ont du mal à accepter les limites ou la loi imposée par les humains... admettent souvent mieux cette loi naturelle à laquelle confrontent les animaux*<sup>25</sup>... Malgré tout, Cyril et Jules n'étaient pas dans la même recherche. Si Cyril testait clairement sa position d'autorité et son image, Jules testait ses peurs.

### **3.6. L'effet miroir**

L'attitude de Gaïa était parfois surprenante. Différente d'un jeune à l'autre, et parfois d'une séance à l'autre.

C'est pour Olivia que cela a été le plus évident. Gaïa s'est montrée hypersensible à son énergie, au point de s'être éloignée d'elle plusieurs fois. Et les tentatives de faire respirer Olivia n'ont fait qu'aggraver cet effet. Gaïa captait des énergies que je ne ressentais pas. Elle est devenue au fil des séances un miroir de l'état intérieur du jeune (qui est un état de tension interne).

---

<sup>24</sup> Willems S., déjà cité.

<sup>25</sup> Willems S., déjà cité

Gaïa, à travers son attitude, m'apprend ou me confirme des éléments concernant chacun des jeunes :

- Avec Cyril : leur relation est confiante. Elle est tranquille avec lui, même si elle ne suit pas toujours ses ordres. Cela me conforte dans le fait que, pour moi, Cyril est un jeune plein de qualités humaines, et que son agressivité est une façade. Je l'avais découvert en danse. Son enseignante de CM2 a très récemment et spontanément confirmé cet avis.
- Avec Jules : ses peurs envahissantes l'empêchent de rentrer en relation avec Gaïa. Il panique mais tient à les vivre malgré tout. Cela n'affole pas Gaïa mais montre qu'ils ne peuvent pas encore se comprendre. Dans les autres moments, Gaïa est tranquille avec lui. Mais il y a encore à comprendre le fonctionnement de Jules.
- Avec Olivia : elle est une véritable « cocotte minute » que Gaïa vit mal. Essayer de la faire respirer revient à lever la soupape pour faire sortir la pression, et c'est pire pour Gaïa. Finalement, Olivia a trouvé elle-même sa soupape : les mouvements primaires de l'imitation leur conviennent bien à toutes les deux. Est-ce respecter le bien-être de Gaïa de lui faire vivre ces séances ? Je me suis posée cette question. Gaïa est toujours motivée pour venir et retrouver Olivia, et je ne la sens pas désemparée (à part la première fois où elle s'est réfugiée sur les genoux du psychologue !). Je m'adapte maintenant à cette situation en évitant tout ce qui pourrait énerver Olivia. J'accepte aussi son besoin d'isolement, qui est une information aussi pour Olivia. Leur relation est chaotique. Olivia se cherche, a des gestes inadaptés, contradictoires (dans la parole aussi : « t'es méchante ») et doit comprendre et s'adapter au chien. Elle apprend. Sa recherche de fusion régulièrement contrariée était un premier pas.

Cet effet miroir m'a obligé à écouter Gaïa, à adapter le contenu de mes séances. Il m'a aussi appris sur les jeunes.

Ainsi, le triangle relationnel était bien fonctionnel car moi aussi, j'ai dû (et je dois encore !) être suffisamment présente au jeune et au chien pour vivre ce qui se vit, au moment où il se vit. Et c'est en obtenant cela que la séance prend toute sa richesse. Et cela, S. Willems en précise l'importance : *se contenter d'être pleinement, à « laisser être » le patient avec l'animal, en laissant, sans trop intervenir, leur relation se construire.* Atteindre cette attitude est loin d'être simple pour un enseignant !

#### **4. TOUJOURS ENSEIGNANTE AVEC SA DIMENSION SOIGNANTE**

Depuis que j'ai engagé ce travail de médiation animale, je me suis posée la question de ma place professionnelle. Et n'ayant pas toutes les réponses, j'ai organisé les séances de verbalisation personnelle le mercredi matin, hors du temps scolaire. Ce sont finalement les jeunes eux-mêmes qui m'ont apporté des réponses, notamment Olivia. Ils m'ont toujours considérée comme « la maîtresse » et ne cloisonnaient pas la classe et les séances de RAMA. Jules pouvait me reparler des contenus des séances en classe (alors qu'il n'en parlait pas ailleurs). Olivia également.

C'est vraiment le fait qu'Olivia vive son « déclic » en classe, avec les effets directs sur ses blocages face aux apprentissages, qui a levé mes doutes quant à ma place.

De plus, Jules parle de plus en plus de sa difficulté dans sa relation à l'école, et de son incapacité pour l'instant à y travailler. C'est bien à son enseignante qu'il donne ces informations.

Pour finir, l'écriture du livre, pour Jules et Olivia, est en lien direct avec les séances de RAMA. Nolan, qui fait partie du même groupe classe, n'est pas rentré dans cette proposition d'écriture. Il n'était pas prêt.

Les jeunes, eux, me positionnent bien dans mon rôle d'enseignante, parce que, finalement, c'est avant tout « Anne Grisel » qu'ils voient et qui est toujours la même. Ce stage m'a donc permis de me rassurer. J'utilise cet outil qui me permet d'aider des élèves à accéder aux apprentissages, comme je peux en utiliser d'autres : la création musicale, le théâtre... Comme rappelé en début de texte, par ces séances de RAMA, je « cherche pour chacun de mes élèves les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux ». De plus, je suis bien dans mon rôle de ne pas nier que les apprentissages et le fonctionnement psychique sont liés. P. Meirieu le dit : *...une démarche pédagogique peut avoir des effets thérapeutiques... Pour le pédagogue, il s'agit de distinctions... distinctions à reprendre sans cesse pour séparer et situer, pour faire du monde et de soi-même un « objet de pensée », pour se constituer en « sujet pensant<sup>26</sup> ».*

L'implication du psychologue aux séances est un atout majeur pour permettre à ce que le positionnement de chacun des professionnels reste clair pour tous. Tous les deux, nous apprenons sur les jeunes, en échangeant nos observations spécifiques. Puis, le psychologue s'intéresse aux effets thérapeutiques et l'enseignant aux effets pédagogiques.

---

<sup>26</sup> Martin L., Meirieu P., Pain J., déjà cité



## VI. CONCLUSION

---

A travers ce stage, j'ai d'abord découvert le monde passionnant de la médiation animale, si riche et divers.

A l'ITEP, le travail effectué avec trois de mes élèves, dans le but de les aider à dépasser leurs difficultés, s'est avéré impressionnant dans les résultats :

- un chien, Gaïa, ravie à chaque fois de venir à l'ITEP;
- des élèves qui ont chacun évolué positivement, et même pour deux d'entre eux, de manière spectaculaire;
- une équipe qui a intégré ces séances au mode de fonctionnement de l'unité et à la réflexion sur l'évolution des jeunes;
- une direction qui confirme son intérêt et qui vient de prolonger l'expérience aux deux années à venir;
- et moi-même, qui ai questionné et finalement confirmé ma place d'enseignante, en ayant enrichi ma pratique.

Mon hypothèse était que la présence du chien apporte une aide précieuse à l'enfant pour avoir le courage d'affronter ses difficultés et d'aller vers une mise en mots. L'objectif précis et le contenu des séances étaient définis spécifiquement à chacun de mes élèves.

Olivia a pu effectivement dépasser des blocages psychologiques et retrouver une disponibilité aux apprentissages. Jules a pu montrer une qualité de présence et une possibilité d'entrer en dialogue, capacités qu'il ne montre toujours pas en dehors de ce contexte. Cyril a pu tester et adopter une attitude d'élève positive où le conflit n'avait plus lieu d'être.

Ces séances m'ont permis de définir plusieurs « effets chien ». Gaïa a participé à la motivation, elle a servi de catalyseur pour dépasser des situations de blocage, a aidé à la présence des jeunes, a été ressenti comme protectrice, et les a obligés à chercher leur place. De plus, elle faisait effet miroir de leur état intérieur qui était source d'information pour moi.

Bien sûr, ce travail ouvre de nombreuses perspectives :

- la plus immédiate est celle de la continuité du travail avec mes élèves;
- travailler avec les adolescents est également envisageable;
- et, en dehors de l'ITEP, la médiation animale pourrait être un outil très intéressant au sein de l'Education Nationale, dans différentes situations. Je pense particulièrement à la prévention face aux comportements difficiles de certains jeunes, sujet d'actualité dans nos écoles et collèges. C'est de l'ordre du rêve aujourd'hui, mais je l'ai vu, il peut parfois prendre réalité.