



Institut de Formation de Psychomotriciens Raymond Leclerc

Enfant,

Psychomotricien,

Animal,

« S'apprivoiser »

La rencontre avec l'animal en séance de psychomotricité pour réinvestir son corps dans la relation à l'autre.

Mémoire présenté par Eulalie Fauquet

pour l'obtention du diplôme d'Etat de psychomotricien.

Sommaire

<i>Introduction.....</i>	<i>1</i>
<i>Entre Moi et l'Autre : violence et déficience.....</i>	<i>3</i>
I. La déficience intellectuelle	3
♦ Définitions et classifications	3
♦ Les différentes étiologies.....	5
♦ Les conséquences de la déficience intellectuelle sur la relation à l'autre.....	6
II. Les troubles du comportement	8
♦ Qu'est ce qu'un trouble du comportement ?.....	8
♦ Violence et agressivité.....	9
♦ L'évolution normale des conduites agressives au cours du développement de l'enfant.....	10
♦ De l'agressivité au trouble des conduites	12
♦ Les facteurs de risques.....	14
III. Déficience intellectuelle et comportements violents.....	18
♦ Quand la déficience impacte le comportement.....	18
♦ Quand les comportements violents impactent le développement cognitif.....	19
<i>Apprivoiser l'animal, une approche de la relation à l'autre.</i>	<i>21</i>
I. Quel accueil pour ces jeunes ?	21
II. La ferme thérapeutique.....	22
♦ Pourquoi une ferme thérapeutique ?	22
♦ « Qu'est ce que signifie apprivoiser ? ».....	23
♦ S'apprivoiser, rencontre entre Moi et l'Autre.....	25
III. L'animal, un médiateur en psychomotricité	28
♦ La place de l'animal dans le projet de la Ferme.	28
♦ L'enfant et l'animal	29
♦ Médiation animale, de quoi parle-t-on ?	31
♦ L'animal comme médiateur en psychomotricité	32
♦ Les particularités du vivant.....	33

♦ L'utilisation de la « biophilie » en médiation animale	34
♦ Un médiateur de la relation enfant-psychomotricien.....	35
♦ La rencontre avec l'animal, un espace d'expériences.....	36
♦ Le psychomotricien et l'animal	37
♦ La relation à l'animal et les conduites violentes.....	38
♦ La médiation animale, quel impact sur la relation à l'autre ?.....	39
♦ Les limites de la médiation animale	40

Enfant, Psychomotricien, Animal, une rencontre psychocorporelle..

I. Le projet de psychomotricité avec l'animal 42

♦ Médiation canine à l'IME et à la ferme thérapeutique	42
♦ Le projet de psychomotricité avec le poney	42

II. Des difficultés à réguler la relation à l'autre..... 44

♦ Tom : la relation au chien pour ajuster la relation à l'autre.....	44
♦ Julian : à la recherche d'une relation apaisée	46
♦ Eliau : ambivalence entre quête affective et rejet de l'autre.....	48

III. Apprivoiser l'animal, un investissement corporel et relationnel..... 50

♦ Une enveloppe psychocorporelle à consolider.	50
♦ La relation à l'animal, un terrain de jeu sensoriel.....	52
♦ De la violence à la détente	53
♦ La mise en jeu du corps, dans l'échange avec l'animal.....	55
♦ La relation à l'animal entre proximité et distance.	56
♦ Handling de l'animal, holding du psychomotricien ?.....	59
♦ Le cadre, les limites, une enveloppe psychique ?	61
♦ L'animal, un être vivant, un vecteur d'émotions ?	62
♦ La relation à l'animal pour reconstruire l'estime de soi	65

IV. Bilan des suivis 68

♦ Au fil des séances : l'évolution de Tom.	68
♦ Au fil des séances : l'évolution de Julian	69
♦ Au fil des séances : l'évolution d'Eliu.....	71

V. Fin du projet..... 73

Discussion..... 75

Conclusion..... 77

<i>Bibliographie</i>	79
<i>Annexe 1</i>	81
<i>Annexe 2</i>	84
<i>Annexe 3</i>	86
<i>Remerciements</i>	87

Introduction

Ce mémoire s'est construit au fil d'une succession de rencontres. Rencontre avec la psychomotricité, dont je n'ai cessé de découvrir, pendant trois ans, les divers aspects et richesses. Rencontre avec l'Animal, en tant qu'être vivant, être de partage et d'écoute. Rencontre avec des professionnels, psychomotriciens ou non, qui incluent l'animal dans leur pratique. Rencontre enfin, avec des enfants et adolescents qui m'ont aidée, tout au long de mes stages, à comprendre la psychomotricité et ses enjeux.

De ces rencontres est né mon projet, celui d'intégrer l'animal en tant que médiateur dans les séances de psychomotricité. Ce projet s'est concrétisé suite à mon stage de deuxième année avec une psychomotricienne qui allie son chien à certaines séances. Elle me propose de mettre en place durant mon stage de troisième année des séances de psychomotricité avec le poney sur la Ferme Thérapeutique. Je découvre alors l'univers de la Ferme qui accueille des enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle et qui présentent des troubles du comportement et des conduites. Il m'a donc fallu faire face à mes appréhensions. Comment appréhender la violence, l'agressivité de ces jeunes ? Comment entrer en relation avec eux ? Comment me positionner en tant que stagiaire ?

Au fil de ma rencontre avec eux, je me suis rendue compte qu'à travers la violence, s'exprimait la complexité de toute une histoire de vie, parfois lourde et complexe, teintée de violence, de ruptures, de carences... Je me suis alors questionnée sur **les liens entre violence et déficience intellectuelle et la façon dont ces troubles peuvent impacter la vie sociale et relationnelle des jeunes**. J'avais comme hypothèse, que l'animal, omniprésent à la Ferme, pouvait être un médiateur relationnel en séance de psychomotricité. Aussi, je me suis demandé **comment accompagner les jeunes dans la rencontre avec l'autre à travers les liens que l'on pouvait tisser en séance**.

Pourquoi « *Enfant, Psychomotricien, Animal, s'apprivoiser* » ? Il s'agit ici, de redonner à chacun sa place en tant qu'être de rencontre dans la **relation triangulaire** qu'implique la psychomotricité avec l'animal. Au fil des semaines, les jeunes m'apprivoisent, m'acceptent, me reconnaissent et à mon tour je les apprivoise. Je me rends compte alors, que ce n'est pas le monde du handicap que je découvre petit à petit,

mais bien chacun des jeunes que j'apprends à connaître, avec ses difficultés, sa façon d'être, d'entrer en relation avec moi, de m'interpeller ou non, avec, surtout, tout ce qu'il a à m'apprendre. Ce lien établi entre le jeune et moi permet la mise en place d'un cadre et d'une confiance nécessaires à l'accompagnement psychomoteur. Mais « s'apprivoiser », c'est aussi **s'apprivoiser soi-même** avant d'entrer en relation avec l'autre. En psychomotricité, cela passe par la relation que le jeune a avec son propre corps. Le vécu corporel, parfois teinté de douleurs, de violences, est alors réexpérimenté afin de reconstruire une **enveloppe corporelle sécurisée** permettant d'aller à la rencontre de l'autre. En séance, cela passe par des expériences corporelles, sensorielles, et relationnelles dans la rencontre avec l'animal.

Le psychomotricien « apprivoise » le jeune, qui s'apprivoise lui-même dans les propositions psychocorporelles à travers les échanges autour de l'animal.

Dans une première partie, j'invite donc le lecteur à partager mes réflexions autour de la complexité des liens entre déficience intellectuelle et comportements violents en mettant en avant les problématiques de ces jeunes dans l'entrée en relation.

Une seconde partie présente le concept de la ferme thérapeutique, structure d'accueil où la présence de l'animal occupe une place importante dans le projet. Je me questionne alors sur l'intérêt d'associer l'animal dans les séances de psychomotricité.

Enfin, j'expose dans la dernière partie, les modalités du projet mis en place à la ferme, ainsi que mes questionnements sur le déroulement, les objectifs et l'intérêt de ces séances de médiation animale et tente ici d'évaluer l'impact de l'animal dans la relation et l'évolution des séances.

Entre Moï et l'Autre : violence et déficience



1. LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE

◆ Définitions et classifications

La déficience intellectuelle « se caractérise par un déficit, plus ou moins sévère, du fonctionnement intellectuel et adaptatif, se traduisant de diverses manières (lenteur de la compréhension, pauvreté du langage...) »¹. Son diagnostic s'appuie donc à la fois sur des données quantitatives, comme le Quotient Intellectuel, mais aussi sur des éléments qualitatifs comme un déficit du comportement adaptatif ou des capacités d'autonomie et de socialisation limitées. Les premières manifestations sont généralement observées au cours du développement de l'enfant (retard psychomoteur) et de l'entrée dans les apprentissages scolaires.

La nécessité d'évaluer l'intelligence est apparue au début du XX^{ème} siècle (Echelle métrique d'intelligence de Binet et Simon). Aujourd'hui, l'évaluation d'une déficience intellectuelle s'établit selon les échelles de Wechsler (1939), qui distinguent les performances verbales (QIV) et non verbales (QI de performance). « Pour Wechsler, le QI n'est plus un quotient d'âge mental mais simplement un classement du sujet par rapport à ses performances »². Les échelles utilisées à l'heure actuelle sont la WPPSI III avant 6 ans, la WISC IV entre 6 et 16 ans et la WAIS IV après 16 ans. Il faut cependant être vigilant dans l'interprétation de ce type de tests, puisque de nombreuses données entrent en jeu et « certains sujets sont susceptibles d'avoir de grands écarts de résultats dans les compétences intellectuelles, selon le moment donné ».³

La Classification Française des Troubles Mentaux chez l'Enfant et l'Adolescent (CFTMEA) distingue :

~ **Le retard mental léger** (QI entre 50 et 69). Les apprentissages de base sont possibles (lecture, écriture, calcul). La déficience est souvent repérée dès l'enfance lorsque des difficultés scolaires surviennent. Un certain degré

1 Martine Fournier et Roger Lécuyer, *L'intelligence de l'enfant*, Sciences Humaines éditions, 2009, p 188.

2 Ibid p 98.

3 Ibid, p 99.

d'autonomie et d'intégration sociale sont possibles avec la mise en place d'un accompagnement adapté. Il y a peu de difficultés de communication.

~ **Le retard mental moyen** (QI entre 35 et 49). Il n'y a pas de manifestation notoire du retard dans la toute petite enfance. Les difficultés apparaissent lorsque l'enfant doit faire preuve d'abstraction. Une autonomie quotidienne peut être acquise par le biais d'un accompagnement soutenu. Une communication simple est possible.

~ **Le retard mental grave** (QI entre 20 et 34). Un retard conséquent dans les acquisitions peut être observé assez tôt dans le développement de l'enfant. Les capacités d'autonomie sont limitées. La communication est possible mais simplifiée (construction de phrases simples, vocabulaire restreint...).

~ **Le retard mental profond** (QI inférieur à 20) correspond à un retard massif dans toutes les acquisitions dès la petite enfance. L'autonomie est très partielle dans les conduites de la vie quotidienne. Le langage, quasi inexistant, est réduit à quelques mots ou phonèmes.

~ **Le retard mental sans précision** lorsque le QI n'est pas spécifié.

La CFTMEA permet également une distinction plus qualitative entre les déficiences harmoniques et les déficiences dysharmoniques. **Les déficiences harmoniques** correspondent à toutes les formes de déficiences où les troubles de l'intelligence paraissent stables et constituent l'élément central du tableau clinique. Les perturbations affectent de façon globale le développement et l'organisation des fonctions cognitives. Alors que les **déficiences dysharmoniques** correspondent à un processus évolutif incluant des retards souvent accessibles à des actions curatives. Les traits déficitaires sont alors intriqués à des troubles de la personnalité et/ou à des troubles instrumentaux divers.

Les déficiences avec polyhandicap sensoriel et/ou moteur associé forment une sous-catégorie particulière.

◆ *Les différentes étiologies.*

Les causes d'une déficience intellectuelle sont, le plus souvent, multifactorielles et s'inscrivent dans une dynamique personnelle, familiale et environnementale.

Les facteurs endogènes :

- ~ On peut retrouver des anomalies chromosomiques (trisomie 21, syndrome de l'X fragile, syndrome de Prader-Willi ou Angelman,...).
- ~ Des atteintes prénatales qui affectent le fœtus (infections diverses, maladies contractées par la mère pendant la grossesse,...). La consommation excessive de médicaments, d'alcool ou de drogue pendant la grossesse peut également entraîner des retards de développement chez le fœtus (syndrome de l'alcoolisme fœtal).
- ~ Des lésions lors de l'accouchement (anoxie, traumatisme cérébral,...).
- ~ Des atteintes postnatales (séquelles de méningite, de traumatisme cérébral, d'épilepsie,...).

Les facteurs exogènes (liés à des facteurs environnementaux) :

- ~ Des carences affectives ou éducatives.
- ~ Des situations de maltraitance, de violence, de négligences graves des besoins primaires de l'enfant (nutrition, sécurité,...).
- ~ Un manque de stimulations physiques et sensorielles ou l'impossibilité de vivre des expériences corporelles.

Il paraît important de s'intéresser, au-delà des classifications, à la dimension fonctionnelle de la déficience (incapacité) qui se définit par l'impossibilité d'exécuter une activité donnée dans des conditions considérées comme normales ainsi que de replacer la personne dans son contexte social afin de déterminer en quoi le handicap limite le rôle et les possibilités de l'individu en fonction de son âge, de son sexe, et de son environnement social et culturel. Cette prise en compte individuelle et qualitative de la déficience, pourra permettre, en tant que professionnel, de pouvoir mettre en place un

accompagnement adapté à l'enfant et l'amener vers la meilleure autonomie possible au quotidien.

◆ *Les conséquences de la déficience intellectuelle sur la relation à l'autre.*

J'ai pu constater, lors de mes stages de deuxième et troisième année en Institut Médico Educatif, les difficultés de certains enfants à entrer en relation avec l'autre et à ajuster cette relation de façon harmonieuse.

J'ai observé, parfois, des attitudes de collage, de fusion, et une quête affective importante. La **distance relationnelle** n'est pas toujours adaptée avec l'adulte ou les autres jeunes de leur âge. *Maxime s'adresse à moi comme si l'on était ami, il me tape sur l'épaule alors que l'on se connaît à peine. D'autres, à l'inverse s'enferment dans le mutisme et n'osent pas venir vers moi. Lors de ma première rencontre avec Louis, il refuse de me regarder de me parler, et il faudra plusieurs séances avant que j'entende le son d'une toute petite voix.*

Une certaine impulsivité et une instabilité motrice associées à un retard moteur global peuvent entraîner une gestualité brusque, peu contrôlée, des déséquilibres qui peuvent être perçus comme agressifs par les autres et engendrer des situations conflictuelles ou de rejet. D'autre part, l'enfant peut être confronté à la difficulté de s'ajuster corporellement à l'autre (accordage tonique) et de décoder le langage corporel (dialogue tonique).

J'ai également observé certains enfants qui « décrochent » de la relation si cela leur demande trop d'efforts de concentration ou d'attention. Les difficultés à se concentrer durant toute la durée d'un jeu ou d'une activité, peuvent rendre plus difficile l'entrée en relation avec d'autres enfants du même âge. De plus la représentation mentale et la symbolisation sont des notions abstraites pour ces enfants qui ont parfois du mal à imaginer, à évoquer ce qui n'est pas concret.

Lors d'un groupe Expressions, la psychomotricienne propose aux jeunes un sac vide et leur demande de regarder dedans et d'imaginer qu'il y a quelque chose qui

leur fait peur. Aucun des jeunes n'a réussi à comprendre la consigne la première fois (même avec une démonstration), à chaque fois le même regard interrogatif « mais il n'y a rien dans le sac ?! ». Pour certains, même après plusieurs séances, la répétition et variation de l'exercice, cette représentation mentale reste inaccessible.

Les jeux symboliques ne prennent donc pas toujours sens pour ces enfants, la distinction entre réel et imaginaire, vérité et mensonge n'est pas toujours acquise ce qui peut les mettre à l'écart de certains jeux avec d'autres enfants de leur âge. Ils peuvent éprouver des difficultés à adopter une conduite sociale adaptée à une situation, à comprendre ou intérioriser les interdits sociaux dont ils ne comprennent pas la finalité.

La déficience intellectuelle peut impacter les capacités mnésiques de l'enfant ainsi que les repères spatio-temporels. *Lorsqu'Aurélie essaye de me raconter son week-end, elle me parle de son chat, son discours est désorganisé. Pour elle, les notions de temps n'ont aucune signification et il est difficile de savoir si elle me parle d'événements passés ou à venir, réels ou imaginaires.* Au niveau de la communication, le stock langagier est souvent restreint, les formulations syntaxiques non intégrées, ce qui peut nuire à la fluidité du discours, gêner la compréhension et le dialogue avec l'autre. Cependant certains enfants ont développé des capacités d'adaptation, d'interprétation qui peuvent compenser ou masquer le déficit de compréhension verbale. *Ainsi j'ai mis du temps avant d'observer chez Gaël, les difficultés de compréhension verbales puisqu'il décelait toujours en moi, au niveau corporel, des inductions lui permettant de comprendre mes consignes, mais lorsque j'évoquais quelque chose en dehors de la salle (au niveau spatial ou temporaire), je le sentais perdu.*

L'estime de soi peut être fragilisée par l'accumulation de ces situations d'incompréhension et de non réussite dans les apprentissages. L'autonomie, l'entrée en relation, la communication avec ses pairs ou son entourage peuvent également faire naître un sentiment d'échec. Il faut donc être vigilant au sentiment d'infériorité que peuvent induire ces situations et valoriser l'enfant dans tous les apprentissages qu'il peut réaliser. En effet, un sentiment d'échec ou d'insécurité face à une situation peut s'exprimer par un repli sur soi, des conduites d'évitement par rapport aux situations d'apprentissage, ou encore de la violence et de l'agressivité qui ne feront que majorer les difficultés à entretenir des relations socialement adaptées.

II. LES TROUBLES DU COMPORTEMENT

◆ *Qu'est ce qu'un trouble du comportement ?*

C'est la question que je me suis posée lorsque je suis arrivée à la Ferme thérapeutique. Assez vite, j'ai pu observer certains comportements inadaptés. Les plus bruyants et sûrement les plus marquants lorsqu'on arrive en tant que stagiaire sont les manifestations de violence. Violence physique, violence verbale, violence dans la force d'opposition et le non respect des règles.

D'autres comportements moins bruyants comme le mutisme, l'isolement, tout aussi inadaptés, m'apparaissent, au même titre que la violence, comme l'expression d'une souffrance sur laquelle aucun mot ne peut être mis. Ces troubles du comportement, peuvent passer inaperçus puisque moins « gênants ».

Nous nous intéresserons ici, plus spécifiquement, aux troubles du comportement s'exprimant par des conduites d'opposition, de violence verbale ou physique tout en gardant à l'esprit que la souffrance prend parfois d'autres formes d'expressions à prendre en compte.

Les actes de violences que j'ai pu observer à la ferme m'ont interrogée quant à la question du corps. Cette violence, cette agressivité met en jeu tout le corps dans sa dynamique tonique, gestuelle, posturale et émotionnelle comme si le corps prenait la place des mots pour s'exprimer.

Je me suis alors questionnée sur le sens de ces actes, sur leur valeur de communication consciente et inconsciente. Je me suis demandé comment aider ces jeunes à découvrir un autre mode de communication, à adapter une dynamique corporelle mieux adaptée dans la relation à l'autre.

Quel est le sens de cette violence ? Comment la transformer en relation ? Certaines réponses me sont venues au cours de mes recherches, de mes observations, de mes discussions avec les professionnels et avec les jeunes. Souvent des suppositions, qui

répondent sans certitudes à la question complexe du comportement humain mais m'ont permis un autre regard sur la violence de ces jeunes en souffrance.

◆ *Violence et agressivité.*

« La violence, l'agressivité et l'état dangereux doivent se comprendre et se situer dans une sorte de continuum. En effet, la violence recherche la soumission, l'agressivité inclut la notion d'attaque et d'agression, enfin l'état dangereux induit la notion de menace tout en englobant violence et agressivité. »⁴.

Il semble important de différencier des termes souvent utilisés de façon similaire pour définir des conduites diverses, tant en termes d'intensité que de finalité ou encore de conséquences pour l'individu et la société.

« La violence correspond à l'extériorisation de l'état intérieur d'un individu à la suite d'un dysfonctionnement du contrôle émotionnel et du discernement, lié à des difficultés d'adaptation et se traduisant par un comportement agressif, voire dangereux. »⁵. En ce qui concerne l'agression, les psychologues sociaux la définissent par « tout comportement physique ou verbal dirigé vers une autre personne avec l'intention de lui causer du tort sur le plan physique ou psychologique (Bovin, Ouellet-Morin et Petitclerc, 2006) »⁶.

L'agressivité serait alors un comportement orienté avec l'intentionnalité de nuire alors que la violence paraît être l'expression d'une souffrance interne et incontrôlable. La violence paraît donc pouvoir s'accompagner ou précéder un acte agressif. Cependant, certains auteurs distinguent l'agression hostile de l'agression instrumentale. *« Alors que l'agression hostile aurait pour objectif d'infliger la douleur à autrui et de le blesser, l'agression instrumentale aurait pour objectif premier d'obtenir des ressources ou d'atteindre ou de maintenir une position sociale »⁷.* La question de l'intentionnalité est intéressante mais semble difficile à évaluer notamment

4 Duizabo P. et Louis Roure L., Les comportements violents et dangereux. Aspects criminologiques et psychiatriques, Edition Masson, Paris, 2003, p 11.

5 Ibid.

6 Bowen F. et Desbiens N., « Les fondements évolutionnistes de l'agression », in La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale, éditions Solal, 2011, p 26

7 Ibid.

dans des comportements très impulsifs tels que la violence et l'agressivité. Quelle est la part de l'intentionnalité consciente et de l'instinct dans ces mécanismes ?

Selon l'approche éthologique, les conduites agressives sont des phénotypes, c'est-à-dire l'interaction entre le génotype et l'environnement, qui permettent la défense contre un danger ou la compétition pour une ressource ou encore pour obtenir le statut de dominance qui permet un accès prioritaire aux ressources (Eibl-Eibesfeldt, 1989).⁸

Si elles sont étudiées par de nombreux courants (psychologie sociale, psychanalyse, éthologie, sociologie...), il semble difficile de s'accorder sur une définition fixe des conduites violentes ou agressives qui s'inscrivent dans une dynamique complexe et subjective d'acceptation sociale (quel acte est accepté et quel acte ne l'est pas par la « morale » sociale ou familiale ?).

Ces comportements d'adaptation à l'environnement sont présents naturellement chez le tout-petit, mais peut-on parler d'intentionnalité ? Au cours de son développement, l'enfant va apprendre à gérer cette pulsion naturelle pour la gérer de façon adaptée et acceptée par la société.⁹

◆ *L'évolution normale des conduites agressives au cours du développement de l'enfant.*

Le rapport du Centre d'Excellence pour le Développement des Jeunes Enfants intitulé « Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance » parle de « *comportements agressifs* » qui seraient déjà présents chez le nourrisson. Différents types d'agressivités y sont décrits :

~ **L'agressivité physique** : l'individu à recours à des comportements de type cogner, frapper, mordre, tirer, empoigner, bousculer, battre,...

~ **L'agressivité verbale** : l'individu emploie des mots hostiles pour insulter, menacer, mettre en colère, intimider l'autre. L'agressivité verbale

⁸ Bowen F. et Desbiens N., « Les fondements évolutionnistes de l'agression », chapitre 1, in La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale, éditions Solal, 2011, p 27

⁹ Tremblay R. E., Gervais J. et Petitcherc A., « *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance* », Montréal, (QC). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants: 2008; 32 pages.

peut s'accompagner de gestes menaçants et dériver sur une agression physique.

~ **L'agressivité indirecte** : consiste à chercher à causer du tort à quelqu'un par diverses manières (répandre des rumeurs, humilier, exclure,...). Ce type d'agressivité demande une certaine maîtrise des habiletés sociales et du langage. Elle apparaît lorsque l'enfant a développé des capacités d'élaboration mentale. Elle est courante à l'âge adulte.

~ **L'agressivité proactive** : il s'agit d'un acte agressif qui apparaît sans provocation apparente. L'objectif est alors d'obtenir satisfaction, d'intimider l'autre.

~ **L'agressivité réactive** : il s'agit d'un acte agressif en réponse à une agression extérieure (perçue comme menaçante).

Selon le rapport du CEDJE, « *les manifestations faciales et vocales de colère* » sont considérées comme les « *premier signes d'agressivité chez les nourrissons* ». Mais c'est seulement entre six et douze mois, que l'on peut observer les premières véritables manifestations d'agressivité physique de l'enfant, une fois que le bébé a atteint un niveau de maturation lui permettant assez de contrôle moteur pour maîtriser certains gestes. A cet âge, les comportements agressifs sont souvent provoqués par la frustration.

Entre douze mois et trente mois, l'enfant gagne en force, en équilibre, en mobilité. Il est alors en capacité de frapper, prendre un objet des mains, mordre. Ce sont des comportements fréquemment observés lorsque de jeunes enfants jouent entre eux. C'est entre deux et trois ans qu'apparaissent le plus de crises de colère bruyantes, explosives, soudaines, imprévisibles. L'enfant se jette par terre, cri, tape, donne des coups de pieds pour exprimer son sentiment de frustration intense, sa détresse aiguë qu'il ne peut encore exprimer verbalement.

L'agressivité est donc, chez le jeune enfant, un moyen d'exprimer ses envies et d'obtenir ce qu'il désire. On ne peut donc pas parler, chez le tout-petit de manifestations

de trouble du comportement. Différentes études¹⁰ ont montré que les conduites agressives diminuent souvent naturellement vers l'âge de quatre ans lorsque la maturation du cerveau (le développement du cortex frontal permet de gérer les émotions fortes et d'inhiber les réactions agressives), le développement des capacités langagières (nouvelle façon de gérer et d'exprimer ses frustrations) et les expériences permettent l'apprentissage d'autres moyens de gestion des émotions.

Le rôle de l'adulte (parents, professionnels) est alors essentiel pour permettre à l'enfant de s'approprier ces nouveaux moyens de communiquer à l'autre ses émotions. *« Les enfants n'ont pas besoin de leurs parents pour apprendre à agresser physiquement. Ils ont par contre besoin d'eux pour apprendre à ne pas le faire et pour connaître les solutions qui s'offrent à eux comme le langage, par exemple »*¹¹. Si les manifestations de type agressif de l'enfant continuent à donner des résultats positifs et qu'il n'y associe pas d'élément négatifs alors il risque de continuer à les employer. Il s'agit donc pour l'adulte d'encourager les comportements prosociaux et de dissuader le recours aux comportements agressifs.

◆ *De l'agressivité au trouble des conduites*

Si un ou plusieurs éléments décrits précédemment (maturation cérébrale, développement des capacités cognitives et langagières, apprentissage des habiletés sociales) n'ont pas pu se mettre en place après quatre ans, un trouble peut apparaître. Selon les classifications, les nomenclatures varient.

Le trouble des conduites est ainsi classé dans la CIM-10 (1992) au sein d'un chapitre intitulé *« troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance ou à l'adolescence »*. Il est défini comme *« un ensemble de conduites répétitives et persistantes dans lesquelles sont bafoués soit les droits fondamentaux des autres soit les normes ou les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant »*. Le trouble oppositionnel avec provocation est considéré ici comme un sous-type des troubles des conduites.

¹⁰ En France Restoin et coll, 1985, au Québec Tremblay et coll, 2004, in Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent. Expertise collective de l'Inserm. Paris, 2005, p 51.

¹¹ Richard Tremblay, Le Devoir, 2002 cité par Tremblay, R. E., Gervais, J. et Petitclerc, A., in Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance. Montréal,(QC). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants: 2008

Dans le DSM IV, il fait partie d'un chapitre intitulé « *Déficit de l'attention et comportements perturbateurs* » qui distingue :

- ~ le trouble des conduites.
- ~ le trouble déficit de l'attention/hyperactivité.
- ~ le trouble oppositionnel avec provocation.
- ~ le trouble du comportement non spécifié.

La CFTMEA présente, elle aussi, ses propres caractéristiques de classification. La grande disparité entre les études et l'absence d'uniformité concernant les classifications des troubles du comportement reflète la complexité de ce trouble, les difficultés à établir un diagnostic et à prévenir leur évolution.

Les comportements d'opposition, de provocation, de négativisme, font partie du développement normal de l'enfant. C'est la nature extrême et prolongée des symptômes qui va définir la notion de trouble. « *Ces comportements doivent se manifester pendant au moins six mois, être clairement excessifs par rapport à l'âge et au stade de développement de l'enfant et avoir des répercussions négatives marquées sur son fonctionnement social et adaptatif ainsi que sur l'entourage* »¹². L'enfant multiplie les colères, conteste l'autorité, s'oppose, refuse de se plier aux règles ou fait porter à autrui les faits. Ces types de comportements peuvent entraîner un rejet de la part des camarades et de l'école privant ainsi l'enfant (coupé de la vie et des règles sociales) de l'influence normative des enfants du même âge et favorisant le lien entre les enfants rejetés, perturbateurs, qui souvent s'encouragent dans une agressivité mutuelle. D'autre part le rejet social peut entraîner un rejet des apprentissages scolaires de la part de l'enfant. Les difficultés scolaires et l'isolement peuvent augmenter le sentiment d'échec, les frustrations et donc les conduites agressives. L'enfant entre alors dans le cercle du rejet qui peut évoluer, en grandissant, vers un véritable trouble des conduites où l'ampleur et les répercussions seront beaucoup plus marquées. « *Les jeunes atteints d'un trouble des conduites sont souvent « durs » : ils manquent de considération, d'empathie*

12 BENONY H., « Les troubles du comportement » in Psychopathologie des affects et des conduites chez l'enfant et l'adolescent (chapitre 4 : pp 61-72), édition De Boeck, 2008, p 64.

et de sollicitude pour le bien-être, les sentiments ou les préférences d'autrui et ne manifestent que peu ou pas de remords ou de culpabilité »¹³.

Le trouble des conduites est une notion clinique et constitue des comportements persistants avec un impact développemental et scolaire pouvant aller jusqu'à des poursuites judiciaires. Il semble important de rappeler qu'un comportement s'inscrit toujours dans un contexte social. Les normes sociales du milieu dans lequel se trouve l'enfant doivent donc être prises en compte ainsi que la possibilité que ces règles diffèrent d'un milieu à l'autre (école, famille, groupe d'amis...).

◆ *Les facteurs de risques*

Les origines de la violence sont complexes et bien souvent multifactorielles. Elles s'inscrivent dans une dynamique individuelle qui évolue au cours du développement. On parle de facteurs de risques et de protection en termes de probabilité de développer un trouble. Cela ne signifie pas qu'un enfant qui présente un ou plusieurs facteurs de risque développera un trouble des conduites. Le rapport de l'expertise collective de l'Inserm sur les troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent¹⁴ décrit différents facteurs de risques.

~ **Facteurs périnataux :** des complications obstétricales, une exposition prénatale à des substances psychoactives ou toxiques (tabac, alcool, autres substances), une prématurité, un petit poids de naissance ou encore un traumatisme cérébral précoce peuvent avoir des répercussions (des plus discrètes aux plus graves) sur le développement psycho-affectif infantile.¹⁵

~ **Facteurs familiaux et environnementaux :** Le contexte familial, l'environnement social et les conduites de vie sociale en général sont pointées par différentes études comme susceptibles d'influencer le développement et la persistance éventuelle du trouble des conduites.

¹³ BENONY H. (2008), « *Les troubles du comportement* » in *Psychopathologie des affects et des conduites chez l'enfant et l'adolescent* (chapitre 4 : pp 61-72), édition De Boeck, p 66.

¹⁴ Expertise collective de l'INSERM (2005), *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, 2005, les éditions Inserm.

¹⁵ Expertise collective de l'INSERM (2005), « *Facteurs périnataux* » (pp 71-85), in *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*.

Les psychopathologies parentales (troubles du comportement, dépression, toxicomanie...) ou encore, une personnalité antisociale ou des comportements antisociaux chez les parents sont des facteurs de risque de chronicisation des comportements violents (Loeber et coll, 2000 - Rutter, 2001)¹⁶.

La séparation des parents peut entraîner des ruptures dans la relation parents/enfants liées au stress engendré par la situation (conflits parentaux, conflits de loyauté, changement d'école, de statut social, déménagement...).

L'exposition à des scènes de violence a été démontrée par certaines études (Hill, 2002), comme ayant une influence directe sur le trouble des conduites de l'enfant, et ce, indépendamment de sa répercussion sur les relations parents-enfants.

D'autres facteurs comme une grossesse précoce, le mode de garde de l'enfant ou encore la présence d'un aîné présentant des troubles des conduites ont également été étudiés.

Le contexte socio-économique et familial a un impact d'autant plus important qu'il associe souvent plusieurs des facteurs de risques cités ci-dessus¹⁷.

~ **Attachement et pratiques éducatives parentales :** au delà du contexte familial, la qualité des relations parents-enfants semble avoir des répercussions conséquentes sur la relation à l'autre. « *La sensibilité du parent, sa disponibilité et sa capacité à répondre adéquatement aux signaux de besoin de l'enfant expliqueraient ainsi les différentes variations possibles dans la qualité de la relation initiale d'attachement* »¹⁸.

John Bowlby considère l'attachement comme un besoin primaire. Sa théorie de l'attachement a suscité de nombreux travaux comme ceux de Mary Ainsworth (1978) qui a mis au point la « *Strange situation* ». Elle propose le concept de *secure base* (base de sécurité) et détermine trois formes principales d'attachement : l'attachement de type *sécure*, *insécure évitant* et *insécure ambivalent*. Un attachement de type *insécure* peut

¹⁶ Expertise collective de l'Inserm (2005) *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, les éditions inserm, p 28.

¹⁷ Expertise collective de l'Inserm (2005), « *Facteurs familiaux et environnementaux* » (pp 87-104) in *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*.

¹⁸ Bowen F. et Desbiens N., (2011), *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*, éditions Solal, p 148

être associé à l'étiologie, au développement ou encore au maintien d'un trouble des conduites pour plusieurs raisons :

Les comportements précurseurs du trouble des conduites (colères, agressions, opposition...) peuvent être vus, ici, comme « des stratégies « attachementales » qui visent à gagner l'attention ou la proximité de figures d'attachement généralement inattentives aux signaux habituels de l'enfant »¹⁹. L'attachement insécure peut également entraîner chez l'enfant une perception de l'autre hostile et entraîner une agression réactionnelle. Enfin, un attachement de type *sécure* favoriserait, chez l'enfant la capacité à lire les émotions de l'autre et à faire preuve d'empathie.²⁰

Lorsque le modèle éducatif parental a mis en avant l'agression comme type de réponse aux frustrations ou lorsqu'il n'y a pas de limites, agressivité et hostilité peuvent devenir un moyen de communication privilégié (Loeber et coll, 2000)²¹. Un manque d'encouragement, de soutien de l'enfant dans sa recherche de compétences affectives, sociales et instrumentales peut freiner l'enfant dans l'acquisition des habiletés sociales et de l'estime de soi nécessaires à la gestion de l'agressivité. « En réalité, il est difficile de distinguer jusqu'à quel point les comportements des parents identifiés comme des prédicteurs sont des réactions à certaines caractéristiques de l'enfant ou des causes de ces dernières. Il est probable que dans plusieurs cas il s'agisse d'une interaction entre les caractéristiques personnelles des enfants et leur environnement (Capsi et coll., 2002) »²².

~ **Impact des médias :** « Pour les jeunes déjà imprégnés de violence, en raison notamment de leur environnement familial ou social et pour ceux qui ont déjà des signes précurseurs des troubles des conduites, ces spectacles violents en libre accès et sans limite, déversés par la télévision et les jeux vidéos, majorent l'attrait pour la violence, d'autant que les comportements violents y sont, au mieux, banalisés et déculpabilisés et, au pire, vantés et encouragés »²³.

¹⁹Expertise collective de l'Inserm, (2005) « Attachement et pratiques éducatives parentales » in Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent, les éditions Inserm, Paris, p 119.

²⁰ Ibid, (pp 115-132)

²¹Bowen F. et Desbiens N., (2011), La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale, éditions Solal, p148

²² Expertise collective de l'Inserm (2005), Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent, p 60.

²³ Expertise collective de l'Inserm (2005), « Impact des médias », in Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent,

~ **Facteurs tempéramentaux et de personnalité** : tous les enfants exposés à un environnement socio-familial précédemment décrit ne développent pas de trouble des conduites. Les approches développementales ont ainsi proposé l'hypothèse de facteurs individuels comme le tempérament et la personnalité dans l'apparition des troubles des conduites²⁴.

~ **Déficits neurocognitifs** : différents travaux ont été menés autour des déficits des habiletés langagières et des fonctions exécutives sans, pour l'instant, établir un lien précis dans la pathogenèse du trouble des conduites. L'influence des facteurs neurodéveloppementaux dans la genèse et l'évolution du trouble des conduites reste à éclaircir par rapport à celle des facteurs psychosociaux.²⁵

~ **Facteurs génétiques** : « *Dans le trouble des conduites, le déterminisme génétique s'articule autour de la notion de susceptibilité génétique* ». C'est-à-dire qu'ils sont à appréhender en interaction avec d'autres facteurs et non comme déterminant un lien de causalité directe. On parle alors de « *terrains biologiques vulnérables* ». ²⁶

~ **Facteur sexuel** : selon Storvoll et Wichstrom (2003), les garçons manifesteraient plus de troubles des conduites à l'adolescence et au début de l'âge adulte. Quant aux filles, elles présenteraient moins de comportements d'agression et d'avantage de comportements de manipulation (Harden et Zoccolillo, 1997)²⁷.

Il s'agit bien, ici, de facteurs de risques qui ne prédisent en aucun cas des conduites agressives d'un enfant. La persistance de l'agressivité est multifactorielle et met en lien la tendance naturelle à l'agression, les interactions avec l'environnement, le modèle familial...

p 111.

²⁴Expertise collective de l'Inserm, « Facteurs tempéramentaux et de personnalité » (pp 133-157) in Ibid.

²⁵ Expertise collective de l'Inserm, « Déficits neurocognitifs » (pp 159-171) in Ibid.

²⁶ Expertise collective de l'Inserm, « Facteurs génétiques » (pp 175-203) in Ibid.

²⁷ Ibid p 11.

III. DEFICIENCE INTELLECTUELLE ET COMPORTEMENTS VIOLENTS

Pourquoi un lien entre la déficience et les comportements violents ? Comme nous allons le voir, il n'existe pas de lien de causalité entre les deux et l'on retrouve ces deux troubles indépendamment l'un de l'autre. Il me semblait cependant intéressant de les rassembler ici puisqu'il s'agit de la réalité clinique que j'ai pu observer lors de mon stage à la Ferme thérapeutique qui accueille des adolescents déficients intellectuels avec troubles du comportement et des conduites. J'ai d'abord vu un lien entre la déficience intellectuelle et l'apparition des conduites violentes puis je me suis rendue compte, que chez certains jeunes, les troubles du comportement, au premier plan durant l'enfance, étaient à l'origine d'un décrochage scolaire et d'une impossibilité d'entrer dans les apprentissages. Difficile donc d'affirmer quel trouble impacte l'autre.

◆ *Quand la déficience impacte le comportement*

Pour certains auteurs et selon certaines études (Hirschi et Hindelang)²⁸, le QI verbal jouerait un rôle causal direct ou indirect dans l'étiologie de l'agression. En effet, comme expliqué précédemment, les habiletés verbales seraient des précurseurs développementaux de l'autocontrôle. Si l'enfant, de par sa déficience n'a pas accès à ces habiletés, alors il y a un risque d'expression par l'agressivité physique.

Nous avons vu dans la première partie que chez l'enfant déficient, les fonctions exécutives étaient atteintes. Les comportements d'autorégulation, la résolution de problèmes, la flexibilité cognitive, l'abstraction, la prise de décisions, peuvent être touchés et la compréhension des règles sociales rendue plus difficile. De plus, la limitation du développement des compétences intellectuelles peut amener chez l'enfant un sentiment d'échec et augmenter les situations de frustrations.

La déficience intellectuelle peut ainsi être perçue comme un facteur pouvant favoriser l'apparition de conduites violentes dans des situations où l'enfant ne trouve

28 BOWEN F., (2011), « Agressivité et fonctionnement cognitif », in La violence chez l'enfant, approches cognitive, développementale neurobiologique et sociale, éditions Solal.

pas de ressources d'adaptation à la vie sociale. Finalement, la déficience en elle-même ne favorise pas les conduites violentes, mais plutôt la non compréhension de l'environnement et des règles sociales qui peut être à l'origine d'un sentiment de frustration et engendrer des difficultés d'adaptation auxquelles l'enfant répond par son seul moyen d'expression : la violence.

◆ *Quand les comportements violents impactent le développement cognitif.*

Certains enfants présentant des troubles du comportement peuvent avoir des résultats limités lors de la passation des tests psychométriques de par leur opposition à la passation du test, leur manque de motivation ou d'investissement qui pourrait laisser penser à une déficience. Il peut aussi y avoir des déficits d'attention et de concentration lors des tests qui font diminuer les résultats sans pour autant qu'il y ait un retard réel des acquisitions.

Enfin, les jeunes qui présentent des troubles des conduites sont bien souvent en opposition avec le système scolaire et refusent l'entrée dans les apprentissages. Si les capacités cognitives sont intactes dans la petite enfance, le rejet des apprentissages scolaires peut amener chez les enfants opposants ou agressifs un retard des acquisitions scolaires qui, s'il perdure, pourra entraver l'autonomie et amener une déficience.

En pratique, il semble difficile d'évaluer quel est l'impact de ces deux troubles l'un sur l'autre. D'autre part, on retrouve les mêmes facteurs de risques pour la déficience intellectuelle et pour les troubles des conduites, ce qui complique le diagnostic et l'évaluation de la prédominance d'un trouble sur l'autre. Entendons bien que, si ces deux troubles peuvent être liés, ils se retrouvent le plus souvent indépendamment l'un de l'autre.

Plutôt que de définir un lien précis entre ces deux notions, il semble plus intéressant de s'intéresser aux jeunes eux-mêmes et à leur problématique singulière afin de les accompagner au mieux vers une vie sociale la plus adaptée. En effet, que ce soit la déficience intellectuelle ou le trouble du comportement qui prédomine, le

rapport à l'autre par la violence et l'agression ne leur permet pas d'établir une relation à l'autre stable et sécurisée qui semble pourtant essentielle à cette période qu'est le début de l'adolescence. La relation à l'animal est alors proposée comme un médiateur éducatif, thérapeutique, créateur de lien social au sein d'une structure créée spécifiquement pour ces jeunes adolescents.

Apprivoiser l'animal, une approche de la relation à l'autre.



« – Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste... »

– Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

– Ah pardon, fit le petit Prince.

Mais après réflexion il ajouta :

– Qu'est ce que signifie « apprivoiser » ?

(...)

– C'est une chose trop oubliée, dit le renard. **Ca signifie « créer des liens... »**

(...)

Si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre.

Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde... »

(Le Petit Prince, Antoine de Saint Exupéry)

1. QUEL ACCUEIL POUR CES JEUNES ?

La première partie a permis de définir les problématiques qui se posent lorsqu'une déficience intellectuelle et des troubles du comportement impactent la vie de l'enfant ou l'adolescent en construction. Qu'en est-il de l'accompagnement de ces jeunes qui n'ont d'autres moyens d'expression que la violence ?

Il existe de nombreuses structures qui accompagnent les enfants présentant une déficience intellectuelle (IME, CMP, scolarité adaptée...) mais les établissements et les équipes éducatives n'ont pas toujours les moyens d'accompagner des jeunes aux conduites violentes et de leur proposer un cadre adapté permettant de limiter les risques de mise en danger du jeune ou de ses camarades.

Il existe des structures qualifiées pour l'accueil d'enfants et d'adolescents à troubles des conduites et conduites violentes. Il s'agit d'Institut de rééducation, d'Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques ou encore de foyers... Mais en pratique, ces structures semblent peu adaptées à recevoir cette population spécifique où s'associent comportements violents et déficience intellectuelle. En effet, si les actes et les comportements se ressemblent, les problématiques seront différentes et le handicap doit être pris en compte dans la manière d'accompagner ces jeunes.

En France, il existe très peu de structures spécifiques à ce type de population, et, dans le Nord, des orientations sont parfois proposées vers la Belgique pour pallier à ce manque. C'est dans ce contexte qu'est né, dans la région, un projet de Ferme Thérapeutique, où j'ai eu la chance de réaliser mon stage. Il me paraît important de présenter le contexte et le projet de cette structure particulière afin de faire du lien avec le projet de médiation animale qui sera décrit dans la troisième partie.

II. LA FERME THERAPEUTIQUE

Un lieu de vie pour des enfants et adolescents déficients intellectuels présentant des troubles du comportement.

◆ *Pourquoi une ferme thérapeutique ?*

Depuis quelques années, les professionnels de l'Institut Médico Educatif ont constaté l'augmentation du nombre de jeunes orientés sur l'IME présentant des difficultés à s'inscrire dans la dynamique du projet d'établissement et à accéder aux apprentissages. La question a donc été posée quant à l'accueil de ces jeunes qui ne trouvent plus leur place au sein de l'IME. La création d'un **service de Rééducation Psychothérapeutique pour déficients intellectuels avec troubles de la personnalité, troubles du comportement ou de la conduite et difficultés psychoaffectives** a donc été envisagée. De cette réflexion collective est né le projet de Ferme Thérapeutique qui accueille aujourd'hui douze enfants des deux sexes âgés de six à seize ans (l'admission se fait avant quatorze ans).

L'orientation des jeunes se fait sur l'IME avec mention « *service ferme thérapeutique* ». Une réorientation avant l'âge de seize ans doit être envisagée et préparée dans le projet de l'enfant (réorientation sur l'IMPro, en CLIS, SEGPA ou dans un autre établissement de soins en France ou en Belgique).

Chez les jeunes accueillis à la ferme, on retrouve souvent une **atteinte des premières enveloppes humaines**. Atteinte qui peut être organique, psychique ou résulter de perturbations précoces de la relation (abandon, carences affectives, carences graves de soins, ruptures de la relation...) à l'origine d'une atteinte narcissique primaire. Les troubles du comportement peuvent alors être l'expression de ce développement non sécure. Cette manière d'être au monde expose à une grande sensibilité aux ruptures et à une grande dépendance à l'environnement. La ferme est alors pensée et proposée comme un environnement nidifiant, contenant, offrant des possibilités de médiation

thérapeutique, éducative et pédagogique, réintroduisant les rythmes et un rapport au temps structurant (dans le but d'une réfection narcissique)²⁹.

Les jeunes accueillis présentent des difficultés de gestion de la frustration, d'impulsivité et de conduites violentes. Ils n'ont pas pu mettre en place de moyens efficaces et rassurants pour exprimer leurs ressentis par un autre mode de communication. La moindre frustration peut entraîner une explosion de colère parfois violente avec mise en danger de soi ou d'autrui. Les professionnels de la ferme doivent donc pouvoir accompagner ces jeunes dans l'apprentissage d'une nouvelle forme d'expression.

La ferme a une mission thérapeutique mais aussi éducative, pédagogique, sociale et d'intégration. Sur le plan éducatif, l'accueil à la ferme doit permettre la socialisation, l'apprentissage de la vie en collectivité avec ses règles et ses contraintes, l'apprentissage du respect mutuel des autres et de soi-même. Il s'agira pour les éducateurs et l'ensemble des professionnels de mettre en place des moyens pour aider l'enfant dans son adaptation et réadaptation aux règles de la vie sociale. Cela passe par la mise en place d'un milieu sécuritaire, contenant, afin de diminuer le sentiment d'insécurité, la mise en place de règles ainsi qu'une présence rapprochée de l'adulte.

Le travail de guidance et d'accompagnement des familles est lui aussi essentiel pour amener le jeune à renouer des liens sécurisants avec sa famille.

L'intégration sociale des élèves de la ferme est permise par la mise en place d'activités extérieures (clubs sportifs, médiathèque, associations culturelles), la participation à la vie extérieure, aux échanges avec l'IME et les écoles à proximité, l'organisation de manifestations...

◆ « *Qu'est ce que signifie apprivoiser ?* »

Lorsque j'ai relu *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint Exupéry, le dialogue entre le Petit Prince et le renard a fait écho aux différents ressentis que j'ai pu avoir en stage. « *Apprivoiser* », « *créer des liens* », c'est finalement entrer en relation avec l'autre.

29 Missions thérapeutiques de la ferme décrites dans le projet.

Si cela peut paraître simple, je me rends compte que pour les jeunes que je rencontre à la Ferme, apprivoiser l'autre est difficile.

Lorsque je demande à Jules qui sont ses amis à la ferme, il me dit qu'il n'en a pas. Il s'entend bien avec les garçons de sa chambre mais ce ne sont pas ses « amis ». Il ne semble pas avoir créé de lien particulier et durable alors même qu'ils passent cinq jours sur sept au sein du même lieu.

L'histoire personnelle de ces jeunes et les multiples facteurs qui la composent ne semble pas leur avoir permis de mettre en place les bases de sécurité interne nécessaires à l'élaboration d'une relation socialement adaptée. Pour certains, le modèle familial ne leur a pas apporté de repères suffisamment stables pour permettre l'intégration des règles sociales. Pour d'autres, les difficultés cognitives ne leur permettent pas d'en comprendre le sens. Parfois, comme nous l'avons vu plus haut, différents facteurs s'entremêlent.

Gabriel va sur ses 11 ans, l'adolescence n'est pas loin et son rapport aux éducatrices change. Il est dans un rapport d'exclusivité et de collage physique. Il me demande si j'ai un copain, cherche à savoir si je suis mariée. Pourtant il ne semble pas rechercher le contact avec les deux adolescentes présentes sur la ferme. Est-ce une recherche passagère des limites de soi et de l'autre liée à la puberté ou un réel défaut d'intégration des règles sociales ?

Les jeunes se retrouvent dans une instabilité relationnelle passant d'une recherche d'exclusivité affective au rejet de l'autre par la violence.

Le vécu émotionnel, les ressentis, les désirs sont difficiles à verbaliser et l'entrée en relation avec l'autre ne passe pas toujours par un dialogue verbal. En observant les interactions entre les jeunes je remarque l'importance du dialogue corporel dans la rencontre. Paul Valéry, écrivain et poète français, a écrit au début du XXème siècle : « *Mon corps est le lieu de ma présence au monde, il est lieu de*

convergence et de rencontre, par lui, j'existe ». La rencontre avec l'autre est avant tout, et en particulier chez ces jeunes, la rencontre de deux corps qui va amener, par le processus d'apprivoisement de l'autre, la relation. Chez des jeunes pour qui la violence est le seul moyen d'entrer en relation, la question de la place du corps et du vécu corporel me semble donc intéressante.

◆ *S'apprivoiser, rencontre entre Moi et l'Autre.*

- *Du repli à l'intrusion, la question des limites corporelles.*

Eliau me voit entrer, il vient près de moi et me serre très fort en me lançant un « Eulalie je ne t'aime pas ! ». Je ressens à la fois intrusion corporelle, car je sens ses bras qui me serrent avec force et un rejet dans cette phrase lancée comme un bonjour. D'autres fois, Elian fuit mon regard lorsqu'il me voit arriver en disant « je ne veux pas te voir » ou encore m'accueille en me serrant la main « simplement ».

Cette ambivalence, il m'a fallu du temps pour l'apprivoiser et pour m'en distancer. En fonction de l'état d'Eliou, son accueil sera plus ou moins chaleureux, plus ou moins intrusif, plus ou moins rejetant. Qu'en est-il de l'enveloppe chez Eliou ? Comment différencie-t-il ses propres limites et celles de l'autre ? A-t-il conscience qu'une étreinte trop brutale peut faire mal ? Que recherche-t-il dans cette étreinte ?

L'enveloppe, c'est ce qui contient, ce qui fait le lien entre l'intérieur et l'extérieur, entre soi et l'autre. On peut donc supposer qu'un défaut d'enveloppe aura des répercussions sur le dialogue tonique et la distance relationnelle. Selon la théorie de D. Winnicott, *le handling*, qui correspond aux soins prodigués au tout petit et à la façon dont est manipulé le bébé, participe à la constitution d'une intériorité et de limites corporelles. Cette fonction intervient dans le *processus de personnalisation*. L'enfant acquiert le sentiment d'habiter son corps, élabore peu à peu son schéma corporel à partir des expériences corporelles vécues et de la mise en mot et de la verbalisation de ces expériences par la Mère. La peau devient la membrane frontière entre soi et l'autre, le bébé intègre les notions d'intérieur et d'extérieur et se constitue ainsi un Moi psychique.

On peut supposer que cette notion d'enveloppe corporelle n'a pas été totalement intégrée chez Elia, ce qui, associé à d'autres difficultés, notamment une déficience intellectuelle entravant l'accès à la représentation mentale de soi et de l'autre, complique pour lui l'entrée en relation et la distinction des limites entre son corps et celui de l'autre.

- *Du rejet à la fusion, la question de la distance relationnelle.*

Elia a vécu une succession de ruptures familiales. Dans chaque nouvelle famille, il agresse verbalement et physiquement son assistante maternelle et les autres enfants de la famille. Il recherche l'exclusivité affective mais cette quête d'affection excessive entraîne souvent la rupture du lien accentuant l'insécurité psychoaffective d'Elia.

Qu'exprime Elia dans cette agressivité et cette recherche d'exclusivité ? Est-ce pour lui le seul moyen de verbaliser sa détresse, son besoin d'affection ?

Pour Catherine Potel, « Outre que l'agressivité est une énergie vitale de lutte et de défense, elle est également le moyen par lequel l'enfant peut faire l'expérience symbolique de la fragilité mais aussi de la solidité et de la permanence puisqu'on peut reconstruire »³⁰

Certains comportements peuvent donc être interprétés comme un besoin de tester la **solidité**. Solidité du corps malmené dans certains actes de violence, solidité de l'autre et de la relation.

Le besoin de contenance physique s'associe à un besoin de **contenance affective**. Pour Winnicott le *handling* associé au *holding* participe à l'intégration du Moi et du sentiment du « je suis ». Le *holding*, c'est le fait de tenir, de contenir mais c'est aussi la façon dont la mère porte son enfant dans ses représentations psychiques, le regard qu'elle lui porte lors des soins. Lorsque la Mère soutient l'enfant par ses soins, sa protection, ses bercements, elle joue un **rôle de pare-excitation**, c'est-à-dire qu'elle permet à l'enfant de gérer des excitations trop importantes auxquelles il ne saurait faire

30 Potel C., (2010), Etre psychomotricien, un métier du présent, un métier d'avenir, éditions Eres, p 141.

face. L'enfant apprend ainsi peu à peu, au fil de son développement sensori-moteur à gérer ses ressentis et à différer ses demandes grâce aux paroles apaisantes et rassurantes de sa Mère. Ainsi, le holding joue un rôle de protection face aux expériences angoissantes ressenties par l'enfant. Lorsqu'il n'a pas pu expérimenter ces sensations de contenance physique et/ou psychique ou que des ruptures successives des liens affectifs ont malmené la mise en place d'un sentiment de sécurité interne, des comportements violents peuvent apparaître en réponse à ce sentiment d'insécurité.

Chez certains jeunes de la Ferme, on observe une incapacité à différer les demandes, à gérer la frustration. Ils ne trouvent pas en eux le moyen de gérer l'excitation, la colère, la peur qui s'expriment alors par la violence.

- *La violence comme carapace pour protéger une enveloppe défaillante ?*

J'arrive à la ferme, la tension est palpable chez les jeunes, j'entends des coups venir du couloir, des cris et des insultes. Kévin n'a pas pu faire l'activité qu'il désirait : face à la frustration, la colère se déchaîne contre toute personne qui porte un regard vers lui. Inutile d'essayer de lui parler, il faut attendre que la tension redescende pour pouvoir mettre des mots, échanger, s'excuser.

La moindre frustration peut entraîner chez ces jeunes un sentiment d'injustice, de persécution, puisqu'il n'y a pas la sécurité de base nécessaire à la mise en place d'une enveloppe permettant de filtrer l'excitation. Lorsqu'on observe la scène de l'extérieur, on peut voir la colère qui grandit, le corps qui se crispe, des tremblements, puis un coup qui part, vers le mur, vers une chaise, dans une motricité impulsive, sans autre objectif que celui de déverser cet excès de tonus. Les insultes, les menaces, elles non plus, ne semblent pas maîtrisées. Lorsque l'impulsivité prend le dessus, le jeune est face à une motricité explosive et une gestuelle qu'il ne peut contrôler. Ces conduites violentes peuvent accroître la frustration de celui qui les emploie (ou les subit ?), faire naître un sentiment d'impuissance lié aux difficultés de contrôler ce corps et impacter l'estime de soi. La violence est-elle alors le seul moyen de se protéger contre l'agression ? Une carapace tonique incontrôlée qui se mettrait en place pour palier à l'enveloppe corporelle défaillante ?

Comment aider l'enfant à gérer cette impulsivité, à mieux contrôler ce corps ? Il s'agit d'aider l'enfant à se construire un **corps vécu et représenté** afin qu'il se constitue une enveloppe corporelle lui permettant une sécurité interne. L'importance d'un travail corporel en psychomotricité apparaît alors comme une porte d'entrée à l'approche de la régulation de la violence, de la gestion des émotions et de l'entrée en relation.

La relation et les soins à l'animal tenant une place importante dans le projet de la Ferme, tant dans les objectifs éducatifs, scolaires, que thérapeutiques, les inclure dans notre pratique psychomotrice pour appréhender les conduites violentes, nous a semblé intéressant. C'est donc dans la continuité du projet de la Ferme que se sont inscrits les suivis en psychomotricité avec le poney (*cf. annexe 1*).

III. L'ANIMAL, UN MEDiateur EN PSYCHOMOTRICITE

◆ *La place de l'animal dans le projet de la Ferme.*

La notion de respect du vivant (respect des personnes, de l'animal, des plantes) est omniprésente dans le quotidien de la Ferme. Les soins et l'attention portés aux animaux vont permettre une valorisation des jeunes et l'émergence d'un sentiment d'utilité. L'animal a cette faculté d'accueillir l'autre tel qu'il est, avec sa personnalité, ses difficultés, sans jugement. Il réagit aux attitudes, aux postures, aux gestes, ce qui oblige l'enfant à s'adapter, à se maîtriser et soulève ainsi une problématique relationnelle et comportementale.

La Ferme est un lieu d'éveil des sensations : observer, toucher, écouter, sentir, goûter, chaque sens peut être expérimenté. Les soins aux animaux s'inscrivent dans la dynamique quotidienne de la Ferme et participent à l'instauration d'un rythme. Les notions de vivre ensemble, de partage des tâches et d'entraide sont également très présentes dans ces temps d'activités.

Si les études concernant les relations entre l'enfant et l'animal restent peu nombreuses, de plus en plus d'auteurs partagent leurs expériences, leurs ressentis et leurs connaissances empiriques sur le lien qui unit l'enfant et l'animal.

◆ *L'enfant et l'animal*

Dans son livre *L'Enfant et l'animal, les émotions qui libèrent l'intelligence*³¹, Hubert Montagner³² étudie les relations entre l'enfant et l'animal. Selon lui, l'animal est un **régulateur des interactions** : « *La focalisation des regards, comportements et dialogues sur l'animal entraîne la réduction des distances spatiales et tensions affectives entre les personnes* » (p.98). Il peut également devenir un **substitut affectif et relationnel**. Les animaux ont cette capacité particulière à « *susciter et à amplifier des signaux émotionnels signifiants* » (p.100). En effet, l'animal par son comportement envers l'être humain va induire chez l'homme des émotions et un **sentiment d'attachement**. On pourrait comparer cette capacité de l'animal à la capacité du nouveau-né à attirer l'attention du parent.

Montagner développe l'idée de cinq compétences socles qui s'installent au cours de l'enfance lors des interactions avec la mère et le milieu familial. Pour lui, c'est grâce à ces « *noyaux* » que le bébé va pouvoir développer ses capacités et intégrer les données de l'environnement. On peut supposer que ces « compétences socles » peuvent permettre à l'enfant de développer des compétences sociales adaptées et non violentes.

Pour Montagner, la relation entre l'animal et le tout-petit peut permettre de rendre fonctionnelles ces compétences socles notamment lorsqu'elles n'ont pas pu se mettre en place de façon idéale.

L'attention visuelle soutenue « *fournit au bébé un « cadre » relationnel, temporel et spatial, de repères familiers* » (p.112). « *Les animaux sont des partenaires qui induisent chez les enfants de tout âge la recherche et l'exploration du regard, les contacts œil à œil durables et l'attention visuelle soutenue* » (p.117).

31 Hubert Montagner(2002), *L'Enfant et l'animal, les émotions qui libèrent l'intelligence*, Editions Odile Jacob.

32 Hubert Montagner est docteur en sciences psychophysiologiques et éthologue.

L'élan à l'interaction favorise un attachement sécure entre le bébé et sa Mère (Bowlby, 1958, 1980). Les animaux et plus particulièrement le chien, ont un élan à l'interaction instinctif qui les pousse à rechercher le contact de l'homme. « *Ils apportent alors aux enfants apaisement, sécurité affective, réassurance, confiance en soi et auto-estime* » (p.139).

Les comportements affiliatifs correspondent aux indicateurs qu'envoie l'enfant à l'adulte pour lui indiquer ses émotions (rires, pleurs, sourires...). Montagner explique ici comment par la relation à l'animal « *les enfants agresseurs-destructeurs s'engagent dans des interactions qui stimulent les comportements affiliatifs jusqu'alors masqués, cachés ou inhibés par les conduites agressives (...)* » (p.160). L'ajustement tonique à l'animal, lorsqu'il est apaisant, sécurisant, peut ainsi libérer les comportements affiliatifs chez l'enfant (caresses, sourires, mais aussi vocalisation et paroles, émotions, affects et pensées).

Les capacités de reproduire et d'imiter sont essentielles dans les apprentissages de l'enfant. Il s'agit d'un accordage corporel qui va amener un accordage émotionnel entre deux individus. De par leur morphologie, animal et enfant ne peuvent pas, à proprement parler reproduire et imiter. Cependant Montagner met en avant une notion importante : « *c'est l'homme qui décide de décoder, d'interpréter et d'imaginer le sens et la signification des conduites de ses animaux préférés, selon ses capacités perceptive, ses émotions, ses affects et ses phantasmes* ».

L'organisation structurée et ciblée du geste va permettre au bébé d'organiser ses gestes de façon de plus en plus précise jusqu'à atteindre son objectif. La préhension va permettre à l'enfant d'explorer les objets et de découvrir son environnement mais aussi d'entrer en relation avec l'autre. L'organisation structurée et ciblée du geste « *est donc non seulement un socle de fonctions cognitives essentielles, mais aussi de fonctions émotionnelles, affectives, sociales et relationnelles* » (p.180). En ce qui concerne les animaux, l'absence de mains et de bras ne leur permet pas une organisation structurée et ciblée du geste aussi fine que celle de l'être humain. Toutefois, leur organisation corporelle peut renforcer la relation avec les hommes dès lors que ceux-ci voient dans la mouvance de l'animal « *une efficacité qui compense ou supplée leurs insuffisances, une élégance et une esthétique qui les séduisent* » (p.181).

Tout au long de son ouvrage, Hubert Montagner met en avant l'interprétation que l'être humain (et l'enfant en particulier) peut faire des comportements, regards, « *mimiques* » de l'animal. Ce sont ces interprétations qui vont permettre à l'enfant de dialoguer corporellement avec l'animal et d'appriivoiser peu à peu ses propres émotions dans un contexte de sérénité. L'animal présente un avantage, il a l'air d'écouter, d'entendre, d'être toujours d'accord, il ne parle pas, ne juge pas, ne trahit pas, ne renvoie pas aux difficultés et en cela, peut devenir un partenaire intéressant dans la relation thérapeutique auprès d'enfants, de jeunes, ou d'adultes en difficultés dans les rapports sociaux et la relation à l'autre.

◆ *Médiation animale, de quoi parle-t-on ?*

Depuis quelques années, des termes comme équithérapie, hippothérapie, médiation animale, zoothérapie, thérapie assistée par l'animal, activités assistées par l'animal ou encore rééducation par l'animal, se sont multipliés et les pratiques se sont développées dans un flou juridique. En effet, l'utilisation de l'animal dans un but d'aide, que les objectifs soient rééducatifs, thérapeutiques, éducatifs ou sociaux, n'est pas réglementée en France³³. Suite à cet engouement pour la médiation animale (*terme qui me semble le plus global pour parler de l'ensemble de ces pratiques*), de nombreuses formations ont vu le jour. Cependant, celles-ci n'ont pas de valeur officielle. En effet, le nombre d'heures, le contenu, les examens, diffèrent d'un organisme à l'autre. Il semble donc important, lorsque l'on souhaite travailler en médiation animale, de bien définir le cadre et les objectifs du projet. Le terme *médiation* indique bien que l'animal est un médiateur et non pas un soignant. Aussi, les finalités et les moyens différeront en fonction du professionnel qui utilise ce médiateur. La médiation animale n'est donc pas une activité en soi, mais bien un moyen utilisé dans un cadre éducatif, pédagogique, thérapeutique ou de soin.

C'est pourquoi, nous préférons utiliser ici le terme de *psychomotricité avec l'animal*. Il s'agit de séances de psychomotricité, sur prescription médicale, organisées

³³ Le métier d'Equicien a été officiellement reconnu par arrêté du 20 janvier 2014, peut-être le début d'une réglementation des pratiques...

autour d'objectifs psychomoteurs définis et évalués par des observations psychomotrices.

◆ *L'animal comme médiateur en psychomotricité*

Le terme **médiation** désigne ce qui sert d'intermédiaire entre soi et l'autre. Le médiateur est un espace « entre », un objet commun qui va faire émaner la relation entre deux personnes ou entre les membres d'un groupe. En tant que psychomotriciens, nous pouvons utiliser de nombreux outils, techniques ou méthodes comme médiateurs selon la population avec laquelle nous intervenons, les objectifs de suivi, les moyens mis à disposition par les structures, mais surtout les envies du patient.

En psychomotricité, le corps est un médiateur incontournable, c'est pourquoi, pendant nos trois années de formation, de nombreuses pratiques nous permettent une découverte approfondie de notre vécu corporel. En effet, il paraît essentiel, avant de pouvoir utiliser un médiateur quel qu'il soit, de se l'approprier, de le vivre d'en connaître les risques et les limites.

Il est important de rappeler que le médiateur n'est qu'un outil, un espace qui permet au professionnel d'intervenir auprès du patient, mais qu'il ne fait en aucun cas du psychomotricien, un instructeur ou un professeur. Il s'agit bien d'utiliser ces outils dans un but thérapeutique réfléchi et adapté à chaque patient. Le regard porté n'est alors pas un regard technique sur ce qui est créé mais bien un **regard psychomoteur**, bienveillant, non jugeant. Nous rechercherons dans l'activité, non pas une performance technique mais une expérimentation corporelle, sensorielle, un bien-être permis par la détente, la découverte de soi, la libération de la créativité et de l'imaginaire.

C'est à partir de cette notion du « médiateur » qu'ont été mises en place les séances de psychomotricité avec l'animal à l'IME et à la Ferme Thérapeutique. L'animal a un rôle de « *médiateur facilitateur* ». « *Il est là pour ouvrir de nouvelles perspectives thérapeutiques, mais il ne soigne pas* »³⁴. Ce médiateur a été pour moi, un choix personnel qui est né d'une passion et d'un intérêt de longue date pour l'animal et qui a pu se concrétiser grâce à ma rencontre avec la psychomotricienne de l'IME.

34 Rosa Pérez, (2013), *L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental*, éditions Dangles, p 77.

◆ *Les particularités du vivant*

L'animal est avant tout un être vivant que l'on se doit de respecter et la question de l'éthique se pose dès lors que l'on inscrit l'animal comme partenaire de la relation. Toute la richesse des séances avec l'animal réside dans l'aspect relationnel, ce qui en fait aussi sa complexité. Il s'agit d'instaurer une relation saine, dans le respect de chacun. Le choix et l'éducation de l'animal sont essentiels et il est important de connaître l'animal afin d'être capable de repérer les signaux de fatigue, de peur ou d'agressivité et d'être en mesure de rassurer l'animal, de le protéger physiquement et psychiquement (et de protéger l'enfant des éventuelles réactions de l'animal).

C'est la fin de la séance, Haendel (le chien), n'est plus à l'écoute de ce qu'on lui propose, il ne répond plus aux sollicitations de l'enfant et se dirige vers la porte. Il a besoin de sortir et nous le fait comprendre.

Il faut accepter que l'animal ne soit pas toujours disponible à la relation et être en mesure de proposer des temps de repos, de jeu, de détente à l'animal pour qu'il conserve le plaisir d'exercer ce « métier d'animal médiateur ». Encore une fois, il s'agit ainsi de protéger à la fois l'animal et le patient et de pouvoir créer une relation basée sur la confiance, le jeu, le respect.

A l'IME, les enfants sont en bonne santé et le contact avec l'animal ne présente pas de risque particulier. Cependant, il est important de respecter des règles d'hygiène simples. Un suivi vétérinaire régulier, des vaccinations à jour ainsi qu'une bonne hygiène de vie de l'animal sont nécessaires. Il faudra être attentif aux allergies pouvant être provoquées par les poils ou le contact avec l'animal et insister sur le lavage des mains à chaque fin de séance, ce qui permet d'amener chez l'enfant les notions d'hygiène corporelle.

◆ *L'utilisation de la « biophilie » en médiation animale*

Edward O. Wilson, biologiste d'Harvard et créateur de la sociobiologie, définit la *biophilie* comme « la tendance innée à se concentrer sur la vie et les processus biologiques » et à rechercher un contact authentique avec le vivant³⁵.

L'animal attire notre regard, il nous fait rire, nous apaise. « *Cet engagement émotionnel nourrit la curiosité et la fascination pour la nature ; comme toute motivation puissante, c'est un catalyseur pour l'apprentissage* ». ³⁶ Les animaux peuvent être une source de sécurisation pour les enfants. Dans son livre, *Les animaux dans la vie des enfants*, Gail Melson détaille le lien qui unit un enfant à son animal domestique. Selon lui, « le soutien animal est dépourvu des complexités et de l'ambivalence du soutien humain, avec ses normes de réciprocité, ses demandes conflictuelles, ou son épuisement (...) » (p.94).

Dans le cadre d'une relation d'aide en psychomotricité, malgré toute l'empathie et la bienveillance du professionnel et si sa formation lui permet d'être au plus prêt des désirs et des besoins du patient, un enjeu est là (en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants et d'adolescents). Les pressions administratives (manque de place dans les structures, « rentabilité »), induisent la notion d'évolution et le psychomotricien établit un projet et des objectifs préalablement définis avec le patient. L'animal, ne projette pas ses objectifs sur le patient, et il peut être intéressant, en médiation animale, de se détacher des objectifs de « performance ». Accepter d'être là et se laisser guider par l'enfant pour lui redonner confiance en lui et le replacer au centre de l'accompagnement psychomoteur, au cœur de la relation à l'animal.

Julian est préoccupé lorsque nous démarrons la séance, il me parle de sa famille, de ses camarades de manière décousue. Je comprends difficilement ce qu'il essaye de me dire, il s'agite, s'énerve. Je lui propose d'aller jusqu'au box de Criquette (la ponette) et d'essayer de se poser tranquillement avec elle. Au bout d'une demie heure,

35 Edward O. Wilson, *Biophilie*, Editions Corti, 2012, cité par ARENSTEIN G., *La zoothérapie, nouvelles avancées*, Option Santé, 2009, Québec et par Maignon K-L., *Enfants et animaux, des liens en partage*, Editions de La Martinière, 2012.

36 Gail Melson (2002), *Les animaux dans la vie de enfants*, éditions Payot et Rivages, p 131.

Julian est allongé sur Criquette, il ne parle plus, se détend, sourit. Dès que l'on retourne dans la salle, il recommence à s'agiter et à s'énerver. Si l'effet de l'apaisement n'a pas duré, il a au moins permis à Julian, pendant quarante cinq minutes de se recentrer sur ses ressentis et d'expérimenter le relâchement, la détente, physique et psychique.

Pour Rosa Pérez, «le cheval est un animal extrêmement sensible, capable d'absorber angoisses, frustrations et peurs et de transmettre apaisement, sécurité et confiance ».³⁷

L'animal a donc des qualités naturelles pour apaiser, sécuriser, stimuler l'enfant, reconnues et démontrées par différentes expérience de médiation animale³⁸. Pour autant, peut-on parler « d'animal-thérapeute » ? Dans le cadre de la psychomotricité, il me semble mal approprié d'utiliser ce terme. En effet, si la présence de l'animal permet de faciliter la relation, on ne peut parler de psychomotricité que par la présence active du psychomotricien qui permet de maintenir la sécurité du cadre, d'orienter la situation vers une expérimentation sensorielle et relationnelle et de verbaliser le vécu de l'enfant. Il me semble important de distinguer la relation que l'enfant peut entretenir avec l'animal au quotidien et celle qui se construit dans le cadre des séances de psychomotricité. Lorsqu'un enfant joue avec un ballon, construit des cabanes, fait de la peinture, il apprend, il expérimente de lui-même, pourtant il ne s'agit pas d'une séance de psychomotricité. Il en va de même pour la médiation animale, où la question de la place et du rôle du psychomotricien reste la même qu'avec d'autres médiateurs.

◆ *Un médiateur de la relation enfant-psychomotricien*

Durant les séances, il ne s'agit pas, pour les jeunes, d'apprendre à s'occuper d'un animal ou encore de monter à cheval, pour cela, ils participent par ailleurs à des temps consacrés aux soins aux animaux avec les éducateurs et à des temps d'équitation

37 Rosa Pérez, (2013), *L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental*, éditions dangles, p 17.

38 Belin B. (2003), *Animaux au secours du handicap*, L'Hamattan et Arenstein G-H et Lessard J., (2009), *La Zoothérapie, Nouvelles avancées*, Edition Option Santé.

au centre équestre encadrés par des moniteurs diplômés. En psychomotricité, nous allons utiliser la relation à l'animal afin de proposer aux jeunes de vivre des expériences sensorielles, motrices et relationnelles. Pour Brigitte Lippmann Martin, psychomotricienne, « *en thérapie avec le cheval, ce dernier est utilisé en tant que médiateur de la relation, c'est-à-dire sujet d'intérêt partagé par le patient et le thérapeute, sujet qui les rapproche mais qui les différencie aussi* »³⁹.

◆ *La rencontre avec l'animal, un espace d'expériences*

Rosa Pérez est médecin anesthésiste, spécialiste dans le traitement de la douleur et maman d'une petite fille trisomique. Cavalière passionnée, elle a suivi une formation de deux ans à la Société française d'équithérapie. Dans son livre *L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental*, (Editions Dangles, 2013), Rosa Pérez insiste sur l'importance des expériences corporelles, sensorielles et relationnelles dans le développement des jeunes enfants porteurs de trisomie. Pour elle, le cheval est un « *partenaire bienveillant et volontaire* » qui « *autorise l'enfant à s'exprimer ; il l'accompagne dans l'accomplissement de soi, l'aide à surpasser ses peurs, à découvrir et à utiliser ses capacités, lui redonne la motivation perdue et la fierté* »⁴⁰.

Dans son ouvrage, elle défend l'importance de « *la relation très étroite qui existe entre le corps et l'esprit* ». En effet, on ne peut séparer les troubles cognitifs et les retards psychomoteurs puisque les expériences sensorielles et corporelles conditionnent les apprentissages intellectuels qui, eux-mêmes, participent à l'enrichissement et la représentation des expériences corporelles vécues. Son ouvrage a ainsi été un étayage à mes réflexions puisque c'est dans cette optique d'un accompagnement global (psychomoteur) de l'enfant que se sont construites les séances de psychomotricité avec l'animal. La séance de psychomotricité est un espace d'expériences riches de vécus corporels, sensoriels et relationnels, permises par un cadre sécurisant et contenant. Avec l'animal, les stimulations sensorielles sont omniprésentes, « *la vue, l'ouïe, l'odorat, les*

39 http://www.fitram.eu/xmedia/doc/fentac/TAC_pour_thérapie_psychomotrice.pdf

40 Rosa Pérez, (2013), *L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental*, Editions Dangles, p 150

sensations corporelles prennent le dessus et l'activité devient plaisir »⁴¹. Une communication verbale et non verbale se met en place entre l'enfant et l'animal mettant en jeu le dialogue tonique. « *L'animal autorise le contact physique et réveille des perceptions sensorielles* »⁴² essentielles à la compréhension du monde, de soi et de l'autre. L'expérimentation du corps en mouvement, des limites corporelles, de la distance à l'autre se construit dans le « corps à corps » avec l'animal.

◆ *Le psychomotricien et l'animal*

Le rapport au corps me paraît être une problématique essentielle dans les conduites violentes. Le lien entre les troubles intellectuels et les expériences corporelles et relationnelles donne tout son sens à un accompagnement de ces jeunes en psychomotricité. Mais si l'abord corporel est important, sa pratique avec des jeunes préadolescents demande à être réfléchie et clairement établie. La médiation par l'animal m'a sûrement aidée à aborder plus sereinement ce corps à corps, puisque mis en jeu de façon moins directe par le biais de l'animal. Non que celui-ci constitue une barrière entre les jeunes et moi, mais plutôt qu'il crée un **espace où la rencontre est possible** sans une opposition dans une relation duelle. En tant que stagiaire, l'animal m'a permis d'aller à la rencontre de ces jeunes avec moins d'appréhensions, de pouvoir rebondir et proposer, par le biais du médiateur, des mises en jeu corporelles et relationnelles entre eux et moi. J'ai pu ainsi expérimenter le terme de « *médiateur facilitateur* » : facilitateur de la rencontre, de la relation, facilitateur de la mise en jeu du corps et des expériences sensorielles.

En s'appuyant sur l'exemple célèbre de Boris Levinson (psychanalyste d'enfants au début du XXème siècle), l'un des premiers à intégrer l'animal (son chien Jingles) dans son cabinet, Gail Melson soutient que la présence de l'animal auprès du thérapeute peut l'amener à être « *plus détendu, plus attentif, plus ouvert à la détresse d'un enfant* »⁴³. C'est également ce que ressent Maryse Weber, psychomotricienne, qui travaille avec son chien en cabinet privé au Luxembourg : « *Le chien crée une atmosphère vivante agréable, calme, apaisante et sécurisante, pleine de gaieté et de joie*

41 Rosa Pérez, (2013), *L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental*, Editions Dangles p 123.

42 Ibid, p 149.

43 Gail Melson, (2002), *Les animaux dans la vie de enfants*, éditions Payot et Rivages.

de vivre dont moi aussi je profite ; en effet, parfois dans des situations difficiles, je me sens réellement encouragé par lui. »⁴⁴

◆ *La relation à l'animal et les conduites violentes*

C'est alors une relation à trois qui se construit et le psychomotricien est là « pour guider la relation, pour mettre des mots sur les émotions et les réactions de l'un et de l'autre »⁴⁵ dans un cadre relationnel contenant et sécurisant où l'enfant va pouvoir vivre des moments d'apaisement où personne ne le met en difficulté. Le psychomotricien est garant de la sécurité physique et psychique et l'animal de par sa nature, « ne le juge pas, ne l'abaisse pas, ne le dévalorise pas. Au contraire, il lui permet d'exprimer ses difficultés, ses sentiments, ses sensations »⁴⁶ et permet ainsi à ces jeunes touchés dans leur estime de soi de retrouver confiance en eux. Dans ce contexte, et grâce à la verbalisation du psychomotricien « l'enfant apprend la gestion de ses émotions positives et négatives comme la peur, l'amour débordant ou l'évitement de l'autre, le bonheur ou la frustration. »⁴⁷. La relation à l'animal passe avant tout par un mode de communication non-verbal. « Le cheval s'exprime avec son corps, et c'est l'expression corporelle de l'enfant qui lui donnera la clé de la communication avec l'animal »⁴⁸. Pour ces jeunes, chez qui la relation à l'autre est compliquée par une mauvaise gestion de l'impulsivité et des pulsions agressives, le dialogue corporel établi avec l'animal va permettre d'expérimenter « le contrôle de son propre corps, (...), l'approche ou l'éloignement de celui de l'autre, la synchronisation des mouvements avec ceux de l'animal, la gestion de l'espace, « la distance sociale », et les règles de vie en société »⁴⁹.

44 Maryse Weber, (2012) « Le chien assistant en psychomotricité relationnelle », in La psychomotricité relationnelle, éditions EDK, p 148.

45 Rosa Pérez, L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental, éditions Dangles, 2013

46 Ibid, p 149.

47 Ibid, p 83.

48 Ibid, p 149.

49 Ibid, p 83.

◆ *La médiation animale, quel impact sur la relation à l'autre ?*

Tom ne parle pas dans l'enceinte de la classe, il s'enferme dans son mutisme et s'oppose à toute activité. En séance de psychomotricité avec le chien, il s'est très vite investi dans la relation. Il s'exprime verbalement et corporellement aussi bien avec le chien qu'avec nous mais lorsqu'il retourne en classe il s'enferme de nouveau dans l'opposition.

Lorsque j'ai présenté le cas de Tom, on m'a posé la question « *Est-ce que ce qui est travaillé dans la relation avec l'animal lors de la séance se ressent en dehors des séances dans son quotidien ?* ». La question que l'on pourrait élargir à la psychomotricité avec ou sans l'animal, m'a semblée intéressante mais la réponse complexe. Comment savoir de façon exacte si les expériences vécues en psychomotricité ont un impact dans le quotidien de l'enfant ? De nombreux facteurs interviennent dans l'évolution de l'enfant, à la fois la maturation neurologique, les expériences vécues, en séances de psychomotricité, avec d'autres professionnels, au quotidien, dans la famille... Aujourd'hui Tom est un peu plus investi dans la classe, il accepte de répondre à la maîtresse. Est-ce que la relation établie en psychomotricité y a contribué ? Est-ce qu'il avait simplement besoin de temps pour s'adapter, prendre confiance ? Est-ce que l'évolution aurait été la même sans la présence du chien ? Je ne saurai jamais. La seule réponse que je peux apporter est alors ma certitude que ce que je lui propose en séance, lui permet de vivre des expériences relationnelles agréables, d'expérimenter la distance à l'autre et le vivre ensemble. Ces courts moments vécus en psychomotricité s'inscrivent dans la mémoire corporelle et font désormais partie du vécu de l'enfant, vécu à partir duquel il se développe tout au long de sa vie.

◆ *Les limites de la médiation animale*

Lors de la première séance avec le poney, Jules semble apprécier le contact avec l'animal, il ne montre pas de réaction de peur. Sa gestualité est brusque, presque agressive envers Criquette. Nous discutons, le contact avec Jules est facile. Je lui demande s'il est d'accord pour que l'on se retrouve la semaine suivante et il acquiesce. Lors des séances suivantes Jules me dit qu'il ne veut pas venir, mais finalement revient sur sa décision et me demande si l'on peut aller voir Criquette. Je suis un peu décontenancée par ses réactions et ne sais pas comment réagir. Sa réaction ne semble pas être de la peur. Est-ce qu'il teste ma réaction, mes limites ? Est-ce que la relation avec Criquette ne lui plaît pas ? J'essaie de discuter avec lui, de comprendre ce qui ne va pas sans y parvenir. Lors de la quatrième séance, le même scénario se produit, il me dit qu'il ne veut pas venir. J'accepte sa décision et décide de commencer la séance d'Eliau, le jeune que je vois après Jules. Jules s'énerve alors, il m'agresse verbalement et une éducatrice doit intervenir pour l'aider à se calmer. J'ai du mal à comprendre sa réaction. Une fois calmé, Jules me fera ses excuses mais je n'obtiendrais aucune information quant à sa réaction, ce qu'il ressent. Me voilà impuissante face à cette situation. Que rejette Jules ? Moi, la psychomotricité, l'animal, le moment de la séance ? Plusieurs hypothèses sont émises, et après discussions avec ma maître de stage, les éducateurs et la psychologue, l'hypothèse de la peur de l'animal est proposée. Jules aurait dit lors d'un entretien avec la psychologue que Criquette allait trop vite et qu'il n'aimait pas ça. Plusieurs fois j'ai reproposé à Jules que l'on aille tous les deux voir Criquette, sans forcément la sortir, juste pour la caresser mais il a refusé. Ma proposition est-elle arrivée trop tôt pour Jules ? Peut-être n'était-il pas prêt à investir la relation avec Criquette et que sa gestualité brusque était un moyen de mettre entre l'animal et lui une barrière de protection ? Peut-être simplement que le contact avec l'animal ne lui plaît pas, que d'autres médiateurs seront plus appropriés ?

Le suivi de Jules s'arrête donc ici, non comme un échec, mais plutôt comme une remise en question sur l'intérêt du travail avec l'animal. Si pour certains, c'est un médiateur sécurisant et libérateur, pour d'autres ça peut être un frein à l'entrée en

relation. Il faut savoir observer, prendre le temps, être patient avant que la relation se crée avec certains enfants et les accompagner pour surmonter leurs peurs et appréhensions. Avec d'autres, il faut savoir accepter qu'il ne s'agit pas du bon médiateur, pas du bon moment et remettre en question ses projets (et projections) pour trouver d'autres voies afin d'entrer en relation avec l'enfant.

Souvent, lorsque l'on entend parler de « *thérapie par l'animal* » (et j'emploie ici, volontairement ce terme), il s'agit souvent d'expériences relatées comme extraordinaires où l'animal est présenté comme une thérapie à part entière (voir un thérapeute). Rupert Isaacson décrit dans son livre *L'Enfant Cheval*, l'histoire de son fils Rowan, enfant autiste, qui va peu à peu s'ouvrir au monde au fil d'un long voyage auprès des chevaux et des hommes en Mongolie. Si la relation à l'animal peut permettre chez certains enfants ou adultes une ouverture sur le monde, elle ne se suffit pas à elle-même, et la force et la volonté des parents et professionnels qui entourent l'enfant et croient en ses possibilités ont autant d'importance que la relation à l'animal. « *Au bout du compte, l'efficacité de toute thérapie dépend souvent d'un nœud complexe de diverses singularités – La personnalité du thérapeute, celle de l'animal, le traitement, la famille et l'enfant lui-même* »⁵⁰.

En m'appuyant sur les réflexions de ces différents auteurs, j'ai pu introduire la relation à l'animal dans les séances de psychomotricité, avec la conviction que la triangulation enfant-psychomotricien-animal, pouvait avoir un impact positif sur la relation à l'autre, tout en gardant la pleine conscience des limites de ce médiateur et de l'importance du rôle actif du psychomotricien dans la relation.

50 Gail Melson, (2002), *Les animaux dans la vie de enfants*, éditions Payot et Rivages, p 170.

Enfant, Psychomotricien, Animal, une rencontre
psychocorporelle



1. LE PROJET DE PSYCHOMOTRICITE AVEC L'ANIMAL

◆ *Médiation canine à l'IME et à la ferme thérapeutique*

Valérie, psychomotricienne, travaille, depuis plusieurs années déjà, avec ses chiens en séance sur l'IME. Elle a également proposé plusieurs ateliers « prévention morsure » en partenariat avec les membres de son club canin. Lorsque la ferme a ouvert en 2011, elle a proposé un projet de *cynothérapie* (thérapie facilitée par le chien) pour les jeunes de la ferme.

Les chiens ont suivi des cours d'éducation canine et d'agility. Ils ont un comportement stable, équilibré et sont correctement socialisés. Un suivi sanitaire et hygiénique de l'animal (vaccinations, visites annuelles chez le vétérinaire, traitements anti-parasitaires, toilettage...) permet de garantir une certaine sécurité.

Les séances se font en salle de psychomotricité, en salle d'activités ou à l'extérieur. Elles peuvent-être hebdomadaires ou bi-mensuelles, individuelles ou de groupe, en fonction du projet des participants.

Les jeunes sont choisis en fonction de leur attrait envers le chien, leurs motivations et le projet individuel défini par l'équipe pluridisciplinaire pour chacun d'eux.

Depuis septembre 2013, Valérie travaille avec Haendel, son Cavalier King Charles de deux ans qui est en plein apprentissage de son rôle de chien médiateur. Il est vif et joueur et très sensible à la façon dont on l'approche. Haendel a passé la validation « chien visiteur » en cours d'année.

◆ *Le projet de psychomotricité avec le poney*

- *La naissance du projet*

Suite à mon stage de deuxième année à l'IME, je décide de chercher un stage en médiation animale pour ma troisième année. Valérie me propose alors de mettre en place un projet de médiation animale sur la Ferme thérapeutique. Le projet sera rédigé

pendant l'été et accepté par l'équipe de la ferme (*cf. annexe 1*). Les séances de psychomotricité se mettent en place à partir de septembre 2013.

- *La mise en place du projet*

Ma pratique de l'équitation et mes connaissances de l'équidé me permettent de m'adapter facilement à Crikette, la petite ponette (à peine plus d'un mètre au garrot) présente sur la ferme depuis septembre 2012. Elle a l'habitude du contact avec les jeunes qui s'en occupent régulièrement pour les soins quotidiens (pansage, nourrissage...). A quatorze ans, elle a un tempérament calme, se laisse manipuler facilement mais sait également exprimer ses refus et se défendre lorsqu'elle se sent agressée ce qui me permettra d'amener les jeunes à une réflexion sur l'expression des émotions et du respect de l'autre.

Les séances ont lieu dans le pré, autour de la ferme ou au box lorsque le temps ne permet pas de sortir. L'absence d'espace clos couvert adapté restreint l'activité au niveau spatial, mais permet d'insister sur l'aspect relationnel, la communication, la détente lors des séances d'hiver.

Le projet a, au départ, été proposé à trois jeunes en séances individuelles de 45 minutes chaque jeudi après-midi de septembre à juin. Le choix des jeunes s'est fait en fonction de leur projet et de leur intérêt pour l'animal.

Il a fallu, lors des premières séances, inscrire l'activité, aux yeux de tous (jeunes et autres professionnels), comme une séance de psychomotricité à part entière. Il est en effet difficile, pour certains jeunes, de ne pas intervenir ou interpellé Crikette lorsqu'ils nous croisent, créant parfois des ruptures dans la séance et une décentration du jeune participant à la séance.

- *L'évaluation du projet*

Fin septembre, début octobre, une évaluation de chaque jeune a été réalisée (*cf annexe 2*). L'attitude du jeune dans sa relation à l'animal a été observée ainsi que les facilités et difficultés dans les différents domaines psychomoteurs mis en jeu. C'est à partir de cette grille d'évaluation (basée sur l'observation des jeunes en séance) que des

objectifs adaptés ont été proposés et discutés avec chacun des jeunes. Une évaluation de fin de suivi sera réalisée en fin d'année.

II. DES DIFFICULTES A REGULER LA RELATION A L'AUTRE

J'ai choisi de présenter ici, deux de ces trois jeunes⁵¹ ainsi que le suivi d'un enfant de l'IME en séance avec le chien qui m'ont amenée à me questionner sur la problématique de la relation à l'autre.

◆ *Tom : la relation au chien pour ajuster la relation à l'autre*

Tom est un jeune garçon de 11 ans. Fils unique, il vit actuellement avec ses deux parents. La mère semble assez effacée dans l'éducation de Tom. Avec le papa, la relation serait plutôt fusionnelle. Il semble difficilement accepter le handicap de son fils et pallie les difficultés par une assistance permanente dans la vie quotidienne. Tom a été suivi en CAMPS puis par un SESSAD. Il est scolarisé à l'IME depuis septembre 2013 après avoir suivi une année de CP avec une AVS à raison de deux heures par jour. En dehors des temps de scolarisation, Tom participe à des activités éducatives dans une association. Il ne présente pas de conduites agressives ou violentes mais des conduites d'opposition passives et des difficultés d'ajustement relationnel qui entravent son individualisation et ses expérimentations psychomotrices en le plaçant dans une relation de dépendance à l'adulte. Il m'a donc semblé intéressant de présenter ici la problématique particulière de Tom qui associe un retard psychomoteur global et des difficultés relationnelles avec conduites d'opposition.

Profil Psychomoteur de Tom

Tom a un bon contact avec l'adulte en relation duelle, il est souriant avec des rires parfois immotivés. Il présente une **déficiences légère**, fait preuve d'une certaine **immaturité** et se place continuellement en situation de jeu avec l'adulte cherchant parfois à échanger les rôles ou à amener l'adulte à faire à sa place. Il peut répondre aux

⁵¹ Afin de respecter l'anonymat, les prénoms ont été modifiés.

sollicitations mais sait également exprimer son refus ou se mettre dans des **positions d'opposition passive** (regarde l'adulte en souriant et reste mutique et imperméable aux sollicitations ou réprimandes). Le cadre est régulièrement testé et **la fermeté de l'adulte recherchée**.

Sa gestualité est peu fluide sur fond d'hypertonie, les gestes sont saccadés, brusques avec des difficultés d'équilibre et de coordination. Le manque de contrôle gestuel fin entraîne un échec dans les situations de graphisme et d'écriture.

Tom est un garçon très expressif qui sait se faire comprendre et utilise un langage verbal approprié lorsqu'il est en relation duelle. Il a de bonnes capacités de repérage spatial et une bonne connaissance du schéma corporel sur lesquels on pourra s'appuyer pour l'amener à vivre des expériences corporelles diverses. Tom a besoin d'être sollicité et encouragé pour découvrir le plaisir de « faire seul ».

Problématique relationnelle et projet thérapeutique

Opposant et mutique en classe, Tom se montre agréable, souriant et participatif en psychomotricité. Avec son papa, la relation semble s'être installée sur une toute puissance de Tom qui se montre alors autoritaire. Au fil de l'avancée de mon mémoire, cette ambivalence relationnelle me questionne et m'interpelle : que signifie Tom lorsqu'il s'oppose à la relation et s'enferme dans un mutisme imperméable ? Comment l'aider à réajuster sa relation à l'autre, à adapter sa distance relationnelle, à prendre plaisir et confiance dans la relation à l'autre afin qu'il puisse s'intégrer au mieux en classe et accéder aux apprentissages ?

Deux séances de psychomotricité hebdomadaires seront proposées à Tom afin d'enrichir ses expériences corporelles et relationnelles. Des séances de quarante minutes semblent appropriées afin de permettre à Tom de maintenir son attention.

L'une de ces séances se déroulera avec le chien. En effet, le bon contact établi avec l'animal pourra lui permettre d'apprendre à adapter son tonus, ses postures et ses gestes dans le travail du chien et lui permettre d'investir son corps dans la relation à l'autre.

Une mise en jeu globale du corps lors des séances pourra permettre à Tom un meilleur contrôle gestuel, une plus grande aisance corporelle et une meilleure régulation tonique.

Au niveau relationnel, il s'agira d'instaurer une relation de confiance avec Tom, de l'amener à s'épanouir dans la relation et de l'aider à trouver une juste distance avec l'adulte et un comportement adapté avec l'animal. Le cadre devra être maintenu et la fin de séance ritualisée afin de permettre à Tom de mieux gérer les transitions.

◆ *Julian : à la recherche d'une relation apaisée*

Julian a dix ans. Il présente des séquelles d'une souffrance fœtale aiguë : des crises d'épilepsie temporale aujourd'hui stabilisées sous traitement, une paralysie cérébrale avec hémiparésie droite, des troubles neuromoteurs, une ataxie ainsi que des troubles praxiques bucco-linguo-faciaux. Julian a été suivi en CAMSP en 2006 puis dans un Institut d'Education Motrice à partir de 2007. Les parents sont séparés depuis 2008. Julian vit chez sa mère avec ses frères et sœur. Il voit régulièrement son papa. Suite à la séparation, madame reconnaît ses difficultés pour imposer les limites et souhaite travailler sur la prise en charge éducative. La situation se stabilise pour les autres enfants mais reste compliquée avec Julian. Le rapport avec sa mère est fusionnel et il recherche l'exclusivité. En 2011, Julian devient de plus en plus agressif envers ses camarades, il refuse d'aller à l'école et désinvestit les apprentissages. Ses crises de violence sont imprévisibles et mettent en péril sa sécurité et celle des autres, ce qui amène une déscolarisation en janvier 2012 et une hospitalisation suite à une aggravation des troubles psycho-comportementaux avec auto et hétéro-agressivité et chantage au suicide. Un éloignement du domicile familial à la semaine est alors proposé pour permettre d'apaiser les relations familiales et travailler les liens mère-enfant. Julian reprend sa scolarité à la Ferme Thérapeutique en septembre 2013.

Profil psychomoteur de Julian

Julian est un enfant très syntone à l'ambiance, il est facilement excitable et familier. Il présente une **dysrégulation des émotions**. Il se sent facilement provoqué et agressé par ses camarades et répond par de la violence verbale ou physique. Il **peut**

réagir vivement à la frustration, il s'énervait alors et cognait dans les chaises ou objets à sa portée pour exprimer son mécontentement. La joie ou les émotions positives s'accompagnaient de décharges motrices. Julian présente une fragilité narcissique et un **besoin de réassurance permanente** dans la relation à l'autre (collage relationnel et physique).

Les activités motrices sont perturbées par les troubles neuromoteurs. Les gestes fins sont difficiles avec des dysmétries et syncinésies. Une ataxie légère est présente lors des activités motrices. Julian est autonome à la marche mais présente une grande fatigabilité. Le repérage spatio-temporel est bon, Julian a besoin de se projeter et de visualiser son emploi du temps. Facilement distractable, Julian a des capacités d'attention et de concentration limitées.

Problématique relationnelle et projet thérapeutique

Julian a un profil particulier, son handicap physique le place un peu à l'écart du groupe. Il est souvent l'objet de moqueries de la part des autres et se sent constamment agressé, ce à quoi il répond par des menaces verbales ou des gestes agressifs. Lorsqu'il est en colère et s'énervait, c'était tout le corps qui se tendait, s'agitait et il est difficile d'aider Julian à se calmer et à passer à autre chose. Peu à peu, au fil de ces observations j'essaie d'amener les séances avec le poney comme un espace temporel et spatial sécurisant permettant à Julian de se recentrer sur lui et sur l'instant présent.

Les séances de psychomotricité avec le poney lui ont été proposées dès septembre à raison d'une séance hebdomadaire. D'une durée de 45 minutes environ, j'adapte le temps de la séance à son état de fatigue et sa disponibilité psychique. Certaines séances ont duré à peine une demi-heure, d'autres se sont prolongées plus d'une heure lorsque Julian réussissait à se centrer sur la relation avec Criquette.

Les objectifs définis en médiation animale pour Julian sont donc :

- ~ L'amener à être présent dans la relation, à l'écoute de l'autre durant tout le temps de la séance sans se laisser distraire par les éléments extérieurs (respect du cadre de la séance).

- ~ L'aider à réguler son tonus et sa gestuelle dans une recherche de moments de détente physique et psychique dans la relation avec Criquelette.
- ~ Proposer une mise en jeu globale du corps afin de permettre un meilleur contrôle moteur (équilibre, coordinations, motricité fine). Cet axe plus rééducatif du projet sera moins abordé ici mais a fait partie intégrante des séances et a servi de support à l'approche relationnelle. Durant toutes les activités, il est important de veiller à la stimulation des deux hémicorps.

◆ ***Eliau : ambivalence entre quête affective et rejet de l'autre***

Eliau a treize ans, il est l'aîné d'une fratrie de cinq enfants. Il a été confié à l'aide sociale à l'enfance sur décision du juge des enfants, suite à une hospitalisation en urgence à l'âge de sept ans. L'agressivité verbale et physique d'Eliau envers l'assistante maternelle et les enfants présents dans la famille a entraîné de nombreuses ruptures familiales (quatre familles d'accueil en un an). La psychologue qui a suivi Eliau à cette période évoque un mécanisme de transfert et propose l'hypothèse d'une projection d'Eliau sur la famille d'accueil, des sentiments ambivalents ressentis envers sa propre mère. Il est en continuelle recherche d'exclusivité et met à l'épreuve la solidité de la relation provoquant ainsi de nouvelles ruptures affectives qui ne font qu'accroître son sentiment d'instabilité et empêchent le bon développement psychoaffectif. Suite à cela, une orientation en internat a été proposée.

Eliau a intégré l'IME en 2009, puis la Ferme Thérapeutique en 2011. L'internat et la stabilité du cadre de la Ferme ont permis à Eliau de trouver une certaine sécurité. Il se montre moins violent au sein de sa famille d'accueil actuelle. Cette année, Eliau voit ses parents en visites médiatisées une fois par mois. Il semble content de ces visites et les réclame.

Profil psychomoteur d'Eliau

Eliau présente un **retard mental moyen homogène** (WISC III daté de 2010 : QIT : 43, QIV : 46 et QIP : 46). La compréhension est limitée et **l'expression et la maîtrise des émotions sont difficiles**. En effet, Eliau peut manifester de la colère sans

parvenir à la verbaliser. Lorsqu'il se sent en insécurité, il peut avoir des gestes violents envers les autres. La motricité est alors explosive et les **gestes impulsifs**.

Agréable et souriant en relation duelle, Elian s'implique dans les activités proposées mais peut se montrer opposant et s'enfermer dans le « non » quand quelque chose le contrarie. Il **manque de confiance en lui** et a une mauvaise image de lui-même. En quête affective envers l'adulte, il recherche attention et affection et peut se montrer intrusif. Les limites corporelles semblent mal établies et le schéma corporel reste à enrichir. La motricité fine et les coordinations sont bonnes. Le repérage spatio-temporel est confus, Elian vit dans l'instant présent avec des capacités d'attention et de concentration limitées.

Problématique relationnelle et projet thérapeutique

J'ai évoqué plusieurs fois Elian dans des vignettes cliniques. En effet, ce qui m'interpelle chez lui, c'est ce rapport à l'autre marqué par l'ambivalence entre rejet et recherche de contact. Je ressens dans ses étreintes l'absence d'une limite entre lui et moi qu'il semble avoir besoin de ressentir physiquement en serrant jusqu'à me faire mal. Je m'interroge... et me pose la question de l'enveloppe. En découvrant l'histoire d'Elian, je fais le lien avec mes ressentis et me demande alors si les différentes ruptures successives ont pu entraver la construction d'une enveloppe sécurisante.

Je lui propose alors une séance de psychomotricité avec le poney par semaine avec les objectifs suivants :

- ~ Permettre à Elian d'expérimenter la distance relationnelle et les limites corporelles de soi et de l'autre par la mise en place d'un dialogue tonique et corporel avec l'animal.
- ~ Aider Elian à réguler son tonus, à gérer son impulsivité et sa gestuelle dans l'approche de l'animal par une présence contenant et un cadre sécurisant.
- ~ Accompagner Elian dans la verbalisation de ses attentes et de ses émotions.

Avec Elian, j'apprends beaucoup car c'est lui qui me guide au fil des séances. Je développe une écoute corporelle puisque les émotions et demandes d'Elian ne

passent pas par la parole. Avec lui, j'expérimente la notion de *juste distance* et je comprends l'importance du rôle de Criquelette en tant qu'**animal vivant et relationnel**. Je trouve peu à peu ma place et comprends l'importance de valoriser Elian durant les séances, de le rassurer et l'aider à prendre confiance en lui en le plaçant dans des situations d'échanges réciproques avec l'animal.

III. APPRIVOISER L'ANIMAL, UN INVESTISSEMENT CORPOREL ET RELATIONNEL.

« La thérapie corporelle est une situation de rencontre ». « Rencontre qui s'origine dans le langage corporel, souvent dans le corps à corps, allant de l'infra-verbal au verbal. »⁵²

Rencontrer l'autre, c'est avant tout, se différencier de lui. Une limite qui se construit au niveau corporel et psychique par la mise en place de l'enveloppe.

◆ *Une enveloppe psychocorporelle à consolider.*

Les moments de corps à corps et de contact « peau à peau » avec Criquelette ont une place importante dans les séances. Julian, comme Elian, les réclament et semblent les apprécier. Julian aime brosser Criquelette, la caresser, lui faire des câlins. Lors du pansage, *« les réactions du cheval selon les zones corporelles touchées permettent à la personne de se questionner et d'expérimenter différents contacts, puis de faire le parallèle avec elle-même, sa sensibilité, ses réactions »⁵³.*

Elian, a vite repéré la réaction de Criquelette lorsque celui-ci lui touche l'oreille : elle baisse la tête, couche les oreilles. Il a compris qu'elle n'aimait pas cela sans que j'ai besoin de lui dire, pourtant, régulièrement, il essaye et teste sa réaction.

52 DESOBEAU F., Engagement corporel en thérapie d'adultes « La relation thérapeutique » in Manuel d'enseignement de la psychomotricité p 222.

53 AUVE-DEBACQUE A, « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles », in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 38.

Est-ce pour lui une façon d'expérimenter le contact avec l'autre, de tester les réactions de l'autre ? C'est pour moi l'occasion de le questionner, sur son propre vécu corporel et sa relation au toucher. Mais Elian a du mal à verbaliser ce qu'il ressent corporellement, ce qu'il n'aime ou n'aime pas.

Au-delà de la zone corporelle touchée, c'est la façon dont le jeune va entrer en contact qui influence la réaction de l'animal.

Lorsque Tom essaye d'approcher Haendel en s'avançant vers lui, celui-ci recule. S'il s'approche par le côté, de manière moins vive, le chien se laisse approcher.

Avec l'animal, la façon d'approcher, d'aborder le contact physique va entraîner une réaction instantanée et corporelle, facilement décryptée par les jeunes qui vont alors réajuster leur geste, leur posture d'approche. Si le contact devient trop intrusif, l'animal peut présenter des réactions de fuite, créant ainsi, de façon instinctive, une limite entre lui et l'enfant.

Parfois, le contact est très fusionnel mais cette proximité est toujours ajustée aux réactions de l'animal ce qui permet une distinction des limites entre l'animal et l'enfant.

*« Le contact peau à peau avec le cheval permet à l'enfant de percevoir la chaleur, le mouvement des muscles peauciers, le volume corporel du cheval et redonne ainsi une délimitation du corps de chacun avec la prise de conscience d'un dedans et d'un dehors ».*⁵⁴

Elian, aime se poser contre Criquette. Je l'invite à se concentrer sur ses ressentis, sur les mouvements de la ponette. Les premières fois, lorsque Criquette faisait un pas en avant, Elian se relevait brusquement. Désormais, il accompagne les mouvements de

54 AUVE-DEBACQUE A., « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles » in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 39

Criquette, adapte son tonus et son équilibre et m'interpelle en me disant « Regarde ! Je suis tranquille pénard ! ».

Ces moments de proximité corporelle avec l'animal, ne sont-ils pas un moyen de (re)vivre des expériences mal intégrées dans la petite enfance ? Est-ce qu'Eliau, dans ce contact avec Criquette, recherche les limites de son propre corps ? Le corps à corps avec Criquette, est-il une forme de recherche de holding, de contenance lui permettant de reconstruire une enveloppe défaillante ?

Je me demande alors comment aider Eliau à solidifier cette enveloppe qui me donne l'impression de ne pas lui appartenir véritablement. Au-delà de la limite dedans-dehors qu'est la « peau », je m'intéresse à l'enveloppe corporelle et sensorielle qui me semble intervenir dans l'intégration des expériences psychomotrices. Il s'agit alors de faire vivre au jeune, des expériences sensorielles et corporelles, de mettre en jeu le corps par une dynamique de mouvement, afin qu'il puisse intégrer son corps à travers ses propres ressentis, et construire un Moi, dans un *processus d'individuation*.

Avant même que puisse se constituer le schéma corporel qui correspond à la connaissance et la représentation que l'individu construit de son corps, il faut donc expérimenter (Bullinger emploie le terme « *habiter* ») cet organisme afin d'en faire son corps propre, à soi, différent de l'autre.

◆ *La relation à l'animal, un terrain de jeu sensoriel.*

L'enveloppe sensorielle se constitue en partie par le biais des capteurs sensoriels qui vont retranscrire au système nerveux les informations (sensations) qui va alors les intégrer via des schèmes sensoriels. Ces perceptions vont permettre à l'enfant de prendre conscience de ses ressentis et vont participer à la construction du schéma corporel.

Le contact avec l'animal offre un terrain de jeu multi-sensoriel et vivant riche d'échanges tactiles, olfactifs, sonores, visuels permettant à l'enfant d'affiner sa propre sensorialité et de se tourner davantage vers le monde extérieur.

Lorsque Tom caresse Haendel, il perçoit la douceur des poils, la chaleur de la peau du chien mais également la forme du corps de l'animal, ses limites, les endroits plus durs, plus mous. Il explore le corps de l'autre, être vivant différent de lui. L'animal permet une proximité et une exploration tactile qui n'est pas limitée par les normes sociales.

L'enfant, comme l'animal vont être amenés à se découvrir, à interagir. « *L'un et l'autre sont des êtres de communication, immergés dans la spontanéité et la sensorialité. Si un lien peut s'établir de manière aussi simple et forte entre un enfant et un animal, c'est aussi parce que les interactions qui passent par le langage du corps, le toucher, le regard, participent à établir cette communication non verbale et avant tout sensitive* »⁵⁵

Lorsque Julian se détend, au contact de Criquelette, de nombreux sens sont en éveil. Le contact physique avec la ponette permet d'activer les canaux tactiles, thermiques. L'accompagnement des mouvements de la ponette permet la mise en jeu des canaux proprioceptifs. L'écoute de l'environnement permet à Julian une attention auditive centrée tantôt sur les bruits émis par la ponette, tantôt sur des bruits plus lointains. C'est alors pour lui, une aide pour se recentrer sur l'instant présent et verbaliser ses ressentis.

◆ *De la violence à la détente*

Au travers ces différentes explorations sensorielles, c'est aussi l'occasion pour les jeunes, dans le cadre contenant de la séance de psychomotricité, d'expérimenter des sensations de détente, de bien-être. J'ai pu observer, lors de plusieurs séances, cette capacité naturelle de l'animal à amener un apaisement chez le jeune.

⁵⁵ Matignon K-L, (2012), Enfants et animaux, des liens en partage, éditions de La Martinière, p54

Avec Criquette, Julian est dans une recherche de contact physique proche. Il aime se poser contre Criquette et peut y rester un long moment. Je lui propose un jour de monter à califourchon sur Criquette pour se détendre, ce qu'il va apprécier et me redemander souvent. Au contact de la ponette, Julian peut se recentrer sur lui, détendre les bras et les jambes. Il semble rechercher ce contact physique, la chaleur et la douceur de Criquette et cette sensation d'être porté. A travers les mouvements du ventre de la ponette, j'essaye d'amener une prise de conscience de la respiration. Certaines fois, Julian accepte de poser ses mains sur son ventre pour ressentir les mouvements engendrés par sa propre respiration. Il a du mal à investir ce moment et à se recentrer sur ces ressentis.

Recherchés par les jeunes, ces moments de calme et d'apaisement, s'ils ne durent que le temps d'une séance et ne permettent pas de diminuer l'impulsivité de façon visible, apportent aux jeunes l'expérience d'un bien-être corporel et psychique qui s'inscrit dans la mémoire corporelle. C'est pour eux l'occasion de maîtriser ce corps, de lâcher la carapace tonique dans un espace sécurisant. Un dialogue tonique s'installe entre l'animal et l'enfant et permet de renforcer la prise de conscience de soi et de l'autre, d'apprendre à être dans un contact proche tout en gardant son espace et ses propres limites corporelles.

Avec Tom nous avons instauré un rituel de fin. Je lui propose de s'allonger sur le tapis et s'en suit un moment de retour au calme avec Haendel. Les premières fois, Tom ne tient pas en place, se redresse, comme si la position allongée n'était pas sécurisante pour lui. Il a des gestes brusques envers Haendel qui fuit sous le bureau. Au fil des séances, j'observe plus de douceur dans ses gestes, il parvient peu à peu à s'allonger pour des temps plus longs. Les temps de détente sont de plus en plus appréciés et réclamés. De lui-même, il vient désormais installer le tapis et s'allonger en attendant qu'Haendel vienne vers lui.

◆ *La mise en jeu du corps, dans l'échange avec l'animal.*

Se créer une représentation de soi et de son corps passe par l'expérimentation corporelle. Avec l'animal, chaque fonction psychomotrice peut être expérimentée.

*Haendel adore jouer au foot, au plus grand plaisir des jeunes. Les jeux de balle demandent à l'enfant une **régulation tonique** et des **coordinations** plus justes afin de contrôler le tir sans faire mal au chien.*

Avec Criquette, je propose à Julian de mettre en place des petits parcours où il dirige Criquette à la longe. Malgré ses difficultés de régulation tonique et d'équilibre, Julian, parvient à diriger Criquette, motivé par l'envie de réussir.

L'animal est ici un médiateur du jeu et un stimulateur pour les enfants qui apprécient bien souvent la présence de l'animal. C'est aussi, parfois, l'occasion d'aborder de façon différente certaines fonctions psychomotrices. L'exploration du **schéma corporel** et de l'orientation du corps dans l'espace se met en place naturellement lors de certaines séances avec le chien. L'enfant compare son propre corps à celui du chien, observe les différences.

*Nous construisons ensemble des parcours pour Haendel. Tom n'a pas de difficultés dans la **construction** des parcours et le **repérage spatial**. Il a vite intégré les ordres à donner à Haendel et reconnaît les pictogrammes qu'il place sur le parcours. L'intérêt pour Tom est de **maîtriser sa gestuelle**, d'être à l'écoute du chien et de rester **concentré** sur ce qu'il est en train de demander à Haendel. Tom fait aujourd'hui preuve de persévérance dans ses demandes, sait adapter sa gestuelle et se canaliser pour les formuler.*

Une bonne orientation du corps dans l'espace permet à l'enfant de se représenter son corps et de prendre conscience de ses propres limites.

J'ai proposé à Eliau de mettre en place des petits parcours pour Criquette. La construction du parcours est difficile. Il réfléchit beaucoup à l'endroit où il veut mettre les plots et les place parfois à des endroits où Criquette ne peut pas passer. Il ne parvient pas à visualiser mentalement le parcours et reprend souvent celui que je viens de lui proposer.

Je me questionne alors. Comment Eliau se représente-t-il l'espace et son propre corps dans cet espace ? Pour entrer en relation avec l'autre, chacun a besoin de se constituer un espace afin de pouvoir construire un espace commun, espace de rencontre. On peut penser que les difficultés de repérage et d'organisation spatiale, liés à la déficience peuvent, chez Eliau, entraver le processus d'individuation.

◆ *La relation à l'animal entre proximité et distance.*

*« Le concept d'enveloppe spatiale permet de discriminer l'espace corporel interne et l'espace extérieur, et donc le soi du non soi, ce qui permet l'émergence du processus d'individuation et participe à la constitution du narcissisme primaire, ou sécurité de base, en lien avec les interactions maternelles précoces et le contexte relationnel et environnemental ».*⁵⁶

Lorsqu'Eliu a peur, qu'il se sent en difficulté ou en échec, il a tendance à rejeter Criquette, à lui faire peur par des mouvements brusques, des petits cris ou encore des « je ne t'aime pas, t'es méchante Criquette ». Quand Criquette lui tourne le dos ou ne veut pas relever la tête vers lui, Eliau me demande parfois « pourquoi elle s'en va ? » « elle ne m'aime pas », « elle veut pas me voir ».

L'insécurité psychoaffective dans la petite enfance d'Eliu serait-elle en lien avec cette ambivalence entre rejet et recherche du contact qui est fréquente dans les séances ?

⁵⁶ AUVE-DEBACQUE A., « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles » in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 37.

L'enveloppe spatiale d'Eliau semble mal définie et la notion de distance m'apparaît être mise en jeu dans de nombreuses séances.

Lorsque l'hiver est arrivé, les séances se sont faites principalement dans le box. Au départ, je me suis demandée comment nous allions pouvoir faire évoluer les séances dans un espace si petit, mais finalement, la proximité a permis l'évolution d'un dialogue tonique entre Criquette et les jeunes, dans un espace qui s'est avéré plus sécurisant, plus contenant.



Un jour, Eliau s'assoit dans le box et commence un jeu avec Criquette : il la laisse venir vers lui et attend...



Criquette et Eliau s'observent ne sachant pas lequel va faire un pas vers l'autre. Puis Criquette s'avance et Eliau avance sa main lentement...

Cet échange dure longtemps, sans aucun geste brusque de la part d'Eliau. Je m'assois alors à côté de lui et c'est ensemble que nous allons à la rencontre de Criquette. Je me laisse guidée par les initiatives d'Eliau, observant chacun de ses gestes. La séance suivante, il s'assoit de lui-même dans le box et ce jeu recommence. A chaque séance Eliau instaure désormais ce temps, plus ou moins long, plus ou moins doux selon son état. Je sais désormais à chaque séance, si Eliau est calme ou énervé, serein ou tracassé en fonction de la durée et la qualité de la relation qu'il instaure de lui-même avec Criquette. Je l'accompagne, je propose, j'essaye, je me trompe.

J'apprends beaucoup de ces séances et me questionne : qu'est ce qui se joue chez Eliau, dans ces jeux d'éloignement et de rapprochement ? Je n'ai pas de réponse mais je ressens que c'est ce qu'il recherche, ce dont il a besoin.

Je lui propose alors des jeux de rapprochement et d'éloignement avec Criquette. Grâce à une longe de plusieurs mètres, Eliau expérimente le guidage à

distance. Nous expérimentons différentes façons de faire, Eliau au milieu, moi à l'extérieur du cercle ou l'inverse, ou bien encore, tous les deux au milieu du cercle. «*Ce lien à la longe est un lien réel par l'objet mais aussi un lien symbolique* ». ⁵⁷ Eliau dirige Criquette, à travers ce lien matériel qui les relie, mais surtout à travers sa voix, ses postures. Il ne comprend pas pourquoi lorsqu'il demande à Criquette de s'arrêter, elle ne lui répond pas toujours. Je lui explique alors, que Criquette, ne répond pas à ses mots mais à l'intonation qu'il emploie et à sa posture. Peu à peu, Eliau apprend alors à réguler sa voix, à se poser, sans tirer sur la longe comme au départ. L'éloignement de Criquette a ainsi permis à Eliau, une meilleure régulation tonique. Il ne cherche plus à entrer dans un rapport de force.

Au pré, l'approche de Criquette met en jeu l'approche de l'autre. Eliau est à l'écoute de chaque mouvement de Criquette et s'adapte à ses réactions.

Les premiers mois, il y a eu peu de contacts directs entre Eliau et Criquette, quelques câlins, furtifs, parfois un peu brusques. Puis ce jeu d'approche de Criquette est né, et en février, Eliau, se pose pour la première fois de lui même contre Criquette en me disant « regarde Eulalie, je suis tranquille, pénard ! ». Il a les pieds au sol, la tête et les bras appuyés sur le dos de Criquette. Je l'accompagne alors dans ce moment de détente et le dialogue tonique qu'il instaure avec la ponette. Je suis là, attentive à chaque geste d'Eliu, à chaque réaction de Criquette afin qu'Eliu se sente en sécurité.

Les premières fois, Eliau se relevait brusquement dès que Criquette faisait un pas vers l'avant. Au fil des semaines, il accompagne les mouvements de Criquette et reste de plus en plus longtemps dans ce contact corporel. Les séances évoluent, Eliau pose ses mains contre Criquette et je lui propose d'être à l'écoute de ses ressentis pour accompagner chaque mouvement dans la douceur. Il s'agit d'instaurer une relation non pas par la force mais par l'écoute de l'autre et le respect. C'est difficile pour Eliau de repérer les moments où il est trop intrusif avec Criquette et relâcher le contact.

⁵⁷ AUVE-DEBACQUE A., « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles ». in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011.

« La compréhension entre un enfant et un animal fonctionne sur le mode de l'éprouvé »⁵⁸.

Avec Tom, la distance à l'autre et la notion d'intrusion sont également expérimentées à travers l'approche du chien. Tom doit contrôler ses gestes et ses mouvements s'il veut qu'Haendel vienne vers lui. La première fois que Tom a approché Haendel, celui-ci s'est mis à grogner en reculant ce qu'il n'avait jamais fait auparavant. Nous avons alors été attentifs à l'approche de Tom et l'avons guidé afin que la relation soit adaptée. Il a fallu du temps pour qu'il comprenne comment aborder Haendel sans que celui-ci se sente agressé.

◆ *Handling de l'animal, holding du psychomotricien ?*

Ces différentes hypothèses et observations m'amènent à réfléchir à mon rôle dans cette recherche de limites corporelles et psychiques.

Au départ Elian parlait beaucoup, comme pour se constituer une enveloppe sonore rassurante. Au fil des séances, il a eu moins besoin de cette réassurance verbale et je me suis rendue compte que c'était moi, parfois, qui comblait les temps de silence par une verbalisation excessive. Si les moments de verbalisations sont importants, j'ai aussi appris, petit à petit à accepter les temps de silence. Elian m'a aidée à comprendre l'importance d'être là, rassurante, sécurisante et contenante par ma présence et pas nécessairement par mes mots. « *Au cours de la séance, le thérapeute s'implique corporellement, accompagne la personne dans ses expérimentations, la sollicite en lui proposant de nouvelles possibilités d'actions, lui explicite le comportement du cheval et lui garantit par son attitude empathique un cadre sécurisé et fiable* ».⁵⁹

Parfois je me suis demandé si être assis dans un box pendant une demi-heure et observer Criquelette avait réellement un objectif psychomoteur.



⁵⁸ Karine Lou Matignon, *Enfants et animaux, des liens en partage*, p54

⁵⁹ AUVE-DEBACQUE A., « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles », in *Hors des sentiers battus*, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 34

Les encouragements de ma maître de stage et la rédaction du mémoire m'ont permis de garder la conviction que j'avais pris le bon chemin, celui de l'écoute et du dialogue relationnel avec Elian.

Ces séances m'apprennent à être à l'écoute, à observer, à « être là » et si ça peut paraître simple, ça ne l'est pas toujours. Il ne s'agit pas d'être dans le box physiquement, mais d'être là, psychiquement, prête à rebondir sur chaque proposition d'Elian et ajuster à chaque instant la distance qui me sépare ou plutôt qui me relie à eux. Pour Anne Auve-Debacque, psychomotricienne, l'implication du psychomotricien est à la fois relationnelle et corporelle et, en médiation animale, il s'agit d'un « *portage corporel par le cheval et portage psychique par le thérapeute* »⁶⁰. Parfois le jeune exprime de lui-même son besoin : « Non c'est moi, toi tu restes assise » ou encore « non moi je reste assis, c'est toi qui brosse Criquelette ». « *En fonction de la relation que la personne initie, le thérapeute s'ajuste et se positionne, par exemple comme soutien d'une possible relation à l'animal ou comme tiers dans une relation fusionnelle à l'animal* »⁶¹

La présence du psychomotricien permet de mettre des mots et d'accompagner ce qui se joue entre l'enfant et l'animal. « *Le thérapeute a donc un rôle contenant et sécurisant au cours de la séance, participant ainsi au renforcement de la fonction de contenance des enveloppes corporelles* » p38



Il s'agit de pouvoir aider l'enfant à s'adapter corporellement et être à l'écoute des réactions de l'animal afin d'établir un dialogue corporel sécurisant à la fois pour l'enfant et l'animal.

⁶⁰ AUVE-DEBACQUE A., « *L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles* », in *Hors des sentiers battus*, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 35.

⁶¹ Ibid., p 34.

◆ *Le cadre, les limites, une enveloppe psychique ?*

Le cadre « octroie l'opportunité de laisser la possibilité et la disponibilité à ce qui se passe, d'accueillir ce qui doit advenir et non d'attendre quelque chose de prévu ». (*L'aide Mémoire de la Psychomotricité*)

Avant la première rencontre, Tom avait été décrit par l'enseignante comme un enfant mutique refusant de répondre aux sollicitations. Dès la première séance avec le chien, Tom s'est exprimé, a posé des questions dans une relation plutôt adaptée. Mais assez vite, il a pris de l'assurance et j'ai senti peu à peu un rapport de force s'imposer sans que je m'en aperçoive vraiment. Tom est intrusif, touche mes affaires, me déclare « c'est toi qui fait ». Au départ je ne m'en aperçois pas et ses réactions me paraissent anodines. Mais peu à peu, je me rends compte que si je le laisse faire, il cherchera petit à petit à aller plus loin, jusqu'à ce que je lui dise non.

C'est difficile pour moi de savoir à quel moment je dois poser la limite. Pourtant je prends conscience de l'importance d'établir des limites claires aussi bien au niveau des règles que de la relation en elle-même : chacun son espace, chacun son rôle, chacun sa place. Cette recherche continuelle de limites, d'opposition avec l'adulte, est-elle une façon pour Tom, de construire un sentiment de contenance et de stabilité ?

La fonction structurante du cadre n'est pas spécifique à la médiation avec l'animal, mais est présente dans tout accompagnement en psychomotricité. « *La personne se sent soutenue, contenue, enveloppée, unifiée, et peut s'approprier et intérioriser cette contenance externe* ». ⁶²

Avec Tom, ce sont mes propres limites qui sont mises à mal. Il me faut constamment le recadrer sur l'activité pour ne pas qu'il s'échappe. Par ses questions « c'est quoi ça ? », « tu fais quoi ? » qu'il me pose parfois des dizaines de fois par séances, j'ai l'impression qu'il se coupe de la relation avec moi, posant machinalement

62 AUVE-DEBACQUE A., « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles » in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 38.

des questions pour détourner mon attention plutôt une pour obtenir une réponse. Est-ce une recherche de cadre, de limites, ou bien sa façon à lui, de gérer ses angoisses ?

Lors des premières séances, nous savions que les transitions pouvaient être difficiles pour Tom. Nous avons alors pris le temps pour lui expliquer le déroulement de la fin de séance et préparer le départ. Malgré cela, il a fallu un long et fatigant moment de négociations pour que Tom accepte de quitter la salle. De retour en classe, nous retrouvons un Tom mutique qui refuse de présenter Haendel à ses camarades de classe.

Au fil des mois, l'instauration d'un rituel de fin et l'utilisation d'un Time Timer ont permis à Tom d'accepter plus facilement le retour en classe. Le cadre de la séance, c'est aussi la manière dont on y entre et dont on y sort, transitions qui peuvent être difficiles pour certains.

◆ *L'animal, un être vivant, un vecteur d'émotions ?*

- *Le corps pour s'exprimer, la question des émotions.*

Pour Elian, mettre des mots sur les émotions est difficile. Il peut dire qu'il est content, qu'il est en colère, qu'il est triste. Mais lorsqu'on lui demande pourquoi il est incapable de l'expliquer. Parfois je ne comprends pas ses réactions et n'arrive pas à en déceler la cause. Lorsque je demande à Elian pourquoi il dit que Criquette est méchante, il me répond par un « parce qu'elle est méchante » que j'interprète comme une impossibilité pour lui de mettre des mots sur ce qu'il ressent.

Que ce soit à l'IME ou à la Ferme, j'observe les difficultés des jeunes à exprimer ce qu'ils ressentent, à mettre en mots ou à adapter leurs réactions à la situation.

Tom a souvent des rires immotivés. Finalement, chaque émotion se transforme chez lui par un rire sans pour autant qu'il se sente joyeux.

A la Ferme, lorsque les émotions sont trop fortes pour être contrôlées, c'est le corps qui s'exprime, par la violence, une gestuelle non adaptée...

- *La prise de conscience des émotions de l'animal*

Tom, s'avance brusquement vers Haendel. Puis il s'arrête, le regarde et me demande « pourquoi il a peur ? ». Il a su décrypter, dans les réactions d'Haendel, le ressenti provoqué par ses propres gestes. La reconnaissance des émotions de l'animal est un premier pas vers la prise de conscience des émotions de l'autre et la prise en compte de l'autre.

S'il a du mal à évoquer de manière directe ses émotions et son vécu, Elian met des mots sur l'état de Criquette « *Criquette est contente* », « *Criquette n'est pas contente* », grâce à l'observation (mouvements, placement des oreilles, regards) mais aussi sûrement grâce à son propre ressenti et l'état dans lequel il se sent à ce moment-là. L'animal m'apparaît alors comme un médiateur permettant à Elian d'exprimer, de façon indirecte, ses ressentis, ses émotions.

- *Etre vivant signifie partage*

Pour Tom, la relation triangulaire avec l'animal permet la mise en place d'une communication. Il exprime ses envies, formule ses demandes et devient acteur de la séance et de la relation. La séance de psychomotricité est un espace de confiance qui lui permet d'agir, d'être en relation, et de sortir pour un instant du rapport de force et d'opposition qu'il instaure au quotidien.

« Le cheval, objet d'attachement, constitue un ancrage pour la personne pouvant alors se centrer d'avantage sur elle-même et sur son vécu. »⁶³.

63 A. AUVE-DEBACQUE, « L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles » in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011, p 39.



Si pour Julian, le pansage permet de travailler les coordinations, le contrôle du geste et stimule le sens tactile, c'est avant tout un acte relationnel. Il s'agit de brosser un être vivant et non de se servir d'un objet. Il me semble donc important d'amener Julian à prendre conscience de cette relation, de l'aider à se recentrer sur Criquette pendant le brossage sans se laisser distraire par ce qu'il se passe dans la grange. Pour cela, je lui propose d'observer les réactions de Criquette, d'accompagner ses mouvements si elle bouge (au box, Criquette n'est pas attachée et a ainsi toute la liberté de se déplacer). De lui-même, il interprète parfois les réactions de Criquette « elle n'aime pas, elle s'énerve » ou « elle aime bien, elle est contente ».

Julian ne semble pas avoir intégré et intériorisé la fonction de pare excitation décrite par Didier Anzieu comme une des fonctions du Moi Peau⁶⁴. La présence de Criquette, en tant qu'être vivant, permet à Julian d'être moins parasité par les sollicitations et de se recentrer sur sa relation avec l'animal.

Avec l'animal, l'enfant peut se recentrer sur le moment présent et prendre peu à peu conscience de ses ressentis et de ceux de l'animal.

Elian est de plus en plus à l'écoute et attentif aux réactions de Criquette, avant même que nous arrivions dans le pré il me demande souvent « Elle m'a entendu tu penses ? ». Est-ce sa manière de m'exprimer son besoin d'être entendu, écouté, reconnu ?

64 D. ANZIEU (1995), Le Moi Peau, éditions Dunod, Paris, p 125.

◆ *La relation à l'animal pour reconstruire l'estime de soi*

- *Sous des airs d'assurance, une fragilité de l'estime de soi.*

Jules est un garçon assez carré, peu bavard. Il me donne l'impression d'un garçon sûr de lui, qui n'a peur de rien, jusqu'au jour où je le vois, paniqué, à la vue d'une petite araignée.

Anecdote qui m'a fait sourire, mais qui reflète bien l'ambivalence de ces jeunes qui, malgré leurs airs d'adolescents sûrs d'eux, agressifs, sont en fait déstabilisés face à des événements qui nous paraissent anodins. L'agressivité, la violence apparaît alors comme un masque qui cache et qui protège un Moi en manque de confiance.

L'estime de soi est un des fondements de l'image de soi. C'est l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même. C'est un processus dynamique et continu qui se construit dès l'enfance lors des interactions avec son environnement et son entourage. Si l'enfant se sent valorisé, encouragé et qu'il a le sentiment de réussir ce qu'il entreprend, une bonne estime de soi pourra se développer. L'estime de soi nourrit notre besoin d'être reconnu et notre besoin d'estime et de respect. Quand l'enfant s'estime, il peut estimer les autres et construire des relations égalitaires.

Chez les jeunes aux conduites violentes, on retrouve fréquemment une estime de soi fragilisée qui a pu se construire et s'entretenir par l'absence de valorisation de la part de l'entourage, par une succession de sentiments d'échecs répétitifs, d'abandons...

L'estime de soi est donc en lien étroit avec la relation que l'on entretient avec l'autre. En effet, comment aborder l'autre sereinement lorsque l'on doute de soi ? Le manque de confiance en soi et les expériences d'échec vécues par ces jeunes peuvent rendre plus difficile la confiance en l'autre. Lorsque l'enfant a l'impression qu'il ne vaut pas la peine, qu'il n'a aucune valeur, il peut avoir tendance à se mettre en danger ou se détruire par la violence destructrice ou l'exclusion sociale. « *L'estime de soi nous donne*

la force de sortir des schémas prédéterminés de notre histoire, d'une certaine fatalité qui nourrit la violence ».⁶⁵

- *Lorsque l'animal redonne confiance en soi.*

Au départ je ne comprenais pas et me sentais impuissante lorsqu'Eliau me disait « t'es méchante » ou encore « Criquette est méchante » et qu'il refusait le contact avec elle. La psychologue m'a alors aidée en proposant l'idée que c'était peut-être, pour Elian, une façon de me faire comprendre que la situation le mettait en difficulté, qu'il avait peur ou qu'il ne se sentait pas capable de réussir ce que je lui proposais. J'ai alors pu prendre du recul face à ses réactions et adapter mes propositions pour remettre Elian dans une situation de réussite et de sécurité.

Chez ces jeunes qui n'ont pas pu asseoir leur estime d'eux-mêmes, qui se sentent en échec dans de nombreuses situations, il semble donc important de proposer des situations permettant à l'enfant de se sentir valorisé. Pour cela l'animal est un médiateur intéressant. En effet, comme décrit plus haut, l'animal accepte l'enfant tel qu'il est, il n'attend pas de résultat, ne juge pas, ne projette rien sur l'enfant qui peut alors se sentir plus libre d'être lui-même, avec ses difficultés et ses capacités. D'autre part, avec l'animal, il n'y a plus de liens « hiérarchiques » et l'enfant peut même se placer dans une situation où c'est lui qui s'occupe de l'animal, qui prend soin de lui, le protège ou encore se placer dans le rôle de « l'éducateur » qui sait et qui propose.

Lorsqu'il est énervé ou qu'il ne se sent pas sécurisé, Elian se rassure en rassurant Criquette « ça va aller, je suis là, doucement ».

Pour permettre l'émergence de ces situations de « réussite » pour l'enfant, il me faut être à l'écoute et attentive à ce que la relation ne s'établisse pas dans un rapport de force qui pourrait être néfaste. Si Criquette est docile, elle n'adhère pas toujours aux

⁶⁵ L'estime de soi et des autres, Animation & éducation, n° 186, mai-juin 2005.

situations et aux exercices qu'on lui propose ce qui peut créer chez les jeunes un sentiment d'impuissance et d'échec.

Lorsque Criquette ne se laisse pas attraper, ou ne fait pas ce qu'Eliau lui demande, il me dit parfois « Criquette ne m'aime pas ». Je verbalise alors chaque réaction de Criquette et cela permet également de mettre en mots les ressentis des jeunes. Qu'est ce que tu ressens quand Criquette ne fait pas ce que tu veux ? Et toi, est-ce que parfois tu n'as pas envie de faire certaines choses ?

Je suis également attentive à ma propre relation avec Criquette. Je ne me positionne pas comme l'adulte qui sait. Parfois, comme eux, je suis en échec avec Criquette, c'est l'occasion pour eux de se rassurer.

En début de printemps, Criquette retrouve l'herbe de la pâture. J'arrive dans l'enclos avec Eliau, nous essayons d'approcher Criquette, mais elle s'enfuit à l'autre bout de la pâture. J'appréhende un peu la réaction d'Eliau. Que va-t-il ressentir face à cette fuite de Criquette ? Va-t-il penser que Criquette ne veut pas le voir ? Je verbalise, en lui disant que Criquette est contente de retrouver l'herbe et qu'elle n'a pas vraiment envie de travailler. Eliau me dit alors « attends, toi tu ne bouges pas, laisse moi faire ». Il avance lentement vers Criquette qui finit par se laisser approcher. Je félicite Eliau qui a réussi là, où moi j'avais échoué. Je le sens fier de lui, heureux d'avoir réussi cette entrée en relation avec Criquette.

IV. BILAN DES SUIVIS

◆ *Au fil des séances : l'évolution de Tom.*

L'évolution de Tom au niveau relationnel durant les séances est nette. La distance relationnelle est plus ajustée à la fois avec le chien et avec l'adulte. Il est moins intrusif (dans ses questions et dans ses gestes) et s'exprime de manière moins autoritaire. La fin de séance est également beaucoup mieux acceptée par Tom, qui, s'il met parfois du temps avant de remettre ses chaussures, finit par l'accepter de lui-même et le retour en classe n'est plus un rapport de force entre lui et moi.

Son attitude est beaucoup mieux adaptée avec Haendel. S'il continue à avoir des gestes parfois brusques (qu'il repère de lui-même en disant « pourquoi il a peur ? »), il sait aussi approcher Haendel avec douceur, attendre que le chien vienne vers lui. Il sait désormais se faire comprendre, le diriger sur ordre verbal et nous sommes souvent étonnées des capacités de Tom, de sa vitesse d'adaptation et de compréhension de certaines consignes.

Le retard moteur reste conséquent. Tom conserve une gestualité marquée par une hypertonie, un manque de fluidité et d'aisance mais moins explosive qu'il y a quelques mois.

L'instauration d'une relation de confiance m'apparaît comme le point d'ancrage de tout travail en psychomotricité et j'ai pu l'expérimenter avec le suivi de Tom. En effet, dès lors qu'il n'est pas en confiance, ni assez contenu dans la relation, Tom s'oppose, rejetant toute proposition. L'aspect plus rééducatif de la psychomotricité, ne peut être opérant que si le jeune s'investit dans les activités. Aujourd'hui, s'il doit toujours être maintenu et contenant, le cadre peut être plus flexible et s'ajuster aux désirs de Tom sans que celui-ci ne déborde au niveau émotionnel, gestuel ou relationnel.

Le suivi est marqué par une évolution positive du comportement de Tom qui lui permet de mieux vivre les séances et de s'investir corporellement. Aussi, pour les séances à venir, il sera intéressant de diversifier les activités motrices, afin de lui

permettre de s'épanouir dans la mise en jeu du corps et de prendre plaisir à faire par lui-même.

Tom semble apprécier la relation avec le chien et participe volontiers aux séances. L'animal me semble être un médiateur intéressant avec Tom. La présence d'un tiers permet de ne pas être dans une relation duelle d'opposition. Son intérêt pour l'animal a été un catalyseur de regards, de paroles et Haendel a été l'objet d'une attention partagée et d'échanges entre Tom et moi. La place du chien en tant que médiateur relationnel entre l'enfant et le psychomotricien se justifie et prend sens dans cette rencontre avec Tom.

Est-ce que son épanouissement durant les séances de psychomotricité a eu un impact sur son comportement en classe et à l'extérieur de la séance ? Aujourd'hui, il s'intègre un peu plus à la classe mais sa participation reste très fluctuante et son investissement peu productif. L'antinomie entre son comportement en séance et en classe m'interpelle et je me demande comment permettre à Tom de réajuster son comportement en dehors des séances. Comment transposer ce qui se joue en psychomotricité au quotidien ? Si l'évolution de Tom me semble favorable, de nombreuses questions restent donc en suspend.

◆ *Au fil des séances : l'évolution de Julian*

Dès les premières séances, Julian teste mes limites, il s'oppose par principe à ce que je lui propose, puis finit par accepter lorsque j'insiste. Il fait semblant de ne pas m'entendre, alors qu'il comprend ce que je lui demande. Lorsque ses camarades sont autour de lui, il est difficile pour Julian de se recentrer sur la séance. Il les interpelle cherche le conflit et se détourne de Criquette. Les activités que je lui propose sont assez vite désinvesties, et Julian demande à passer à autre chose.

Je décide alors de recentrer mes séances sur la prise de conscience de l'instant présent afin d'amener Julian à se détacher des préoccupations externes pour se recentrer sur la relation et sur son propre vécu corporel.

Assez, vite je ressens chez lui, la recherche du contact physique proche avec Criquelette. Il se pose sur son dos, lui fait des câlins. Je remarque qu'il arrive dans ces moments-là, à se recentrer, parfois même à fermer les yeux durant plusieurs minutes. Je l'accompagne alors dans ces moments de calme et de détente, afin que l'on trouve ensemble des positions plus agréables pour lui et pour Criquelette. Au fil des séances, ces moments de calme et d'écoute se font plus apaisés et plus longs. De lui-même, il me les demande désormais à chaque séance.

Il s'investit également de plus en plus dans le pansage. C'est un moment où nous sommes en attention conjointe autour de Criquelette et un espace riche d'échanges. Malgré ses difficultés motrices, Julian est autonome dans les manipulations. La prise d'appuis au sol et sur Criquelette, lui permet une meilleure aisance corporelle dans la prise des brosses, même si les gestes restent saccadés.

Julian apprécie également de diriger Criquelette à la longe et me demande souvent de « *courir avec Criquelette* ». Malgré ses troubles de l'équilibre et de coordination, il parvient à diriger Criquelette sur le parcours de façon précise même s'il lui est encore difficile d'associer l'ordre verbal à la posture du corps.

S'il accepte souvent volontiers de venir en séance, l'investissement de Julian reste très variable. Il est très sensible au froid et vite fatigable, ce qui se ressent sur sa disponibilité lors des séances. Lorsque quelque chose le préoccupe, il m'est souvent difficile de l'en détacher. La présence de Criquelette lui permet de se recentrer sur le moment présent si je le contiens et l'encourage verbalement, mais, dès le retour dans la salle, il retrouve ses préoccupations et son état antérieur. Cependant, il est en demande et en recherche de ces moments de détente ce qui m'amène à penser que la psychomotricité avec l'animal a sa place dans l'accompagnement de Julian. En effet, si ces courts moments lui permettent de se recentrer sur lui et d'apaiser ses tensions, et ce, de mieux en mieux, on peut penser, que Julian apprivoise ainsi ses tensions, expérimente sa gestion émotionnelle et corporelle même si cela n'est pas encore retranscrit dans sa relation à l'autre.

◆ *Au fil des séances : l'évolution d'Eliau*

Dès les premières séances, Eliau s'est montré enthousiaste, impliqué. Assez vite, il semble prendre plaisir dans la relation avec la ponette. Au départ, il se montre souvent brusque avec Criquette surtout lors d'émotions incontrôlées. La peur, la joie, l'excitation, amènent chez lui, une dysrégulation tonico-émotionnelle. Sa voix est vive, ses gestes brusques et Criquette recule. Eliau me dit alors souvent « elle n'aime pas, elle n'est pas contente ». Il est donc capable de repérer les réactions corporelles qui expriment, chez Criquette, le mécontentement. Etre à l'écoute de l'autre pour pouvoir observer et comprendre ses réactions est essentiel dans l'entrée en relation. Au fil des séances, Eliau va peu à peu faire des liens entre ses gestes et les réactions de Criquette. Il prend conscience qu'en fonction de son propre état émotionnel, la relation à l'autre sera différente.

Au cours de l'année, j'ai remarqué une évolution, dans la relation qu'Eliau entretient avec Criquette. Il prend confiance en lui, surmonte ses peurs, et peu à peu, contrôle ses réactions, adapte ses postures et régule sa voix. La relation avec Criquette se fait plus apaisée. Cependant, je ressens toujours chez Eliau, le besoin d'être rassuré, contenu par ma présence ou mes paroles. Lorsque je suis trop loin, le contrôle des émotions semble échapper de nouveau à Eliau. Cette distance entre lui et moi, ne dépend pas du nombre de mètres qui nous éloignent. Parfois, il me tient à distance, mais réclame ma présence. Il fait seul, sous mon regard et je l'accompagne verbalement. D'autres fois, je suis plus proche physiquement, mais, interpellée par quelqu'un, je ne suis plus « avec lui » et je l'entends alors, hausser la voix sur Criquette ou s'agiter. Encore une fois, j'apprends beaucoup de l'importance de contenir et découvre différentes façons de permettre à l'enfant de se sentir en sécurité.

Désormais, Eliau investit totalement l'activité et peut se centrer sur Criquette même lorsqu'il y a de l'animation à côté. Il semble apprécier ces temps de relation avec l'animal et les réclame. Il met en jeu de lui-même les notions de rapprochement et d'éloignement, ce que je suppose être une recherche de limites entre lui et l'autre.

En faisant le bilan de cette année avec Eliau, je me demande si cette évolution, perçue en séance a un impact dans sa vie quotidienne. Est-ce que la relation à l'animal a

permis de réguler, d'ajuster la relation à l'autre ? Il semble avoir trouvé un équilibre, une stabilité, dans sa relation avec moi. J'observe de moins en moins d'opposition envers mes propositions. Je le sens également moins intrusif dans ses étreintes. Mais est-ce une réalité, ou simplement moi qui me suis habituée à lui et à sa façon d'être ?

Au niveau corporel, je perçois difficilement l'évolution. L'hypertonie de fond est toujours présente et la régulation tonico-émotionnelle reste une problématique essentielle. Cette absence de sécurité interne et ce défaut d'enveloppe corporelle me questionne toujours. Comment aider Elia à construire, investir, délimiter cette enveloppe ? S'il met en jeu la notion de distance et d'enveloppe dans les séances, et si j'essaye de lui apporter sécurité et contenance, le processus de (re)construction me semble long et difficile. Beaucoup de questions se sont posées autour d'Elia et je suis loin d'avoir trouvé toutes les réponses. Je me confronte aux limites de la psychomotricité, à mes propres limites dans l'accompagnement d'Elia qui évolue avec son histoire et son handicap. Les séances avec l'animal ne sont pas là pour les effacer, mais pour construire autour solidité, sécurité, stabilité. L'enrichissement des enveloppes corporelle et spatiale est donc encore à consolider afin de permettre à Elia de découvrir un sentiment de sécurité interne lui permettant de réguler sa distance relationnelle avec autrui.

Pour cela l'animal semble être un médiateur adapté. L'investissement d'Elia dans les séances lui a permis d'être acteur dans cette recherche d'enveloppe, d'expérimenter la distance relationnelle à travers un être vivant multisensoriel permettant l'expérience du peau à peau.

V. FIN DU PROJET

Le projet de médiation avec le poney a démarré il y a maintenant huit mois. Dans quelques semaines, mon stage prendra fin et il sera alors temps de se séparer. Est-ce que le projet sera repris l'année prochaine ? Est-ce qu'il prendra d'autres formes ?

Si l'activité est désormais intégrée par tous dans le quotidien de la Ferme, je regrette de ne pas m'être investie plus au sein de l'équipe éducative afin de partager avec eux mes ressentis, mes questions concernant les jeunes. Il est parfois difficile pour moi d'expliquer ce que l'on fait lors des séances ainsi que mes objectifs et je prends conscience de l'importance de ce partage avec l'équipe. Ce mémoire m'a permis de mettre des mots sur mes ressentis et intuitions du début et je peux désormais expliquer à l'équipe mes démarches et propositions auprès des jeunes.

Les séances de psychomotricité avec l'animal n'ont pas permis de résoudre les problématiques de comportement des jeunes, ni de modifier au quotidien les accès de violence, mais elles ont participé à l'émergence d'un autre regard sur les jeunes qui ont pu, de manière durable et systématique, s'investir dans les séances. La relation avec moi, comme avec l'animal s'est établie sans violence ni agressivité, prouvant ainsi aux jeunes qu'ils ont en eux les ressources pour apprivoiser l'autre.

L'animal devient au fil des séances, un partenaire de jeu vivant mais non jugeant qui fait preuve de finesse et de sensibilité dans son écoute corporelle. C'est alors pour moi une autre manière d'observer l'enfant. L'animal me guide dans une observation corporelle de plus en plus fine. Souvent, l'animal perçoit et réagit à des gestes ou des réactions subtiles qui m'ont échappées. Observer l'enfant dans sa relation avec l'animal m'a ainsi appris beaucoup et m'a permis une prise de recul plus difficile pour moi en relation duelle.

Certains passent par la musique, le théâtre, l'eau, pour entrer en relation avec leur patient. Le médiateur, quel qu'il soit, reste un outil qui ne devient psychomoteur que par la présence du professionnel qui lui donne sens. La médiation animale, n'est donc pas proposée ici comme une réponse unique et systématique mais comme un moyen, auprès de certains jeunes, de faciliter la rencontre et d'aborder le suivi

psychomoteur. Les limites de ce médiateur sont à prendre en compte aussi bien en ce qui concerne l'éducation et le suivi de l'animal, les besoins matériels, l'attrait de l'enfant envers l'animal... Il est important de réfléchir à l'intérêt et aux objectifs du suivi, d'en discuter en équipe pluridisciplinaire afin qu'il soit vécu par l'enfant, comme par l'animal, comme une rencontre positive et constructive.



Merci à Tom, Julian et Elian.



DÉCUSSION

« On risque de pleurer si l'on s'est laissé apprivoiser »

« Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche :

– Ah ! dit le renard... Je pleurerai.

– C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...

– Bien sûr, dit le renard.

– Mais tu vas pleurer ! dit le petit prince.

– Bien sûr, dit le renard.

– Alors tu n'y gagnes rien !

– J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé. » (Le Petit Prince, A. de St Exupéry).

Quentin est un jeune que j'ai suivi en séance à partir de septembre. Je savais qu'une réorientation était envisagée, qu'il avait visité un établissement, mais je n'en savais pas plus. Mi-décembre, je finis ma séance avec lui et ma maître de stage m'annonce que c'était notre dernière séance ensemble. Un appel a prévenu l'équipe dans l'après-midi, Quentin quitte la ferme dès le lendemain soir pour rejoindre un établissement en Belgique. Violence pour moi, de ne pas avoir pu préparer la fin du suivi, ni la séparation. Mais violence, surtout, j'imagine, pour cet enfant, déjà fragilisé par les ruptures à qui l'on apprend que du jour au lendemain, il quitte son lieu de vie, ses habitudes, ses camarades, ses éducateurs et les animaux...

Je ressens alors l'importance de préparer la fin du suivi. En psychomotricité, les séances s'inscrivent parfois comme un repère temporel dans la vie de l'enfant. Pour ces jeunes en manque de repères, il paraît donc important de préparer cette rupture. D'autre part, l'enfant et le psychomotricien s'apprivoisent et une relation se crée entre eux. Même si la distance professionnelle permet à chacun de garder son individualité, souvent un lien d'attachement se crée, d'autant plus que la durée du suivi est longue. Dès le début de l'accompagnement, il est important d'expliquer à l'enfant, qu'il y a un début et une fin, et qu'il faudra, le moment venu, se séparer.

Avec l'animal qui prend une place importante dans la relation triangulaire (cf. annexe 3), un lien d'attachement particulier se crée. Avec Criquelette, il n'y aura pas de

rupture, puisqu'il s'agit de la ponette de la Ferme. Les jeunes pourront donc faire perdurer, s'ils le souhaitent, les liens qu'ils ont créés avec elle au cours des séances. Mais lorsqu'il s'agit de l'animal du psychomotricien, comme avec Haendel, il me paraît important de préparer l'enfant à la séparation.

Une question se pose alors, avec des enfants ayant subi de nombreuses ruptures, et qui sont en perpétuelle recherche de solidité des liens, la fin de l'accompagnement psychomoteur n'est-elle pas une nouvelle rupture, pouvant fragiliser un peu plus la confiance en l'autre ?

Qu'est-ce que l'enfant a à gagner s'il se laisse apprivoiser par le psychomotricien ? S'il risque de pleurer, y a-t-il un sens à cet accompagnement ?

Lorsque le Petit Prince quitte le Renard, celui-ci dit avoir gagné un nouveau regard sur le blé. Donner du sens à quelque chose qui n'en avait pas, laisser une **trace** dans les souvenirs, et dans le **vécu** de la personne afin de lui permettre un autre regard sur elle-même et sur l'autre, n'est ce pas ce vers quoi nous essayons de tendre en psychomotricité ?

A travers mes questionnements sur la médiation animale, c'est finalement le sens de l'accompagnement en psychomotricité qui se pose à moi en tant que future professionnelle. Lorsque l'on me demande « pourquoi l'animal ? », c'est finalement la question « pourquoi la psychomotricité ? » que je me pose...

Conclusion

Cette année a été pour moi riche de questionnements auxquels j'ai tenté d'apporter ici des réponses. Tout d'abord, mes réflexions autour des comportements violents que j'ai pu observer chez les jeunes, m'ont ouvert un autre regard sur ces « troubles » complexes et multifactoriels que sont *les troubles des conduites et du comportement* chez des jeunes souffrant de déficience intellectuelle. La violence m'apparaît alors comme le **symptôme d'une souffrance psychocorporelle** à laquelle le psychomotricien peut proposer un soin. Il s'agit de rencontrer la personne dans sa réalité, son vécu, son histoire et lui proposer de vivre des **expériences sensorielles, corporelles et relationnelles** qui l'aideront à consolider la construction d'un **Moi** en tant qu'individu différent de l'autre.

La médiation animale dans le cadre d'un accompagnement psychomoteur, permet au jeune d'expérimenter les **enveloppes corporelles et spatiales**, par une approche de la sensorialité et une mise en mouvement du corps dans un cadre sécurisant et contenant.

La **triangulation Enfant-Psychomotricien-Animal** est l'intrication de différentes alliances. Tout d'abord celle du patient et du psychomotricien qui se construit sur une confiance en l'autre et découle de la **bienveillance** et de la **disponibilité psychocorporelle** du professionnel. Cette relation est soutenue par l'animal qui devient **sujet de partage**, d'échanges et d'attention conjointe. Vient ensuite l'alliance entre l'enfant et l'animal, relation fondée sur l'échange, le respect et le non jugement qui va permettre à l'enfant d'appréhender la rencontre avec un autre être vivant. Le psychomotricien se positionne alors comme garant de la **sécurité psychique et corporelle** nécessaire à l'émergence de la relation.

Cette alliance triangulaire permet une approche de soi et de l'autre par un **dialogue corporel** ajusté dans le respect et l'écoute favorisant **l'expression des**

émotions et l'estime de soi.

Apprivoiser l'autre demande une multiplicité de **compétences relationnelles** qui ne cessent de se nourrir chez chacun au fil des nouvelles rencontres. L'une d'elles est celle que l'enfant ou le jeune fait avec son propre corps, lieu d'existence, de rencontres, mais aussi espace d'expériences psychocorporelles. Au cours du développement, chaque rencontre viendra étayer la **manière d'être au monde** de l'individu, manière d'être à l'autre, d'être avec l'autre.

Lorsque le handicap, la maladie, l'histoire de vie de la personne entrave cet « être avec l'autre », la présence de l'animal dans un cadre thérapeutique peut amener l'individu à vivre, vivre de nouveau, ou vivre autrement l'expérience de la rencontre, de la relation à l'autre. La médiation animale, en tant qu'espace de rencontre est ainsi un outil thérapeutique qui peut être proposé à chaque âge, à chaque individu en demande d'apprivoisement.

Bibliographie

◆ Livres

ALBARET J-M., Manuel d'enseignement de la psychomotricité, éditions Solal, 2011, Marseille.

ANZIEU D., Le Moi-Peau, Dunod, 1995, Paris.

ARENSTEIN G., La zoothérapie, nouvelles avancées, Option Santé, 2009, Québec.

BALLOUARD C., Le travail du psychomotricien, Dunod, 2003, Paris.

BEIGER F., L'enfant et la médiation animale, une nouvelle approche de la zoothérapie, Dunod, 2008, Paris.

BELIN B., Animaux au secours du handicap, L'Harmattan, second tirage 2003, Paris.

BENONY H. (2008), « *Les troubles du comportement* » in Psychopathologie des affects et des conduites chez l'enfant et l'adolescent (chapitre 4 : pp 61-72), édition De Boeck, Bruxelles.

BOUYSSIERE-CATUSSE E., Adolescents difficiles : penser et construire des partenariats, Editions Erès, 2012, Toulouse.

BOWEN F., La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale, éditions Solal, 2011, Marseille.

CALZA A. et CONTANT M., Psychomotricité, Masson, 3eme édition, 2007.

CLAUDE I., Le Cheval, Miroir de nos émotions, éditions Camaïs, 2010, Nancy.

DE SAINT-EXUPERY A., Le Petit Prince, éditions Gallimard, 1972, Paris.

DUIZABO P., Les comportements violents et dangereux. Aspects criminologiques et psychiatriques, Edition Masson, 2003, Paris.

GATECEL A., La psychomotricité relationnelle, éditions EDK, 2012, Paris.

MATIGNON K-L., Enfants et animaux, des liens en partage, La Martinière, 2012, Paris.

MELSON G., Les animaux dans la vie des enfants, éditions Payot et Rivages, 2009. (traduction de l'ouvrage *Why the Wild Things Are. Animals in the Lives of Children*, 2001).

MISES R., Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R-2012, 5^e édition Presses de l'EHESP, 2012, Rennes.

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

PEREZ R., L'équithérapie dans l'accompagnement de l'enfant handicapé mental, éditions Dangles, 2013, Escalquens.

POTEL C., Etre psychomotricien, un métier du présent, un métier d'avenir, éditions Eres, 2010, Toulouse.

◆ *Revues*

Animation & éducation, Estime de soi et des autres, n° 186, Mai-Juin 2005.

Le Journal des professionnels de l'Enfance, L'enfant et l'animal. Une relation pas bête !, n° 26, Janvier-Février 2004.

Le Journal des professionnels de l'Enfance, L'enfant violent, n°2, Novembre-Décembre 1999.

◆ *Articles*

AUVE-DEBACQUE A., « *L'impact de la thérapie avec le cheval sur les enveloppes corporelles* » in Hors des sentiers battus, Thérapie Psychomotrice et recherches n°167, 2011.

◆ *Rapports*

Expertise collective de l'Inserm, Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent. Les éditions Inserm, 2005, Paris.

Tremblay R. E., Gervais J. et Petitclerc A., « *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance* », Montréal, (QC). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants: 2008; 32 pages.

Annexe 1

Projet de médiation animale en psychomotricité à la ferme thérapeutique.

Projet proposé par Eulalie Fauquet étudiante en troisième année de formation de psychomotricien pour l'année 2013-2014.

Pourquoi un projet de médiation animale ?

Les jeunes accueillis sur la ferme thérapeutique présentent des troubles du comportement, des difficultés relationnelles et de gestion des émotions. L'animal a une place importante dans le projet de l'établissement et de chacun des jeunes. Il nous a donc semblé intéressant d'utiliser Criquelette, la ponette de la ferme en séance de psychomotricité. Les séances seront proposées pour des jeunes ayant besoin d'un suivi en psychomotricité. L'intérêt du jeune pour l'animal et le poney est nécessaire à la mise en place du suivi. Durant les séances, la présence de la ponette va permettre de travailler selon les objectifs définis pour chaque jeune dans un cadre apaisant et stimulant.

Les objectifs psychomoteurs

Les objectifs seront à définir en fonction du projet personnalisé de chaque jeune.

- ~ Confiance en soi, estime de soi.
- ~ Respect de soi et de l'autre.
- ~ Respect du cadre, des règles.
- ~ Stimulation des différents sens.
- ~ Régulation tonique.
- ~ Bien-être, relâchement musculaire.
- ~ Gestion et expression des émotions, des ressentis.
- ~ Connaissance du schéma corporel.
- ~ Equilibre, coordinations motrices.
- ~ Motricité fine.
- ~ Concentration, attention.

Présentation de Criquette.

Criquette est une petite ponette albane, âgée de 14 ans, elle est présente sur la ferme depuis septembre 2012. D'un tempérament calme, elle a l'habitude d'être manipulée, abordée par les jeunes et se laisse manipuler facilement. Elle fait partie intégrante du quotidien des jeunes qui s'occupent de ses soins quotidiens (nourriture, pansage...).

La place de l'animal dans la séance de psychomotricité

Le poney sera un médiateur autour duquel seront construites les séances. Les activités pourront varier en fonction du projet du jeune, mais aussi de ses envies et demandes.

Le poney comme médiateur de la relation	Le poney comme médiateur sensoriel	Le poney comme médiateur de jeu en psychomotricité
<i>Le poney est un médiateur ludique et stimulant de la relation en psychomotricité. Il permet de focaliser l'intérêt et l'attention du jeune pour l'amener à échanger, à partager autour de l'animal.</i>	<i>Le poney est un médiateur sensoriel très riche en psychomotricité puisqu'il permet au jeune de vivre des expériences qui mettent en éveil les différents sens. Cet éveil sensoriel peut amener un apaisement, une détente et un cadre sécurisant à la relation.</i>	<i>Le poney est un partenaire de jeu dans les différentes activités proposées. Il permet au jeune de retrouver confiance en soi face à un partenaire qui ne juge pas et communique de manière non verbale (il n'y a pas de barrière à la communication)</i>
<u>Comment ?</u> Observer Criquette au pré et amener le jeune à verbaliser. Discuter autour de l'animal pour amener d'autres sujets. Faire un retour sur la séance, les ressentis, le vécu psychocorporel.	<u>Comment ?</u> Approcher la ponette au pré Caresser Criquette Détente avec Criquette Jeux sensoriels Pansage (brossage)	<u>Comment ?</u> Parcours psychomoteurs avec Criquette en longe Pansage Travail en longe Jeux en salle Jeux avec Criquette

<u>Pourquoi ?</u>	<u>Pourquoi ?</u>	<u>Pourquoi ?</u>
Poser un cadre sécurisant	Détente, bien être	Améliorer l'estime de soi
Améliorer l'estime de soi	Apaisement	Motricité fine
Améliorer la concentration, l'attention	Prise de conscience du corps	Coordination oculo-manuelle
Echanger autour du poney, de l'environnement, du corps.	Utilisation des différents sens	Régulation tonique
Expression et gestion des émotions	Verbalisation des ressentis corporels, sensoriels.	Equilibre
		Schéma corporel
		Organisation spatio-temporelle
		Mémorisation

Organisation

- ~ Mise en place d'une séance individuelle de 45 minutes par semaine pour trois jeunes durant l'année scolaire 2013-2014.
- ~ Les séances se dérouleront sur place avec Criquette le jeudi après-midi.
- ~ Les séances seront menées par Eulalie, stagiaire de troisième année accompagnée par Valérie, psychomotricienne sur la ferme.

Besoins matériels

- ~ Lieux de travail : pré, box, lieu d'attache, éventuellement extérieur.
- ~ Disponibilité de la ponette pour les trois séances de psychomotricité (13h45-16h30).
- ~ Matériel spécifique : l'utilisation d'un matériel différent de celui utilisé pour Criquette au quotidien permettra d'inscrire l'activité dans le cadre spécifique de la séance de psychomotricité.

L'évaluation

Une grille d'évaluation sera mise en place afin d'évaluer la progression des jeunes au cours de l'année. Une partie de la grille pourra être remplie avec le jeune. Cf « *grille d'évaluation psychomotrice en médiation avec le poney* ».

Annexe 2

Grille d'évaluation psychomotrice en médiation avec le poney

Items	1 / 2 / 3*	Observations
Relation à l'animal Prend plaisir dans la relation à l'animal Approche la ponette sans appréhension Manipule la ponette sans appréhension Respecte l'animal (pas de gestes brusques, pas d'agressivité gestuelle ou verbale) Utilise l'ordre verbal pour se faire comprendre		
Relation à l'adulte Ecoute l'adulte Respecte l'adulte Respecte les consignes		
Savoir-être et attitude Est attentif et concentré Est calme et détendu Exprime ses envies de manière compréhensible Exprime ses émotions A conscience du danger		
Respect des règles de sécurité Ne court pas/ne crie pas autour de la ponette Ne se laisse pas bousculer par la ponette Ne passe pas derrière la ponette pendant le pansage Ne s'assoit pas à côté de la ponette pendant le pansage Ne laisse pas la longe trainer au sol Range le matériel de lui-même (brosses, licol, longe) Porte une tenue adaptée pour l'activité		
Coordinations / motricité fine Sait mettre le licol seul Sait attacher le mousqueton de la longe		

Sait faire un nœud d'attache Sait se servir des différentes brosses Sait utiliser le cure-pieds		
Schéma corporel Connaît les différentes parties de son corps		
Repérage spatio-temporel Connaissance droite/gauche sur lui Connaissance droite/gauche du poney Sait s'orienter sur un parcours		
Equilibre Adapte son équilibre lorsqu'il marche à coté de la ponette en longe Adapte son équilibre lors de parcours avec la ponette Adapte son équilibre sur la ponette		
Régulation tonique A des gestes fluides pendant le pansage A des gestes fluides lorsqu'il manipule la ponette Est détendu lorsqu'il est sur la ponette (absence de crispations) Est capable de poser son poids contre la ponette avec douceur et en maintenant sa posture		
Vécu sensoriel Sait caresser la ponette avec douceur Sait observer la ponette et être à l'écoute de ses comportements Est à l'écoute des bruits environnants Sait différencier les différentes brosses au toucher		

**1 : ne fait pas seul / 2 : fait sur sollicitation ou avec aide / 3 : fait seul de façon spontanée*

Observations et objectifs :

Annexe 3

Dessins : la place de l'animal dans la relation



Les dessins d'Haendel (ci-dessus) et de Criquelette (ci-dessous) montrent ici l'importance de la relation à l'animal qui est beaucoup plus investi que les personnages (enfant et psychomotricien), plus petits et peu coloriés.



Merci...

...Valérie, pour la confiance que tu m'as accordée durant ces deux années, auprès des jeunes et auprès d'Haendel. Merci de m'avoir permis de réaliser ce projet de psychomotricité avec le poney à la Ferme Thérapeutique, de m'avoir guidée, écoutée, encouragée. Merci pour le temps passé à m'accompagner dans ce mémoire, tes relectures, tes photos, tes conseils.

Merci Clélia pour ton regard bienveillant qui m'a soutenue et aidée dans ma rencontre avec les enfants. J'ai découvert grâce à ce stage et à travers l'approche sensorimotrice, le véritable sens de la psychomotricité et de la rencontre. Merci pour tes encouragements.

Merci Anne, pour tes questions et encouragements qui m'ont permis de cheminer toujours plus dans mes réflexions.

Merci aux directeurs et équipes de l'IEM, de l'IME et de la Ferme Thérapeutique qui m'ont accueillie chaleureusement et m'ont permis de partager leur quotidien.

Merci à Christelle, Corine et l'équipe de l'IFP Raymond Leclerc.

Merci à ma famille qui m'a soutenue et encouragée tout au long de l'année. Un merci particulier à celle qui m'a fait découvrir le Petit Prince, qui a su m'apprivoiser et a pris le temps de lire et relire ce mémoire, merci maman.

Merci à mes amis qui ont su m'apprivoiser et m'ont accompagnée sur le chemin de la vie... Marie, Pierre, Thibault, Sophie, Pipo... A tout ceux qui m'ont fait rire, pleurer, vivre.

Merci à Criquelette, Haendel pour leur aide précieuse dans les séances. Merci aussi à tous ceux qui m'ont appris à écouter, à regarder, à attendre, à voir... Tilou, Belle, Marguerite, Barbouille, Bello, Lila, Bingo, Merlin, Calinette... et tous les autres avec qui j'ai partagé un regard.

Merci surtout à tous les enfants et adolescents qui m'ont appris la psychomotricité et ont fait naître en moi toutes ces questions.

A toutes ces belles rencontres et à celles à venir...

Résumé

«Enfant, psychomotricien, Animal, s'apprivoiser »

La déficience intellectuelle associée à des troubles du comportement, complique pour les jeunes l'entrée dans l'adolescence. Comment apprivoiser l'autre, lorsque l'enveloppe corporelle est défaillante et ne permet pas de construire un Moi stable ? Les comportements de violence et d'opposition apparaissent alors comme une protection face à une insécurité. En psychomotricité, l'approche corporelle vise à apprivoiser ce corps. La relation à l'animal en psychomotricité est présentée ici, comme un espace de médiation permettant, par l'approche du vivant, une reconstruction de Soi et une meilleure approche de l'Autre.

Mots clés : psychomotricité, animal, médiation animale, enfant, adolescent, déficience intellectuelle, troubles du comportement, violence.

Summary

Intellectual deficiency associated to behavior disorders, makes the entry of the teenagers years harder for the young people. How tame someone else, when the earthly body is defaulting and is not able to build a stable ego ? The violent behaviors, and the behaviors of opposition appear as a protection to an insecurity. In psychomotricity, the bodily approach aim for the taming of this body. The relation to the animal in psychomotricity is, here, presented as an area of mediation allowing, by the approach of the living, a reconstruction of the "Self" and a better approach of the other.

Keywords : psychomotricity, animal, animal mediation, child, teenager, intellectual deficiency, behavior disorders, violence.